**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

**ALESANDRA FERREIRA BENTO SOUZA**

# PRÁXIS EM AVALIAÇÃO FORMATIVA E TRABALHO COLETIVO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: AS VIVÊNCIAS DE UM GRUPO DE PESQUISA

**UBERLÂNDIA**

**2024**

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S729 Souza, Alesandra Ferreira Bento, 1979-
2024 Práxis em avaliação formativa e trabalho coletivo na construção do conhecimento [recurso eletrônico] : as vivências de um grupo de pesquisa. / Alesandra Ferreira Bento Souza. - 2024.

Orientadora: Olenir Maria Mendes.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.te.2024.815
Inclui bibliografia.

1. Educação. I. Mendes, Olenir Maria,1967-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

**ALESANDRA FERREIRA BENTO SOUZA**

# PRÁXIS EM AVALIAÇÃO FORMATIVA E TRABALHO COLETIVO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: AS VIVÊNCIAS DE UM GRUPO DE PESQUISA

Tese apresentada à Comissão Examinadora como requisito para conclusão do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Linha de pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Olenir Maria Mendes

UBERLÂNDIA

2024

# ATA DE DEFESA

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: | Tese de Doutorado Acadêmico, 40/2024/428, PPGED | | | | |
| Data: | Dezessete de dezembro de dois mil e vinte e quatro | Hora de início: | [14:25] | Hora de encerramento: | [18:00] |
| Matrícula do Discente: | 12013EDU003 | | | | |
| Nome do Discente: | ALESANDRA FERREIRA BENTO SOUZA | | | | |
| Título do Trabalho: | "Práxis em avaliação formativa e trabalho coletivo na construção do conhecimento: as vivências de um grupo de pesquisa." | | | | |
| Área de concentração: | Educação | | | | |
| Linha de pesquisa: | Saberes e Práticas Educativas | | | | |
| Projeto de Pesquisa de vinculação: | "Avaliação formativa e Pesquisa Participante: construção coletiva de novas práticas." | | | | |

Reuniu-se, através da sala virtual da Plataforma Microsoft Teams, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professoras Doutoras: Elisa Antonia Ribeiro - IFTM; Gercina Santana Novais - UNIUBE; Camila Lima Coimbra - UFU; Leonice Matilde Richter - UFU e Olenir Maria Mendes - UFU, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidenta da mesa, Dra. Olenir Maria Mendes, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidenta concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, às examinadoras, que passaram a arguir a candidata. 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]provada.

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

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

Documento assinado eletronicamente por **Olenir Maria Mendes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 17/12/2024, às 18:16, 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 **Leonice Matilde Richter, Professor(a) do Magistério Superior**, em 17/12/2024, às 18:21, 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 **Elisa Antonia Ribeiro, Usuário Externo**, em 18/12/2024, às 13:32, 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 **Gercina Santana Novais, Usuário Externo**, em 19/12/2024, às 13:23, 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 **Camila Lima Coimbra, Professor(a) do Magistério Superior**, em 23/12/2024, às 15:37, 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 **5942383** e o código CRC **F89CDF5A**.

# AGRADECIMENTOS

> *Gosto de ser gente porque, inacabado[a], sei que sou um ser condicionado[a] mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado[a] e o ser determinado[a]. A diferença entre o inacabamento que não se sabe como tal e o inacabamento que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado[a]. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo, afinal, que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. Seria irônico se a consciência de minha presença no mundo não implicasse já o reconhecimento da impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. [...] O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros, me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no* mundo *não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas* ***objeto****, mas sujeito também da História (FREIRE, 1996, p. 23, grifos do autor).*

Aproprio-me das palavras de Freire (1996), para dizer: gosto de ser gente, de estar com "as gentes"; ainda que inacabada, condicionada, mas consciente do inacabamento, descubro que posso ir mais além. E no sentido de significar o mundo, movo-me, no coletivo, sempre! Porque se há algo que não pode ser feito neste mundo, é caminhar sozinho/a. É com as pessoas com quem caminho, no caminho, que vou-me fazendo e sendo feita, na permanente busca; com elas, vou aprendendo a viver, enquanto vivemos; e não passiva, nem ingenuamente, porque a consciência é fundamental para ver o mundo, indignar-se quando necessário, para amar esse mundo, para ressignificá-lo. Penso que é sobre isso que tentei falar neste texto, dentro da possibilidade do que os meus olhos já conseguem ver hoje e que, certamente, será ampliado amanhã. Há muita gente para agradecer nesta caminhada de quase meio século de vida, é difícil pensá-las todas aqui. Citarei aquelas que estiveram mais junto a mim nesse texto.

Começo por agradecer a Deus. É por reconhecer minha finitude e inacabamento, que volto a ligar-me ao Criador. Agradeço o sustento presente em toda a caminhada. Cada lágrima e lamento acolhido, cada motivo pra levantar, sorrir e ter a esperança renovada.

À minha família, a quem amo sem medidas que possa ser capaz de expressá-lo. Começo agradecendo ao meu esposo, Ricardo Cesar, pela companhia incondicional, pelo colo, pelas mãos e coração sempre voltados a mim, inteiramente. Por ser sempre o primeiro a acreditar em mim, antes que eu mesma o faça. Foi com você, que toda essa história se concretizou. Obrigada pelas palavras de confiança, pelo alimento na mão para

que eu não parasse o raciocínio, pelo cuidar integral da casa quando eu nada pude contribuir com as tarefas. Obrigada pelo apoio e pelo caminhar junto em meus sonhos. Ao meu primogênito, Ricardo Junior, sempre buscando-me para o abraço. Sempre a ajudar-me apresentando as "facilidades" da tecnologia para auxiliar-me no trabalho. Mais do que isso, ensinou-me a ser mãe e a refletir sobre outras formas de educar, verdades ditas por ele, nem sempre fáceis a mim de escutar, mas aberta a compreender. Por intermédio de você, agradeço também à minha norinha Alessandra, uma filha que a Vida nos deu de presente. A minha caçula, Thayná Luise, que sempre atenta ao meu estado emocional e expressões evidentes de cansaço físico vinha até mim, sempre que possível, com massagens que cumpriam sua dupla função: carinho de filha e musculatura revigorada. Agradeço à Isméria, tia, amiga e que tem sido um dos meus maiores exemplos de vida e força, com quem sempre tenho a aprender, em toda situação. Também sem você, que me ensinou sobre a importância dos estudos, esta caminhada teria sido diferente.

De modo especial, agradeço à minha orientadora Olenir Maria Mendes, a quem o faço não apenas pelo protocolo que se espera nestes momentos, mas pela real satisfação de tê-la em meu caminho, de poder chamá-la de amiga; com quem também vou aprendendo a ser gente, a estar, pensar e a desejar mudar o mundo; saber que é necessário e possível, porque não podemos conformar-nos com uma realidade que tensiona os/as já empobrecidos/as e oprimidos/as cada vez mais à condições de precariedade. Agradeço pelo afeto, por ensinar-me sobre resistência, solidariedade, esperança e a beleza de com-partilhar conhecimento.

Às amigas e amigos do Gepae, agradeço pelas aprendizagens nesta caminhada com-partilhada. Cada encontro é construção de conhecimento, é vivência de afetos e de experiências: alegres e também difíceis. Estas últimas se tornam mais leves, por nos percebermos juntos/as e tecermos diálogos de esperanças. Em especial, destaco agradecimentos a Adriana, Andrea, Clarice Carolina, Fernanda, Rafael, Denise, Elizabete, Maria Cristina, Mara Cristina, Marilene, Mavi, Natália Luiza, Sônia, Simone, Ana Paula, Luciana, Janine, Rodrigo, Géssika, Tatiane, Isabella e Vanessa. A vocês, obrigada pelo compartilhar da produção de conhecimentos em avaliação e por aprendermos juntos e juntas sobre/no/do mundo que está sendo e o que ainda pode ser.

Agradeço ao professor Domingos Fernandes e às professoras Camila Lima Coimbra, Leonice Matilde Richter e Gladys Quevedo-Camargo, que contribuíram sobremodo no momento da qualificação para o delineamento desta tese. Há muito de vocês nela. Obrigada pela leitura atenta, rigorosa, amorosa e orientadora.

## RESUMO

O presente texto é resultado de uma investigação de Doutorado da linha Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia. Como pesquisa qualitativa, a tese elege como objeto de estudo um Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, o Gepae, observando-o como espaço de práxis de formação permanente e de produção de conhecimento mediado pela categoria avaliação. Estabelece como objetivo identificar o quê e como esse grupo tem construído de conhecimento e de práxis em avaliação formativa, bem como investigar seu potencial viabilizador aos seus/suas integrantes para suas próprias produções de conhecimentos e práxis avaliativas. Trata-se de um estudo de caso e, para a construção dos dados, utilizamos como procedimentos questionários, grupos focais, análise documental e bibliográfica, associados à análise de conteúdo. Entre os autores/as, dialogamos principalmente como Black e William (1998), Black *et al*. (2018), Fernandes (2005, 2006, 2008, 2009, 2011a, 2011b, 2020), Freire (1986, 1992, 1996, 1997, 1983, 1989, 2000, 2005, 2007), Freitas (2003, 2023, 2024), Freitas *et al*. (2009), Santos (2010, 2019), Sordi; Santos (2021), Vasconcellos (2008), Villas Boas (2008, 2019), entre outros/as. Uma vez que a avaliação abarca um vasto campo de estudos, demarcamos a avaliação para as aprendizagens, modalidade que ocorre em sala de aula como nível de análise principal. Mais especificamente abordamos a perspectiva da avaliação formativa, como mediadora da práxis avaliativa comprometida com a melhoria das aprendizagens de todos/as os/as estudantes, bem como a melhoria do ensino, da escola e, progressivamente, da própria sociedade. Eis a nossa utopia. Como resultado, confirmamos um grupo com uma práxis fundamentada pelo trabalho coletivo, pelo diálogo e pela colaboração, buscando concretizar uma avaliação sob os princípios da coletividade, da interação, da participação ativa, da continuidade, da corresponsabilização; princípios estes e outros imprescindíveis à construção de uma práxis avaliativa formativa que se pretenda ser transformadora. Também a afetividade, a esperança e a resistência são dimensões que perpassam as práxis do grupo investigado. Todavia, o grupo denuncia os condicionantes que limitam esse *quefazer*: porque a escola e sua função social está perpassada por uma ideologia neoliberal, padecem as condições de trabalho tensionadas pela falta de condições espaço-tempo para refletir, dialogar e retomar os processos de ensino-avaliação-aprendizagens, as regulações externas que aprisionam o trabalho, entre elas, as normativas e burocracias do sistema enrijecido, a burocratização das notas, e a ingerências das avaliações externas. Enfrentar essas condições e concretizar a transformação das práticas avaliativas excludentes em práxis mais humanizadas e includentes requer uma clara compreensão das intencionalidades da avaliação, dos princípios do trabalho coletivo e dialogado entre os/as participantes do processo educativo e a necessária formação permanente para sua constituição fundamentada.



**Palavras-chave:** Gepae; avaliação formativa; práxis avaliativa; trabalho coletivo.

**ABSTRACT**

The present text is the result of a doctoral investigation within the "Knowledge and Educational Practices" research line of the Graduate Program at the Federal University of Uberlândia. As a qualitative research, the thesis focuses on a study and research group in educational assessment, known as GEPAE, analyzing it as a space for continuous praxis-based formation and knowledge production mediated by the concept of assessment. The research aims to identify what and how this group has been constructing knowledge and praxis in formative assessment, as well as to explore its enabling potential for its members in developing their own knowledge and assessment practices. This is a case study, and data construction employed questionnaires, focus groups, document analysis, and bibliographic research, combined with content analysis. The study engages primarily with authors such as Black and Wiliam (1998), Black *et al* (2018), Fernandes (2005, 2006, 2008, 2009, 2011a, 2011b, 2020), Freire (1986, 1992, 1996, 1997, 1983, 1989, 2000, 2005, 2007), Freitas (2003, 2023, 2024), Freitas *et al* (2009), Santos (2010, 2019), Sordi & Santos (2021), Vasconcellos (2008), Villas Boas (2008, 2019), among others. Given the broad scope of assessment studies, this research narrows its focus to learning assessment, specifically as it occurs in the classroom, chosen as the primary level of analysis. More specifically, it examines the perspective of formative assessment as a mediator of assessment praxis, committed to improving all students' learning, as well as enhancing teaching, schools, and, progressively, society itself. This represents our utopia. As a result, the study confirms that GEPAE operates with a praxis grounded in collective work, dialogue, and collaboration, striving to realize an assessment approach based on principles of collectivity, interaction, active participation, continuity, and shared responsibility—principles essential to the construction of transformative formative assessment praxis. Additionally, affectivity, hope, and resistance are dimensions intertwined with these practices. However, there are constraints that limit this endeavor: since schools and their social functions are influenced by neoliberal ideology, working conditions are strained by a lack of space and time for reflection, dialogue, and revisiting teaching-assessment-learning processes. External regulations, such as rigid system norms and bureaucracies, grade standardization, and external assessments, further constrain the work. Addressing these challenges and transforming exclusionary assessment practices into more humanized and inclusive praxis requires a clear understanding of the intentions behind assessment, the principles of collective and dialogic work among participants in the educational process, and the necessary ongoing professional development to support these foundational elements.

**Keywords:** Gepae; formative assessment; assessment praxis; collective work.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráficos 1: Distribuição dos participantes quanto ao nível de formação ..... 197
Gráfico 2: Tempo de atuação na Educação ..... 200
Gráficos 3: Carga-horária semanal ..... 202
Gráfico 4: Tempo de participação no Gepae ..... 212
Gráficos 5: Frequência aos encontros para estudos ..... 213
Gráfico 6 Ações em que os/as participantes têm sido frequentes no Gepae ..... 213
Gráfico 7 Autores/as que referenciam os estudos dos/das integrantes participantes sobre a temática da avaliação ..... 215

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Formação inicial dos/das respondentes ao Questionário ..... 194
Tabela 2: Quantidade por atuação/cargo ..... 200
Tabela 3: Atuação dos/as profissionais por rede e níveis ..... 201
Tabela 4: Síntese das memórias ..... 219
Tabela 5 Autores/as utilizados/as pelos/as integrantes do Gepae em suas pesquisas de Mestrado e Doutorado na definição de práxis/práxis avaliativa ..... 269
Tabela 6: Autores/as utilizados/as pelos/as integrantes do Gepae em suas pesquisas de Mestrado e Doutorado na definição avaliação formativa ..... 269

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Elementos teóricos da avaliação formativa ..... 132
Quadro 2 Exemplos de *feedback* e sua apreciação ..... 134
Quadro 3 Remuneração média/carga-horária/rede/cargo/nível de formação ..... 203
Quadro 4 Levantamento das teses, dissertações, TCCs e Monografias do acervo Gepae ..... 246
Quadro 5 Levantamento do acervo Gepae ..... 249

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---|---|
| ABNT | Associação Brasileira de Normas Técnicas |
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| AF | Avaliação Formativa |
| AFA | Avaliação Formativa Alternativa |
| AMPLIA | Amálgama em Educação, ciência e arte |
| ANDES | Sindicato Nacional dos e das Docentes das Instituições de Ensino Superior |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CAQ | Custo Aluno Qualidade |
| CEETEPS | Gestão, Avaliação e Organização da Educação Profissional e Tecnológica |
| CEMEPE | Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz |
| CEP | Comitê de Ética em Pesquisa |
| CEPF | Círculo de Estudos e Pesquisas Freireanos |
| CEPF | Círculo de Estudos e Pesquisas Freireanos |
| CH | Carga horária |
| CNPq | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| CONAE | Conferência Nacional de Educação |
| CONSUN | Conselho Universitário |
| CREAS | Centro de Referência Especializado de Assistência Social |
| DF | Distrito Federal |
| DGP | Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq |
| EB | Educação Básica |
| EF | Ensino Fundamental |
| EFI | Ensino Fundamental I |
| EFII | Ensino Fundamental 2 |
| EI | Educação Infantil |
| ES | Ensino Superior |
| ESEBA | Escola de Educação Básica |

| | |
|---|---|
| ESTES | Escola Técnica de Saúde |
| FAEPU | Fundação de Assistência, Estudo e Pesquisa de Uberlândia |
| FAESU | Fundação de Assistência ao Estudante Universitário |
| FAPEMIG | Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais |
| FAU | Fundação de Apoio Universitário |
| FCC | Grupo de pesquisa Avaliação Educacional da Fundação Carlos Chagas |
| FCC | Fundação Carlos Chagas |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso (Ex-Presidente da República) |
| FIES | Fundo de Financiamento Estudantil |
| FINEDUCA | Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento em Educação |
| FUNDAP | Fundação de Desenvolvimento Agropecuário |
| G.A.M.A/UNIPAMPA | Grupo de Pesquisa sobre Aprendizagens, Metodologias e Avaliação da Universidade Federal do Pampa |
| GAAP/UFCA | Grupo de Análise e Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Cariri-Ce |
| GAE/UFAL | Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional da Universidade Federal de Alagoas |
| GAPE/ UFVJM | Grupo de Avaliação e Pesquisas Educacionais da Universidade Federal do Vale do Jequetinhonha |
| GEA | Grupo de Estudos em Avaliação |
| GEDPROFTEC | Grupo de Pesquisa em Políticas, Gestão, Avaliação, História e Memória da Educação Profissional e Tecnológica |
| GEMEC | Grupo de pesquisa Equidade na Educação Matemática, Estatística e Científica |
| GEPA/UFBA | Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação para Aprendizagem da Universidade Federal da Bahia |
| GEPA/UnB | Grupo de Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico da Universidade de Brasília |
| GEPAE | Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional |

| | |
|---|---|
| GEPAEP/UFF | Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Avaliação, Educação Popular e Escola Pública da Universidade Federal Fluminense |
| GEPAICE | Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Institucional do Centro de Educação |
| GEPALE/UNEB | Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional da Universidade Estadual da Bahia |
| GEPALE/UNICAMP | Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional da Universidade de Campinas |
| GEPAVE/UNEMAT | Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional da Universidade Federal do Mato Grosso |
| GEPAVE/USP | Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional da Universidade de São Paulo |
| GEPDEBS | Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior |
| GEPEDHE | Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Disciplina História da Educação |
| GEPEDI | Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente |
| GEPEGH | Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia e História |
| GEPEGH | Grupo de Pesquisa em História e Historiografia da Educação Brasileira |
| GEPEMAPe | Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Matemática e Atividade Pedagógica |
| GEPEPES | Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional |
| GEPLAGE/UEMG | Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação da Universidade Estadual de Minas Gerais |
| GEPLAGE/UFSCAR | Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação da Universidade Federal de São Carlos |

| | |
|---|---|
| GEP-LALIS/UnB | Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Letramento em Avaliação de Línguas da Universidade de Brasília |
| GEP-LALIS/UnB | Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Letramento em Avaliação de Línguas da Universidade de Brasília |
| GEPLI | Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens e Infâncias |
| GEPPE | Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Psicopedagogia Escolar; |
| GETAE/UFES | Grupo de pesquisa Gestão, Trabalho e Avaliação Educacional da Universidade Federal do Espírito Santo |
| GF | Grupo focal |
| GPAED/USCS | Grupo de Pesquisas em Avaliação Educacional e Desempenho da Universidade Federal de São Caetano do Sul |
| GPAED/USCS | Grupo de Pesquisas em Avaliação Educacional e Desempenho da Universidade de São Caetano do Sul |
| GPAM/UFRJ | Grupo de pesquisa em avaliação da aprendizagem em matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| GPD | Diretório dos Grupos de Pesquisa |
| GPECS | Gênero, Corpo, Sexualidade e Educação |
| GPEDE | Grupo de Pesquisa Estado, Democracia e Educação |
| GRAPSE/PUC | Grupo de Avaliação, Políticas e Sistemas Educacionais da Pontifícia Universidade Católica |
| GREPAEFDOC/UFPI | Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional e Formação Docente da Universidade Federal do Piauí |
| GREPPE/Rio Claro | Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional de Rio Claro |
| GRUPEM-UFU | Grupo de estudos e pesquisas Infâncias, Docências e Cotidiano Escolar |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IMPA/UECE | Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional da Universidade Estadual do Ceará |

| | |
|---|---|
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| IPCA | Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo |
| LEPAES/UNIFAP | Laboratório de Estudos e Pesquisas de Políticas de Avaliação da Educação |
| LEPAES/UNIFAP | Laboratório de Estudos e Pesquisas de Políticas de Avaliação da Educação da Universidade Federal do Amapá |
| LOED/UFU | Laboratório de Observação e Estudo Descritivos da Universidade Federal de Uberlândia |
| LOED/UNESP | Laboratório de Observação e Estudos Descritivos da Universidade Estadual Paulista |
| LOED/UNICAMP | Laboratório de Observação e Estudos Descritivos da Universidade de Campinas |
| LOED/UNICAMP | Laboratório de Observação e Estudos Descritivos da Universidade de Campinas |
| MEC | Ministério da Educação |
| NAVE/UFOP | Núcleo de Avaliação Educacional da Universidade Federal de Ouro Preto |
| NUPEME | Núcleo de Pesquisa em Mídias na Educação; Polis - Políticas, Educação e Cidadania; Trabalho, Educação e Formação Humana |
| OMS | Organização Mundial de Saúde |
| PAES/UFGD | Grupo de Estudos e Pesquisa em Política e Avaliação da Educação Superior da Universidade Federal da Grande Dourados |
| PEIC | Programa de Extensão Integração Ufu-Comunidade |
| PIB | Produto Interno Bruto |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência |
| PMU | Prefeitura Municipal de Uberlândia |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra a Domicílio |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPGED | Programa de Pós- Graduação em Educação |
| PPI | Pessoas pretas, pardas e indígenas |
| PROUNI | Programa Universidade para Todos |

| | |
|---|---|
| PUC | Pontifícia Universidade Católica |
| PUC/MINAS | Políticas Públicas e Avaliação Educacional da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais) |
| REUNI | Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais |
| RTU | Fundação de Rádio e Televisão Educativas de Uberlândia |
| SIMAVE | Sistema Mineiro de Avaliação da educação Pública |
| SME | Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia |
| SRE | Secretaria Regional de Educação |
| TCC | Trabalhos de Conclusão de Curso |
| UECE | Universidade Estadual do Ceará |
| UEMG | Universidade Estadual de Minas Gerais |
| UERJ | Universidade Estadual do Rio de Janeiro |
| UFCA | Universidade Federal do Cariri-Ce |
| UFES | Universidade Federal do Espírito Santo |
| UFGD | Universidade Federal da Grande Dourados |
| UFPI | Universidade Federal do Piauí |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| UFSCAR | Universidade Federal de São Carlos |
| UFU | Universidade Federal de Uberlândia |
| UFVJM | Universidade Federal do Vale do Jequetinhonha |
| UnB | Universidade de Brasília |
| UNEB | Universidade Estadual da Bahia |
| UNICAMP | Universidade de Campinas |
| UNIFAP | Universidade Federal do Amapá |
| UNIFESP | Universidade Federal de São Paulo |
| UNIPAMPA | Universidade Federal do Pampa |
| UNOESC | Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Avaliação Educacional e *Accountability* na América Latina da Universidade Oeste de Santa Catarina |
| UNOESC | Universidade Oeste de Santa Catarina |
| UPE | Universidade de Pernambuco |
| USCS | Universidade Federal de São Caetano do Sul |

**SUMÁRIO**

**1 INTRODUÇÃO ..... 22**
1.1 Notas introdutórias sobre a avaliação formativa..... 33
1.2 (Re)definindo a pesquisa e os/as participantes ..... 49
1.3 Objetivos..... 52
1.3.1 Objetivo geral..... 52
1.3.2 Objetivos específicos..... 52
1.4 Sobre a organização da escrita da tese..... 55
**2. EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO E PANDEMIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A RESISTÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL..... 57**
2.1 Notas conceituais sobre o neoliberalismo e seu impacto na Educação ..... 60
**3. AVALIAÇÃO FORMATIVA: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS, TEÓRICOS E METODOLÓGICOS..... 80**
3.1 Avaliação formativa: algumas apreensões conceituais..... 82
3.1.1 Do uso dos resultados da avaliação com finalidade diagnóstica e/ou seletiva ..... 94
3.2 Da relação entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa: ações que se complementam para melhor potencialidade da melhoria das aprendizagens ..... 102
3.3 Avaliação informal: a outra face da mesma moeda..... 107
3.4 Sobre a integração dos processos de avaliação-ensino-aprendizagem ..... 112
3.5 Currículo e avaliação: uma relação necessária ..... 116
3.6 Ensinar, aprender e avaliar para compreender e transformar, exige a participação ativa de todos/as ..... 119
3.7 Ensinar, aprender e avaliar para compreender e transformar, "exige disponibilidade para o diálogo" ..... 126
3.8 Retorno Formativo (*Feedback*): um elemento essencial dos processos de avaliação-ensino-aprendizagem em uma práxis transformadora..... 129
3.8 Sobre as estratégias de autoavaliação ..... 142
3.9 Sobre o erro: uma "nova" interpretação e abordagem é necessária..... 148
**4. TRANÇANDO CAMINHOS: FUNDAMENTOS E PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS..... 157**
4.1 A pesquisa como ato da necessidade humana de conhecer e reinventar ..... 157

4.2 Da vida à pesquisa, da pesquisa à vida: trajetórias de (des)afetos com a avaliação ..... 159
4.3 A metodologia da pesquisa ..... 168
4.4 Os procedimentos ..... 171
4.4.1 Sobre o questionário ..... 171
4.4.2 Sobre o grupo focal ..... 172
4.4.3 A pesquisa bibliográfica ..... 177
4.4.4 A análise documental ..... 179
4.5 Análise de conteúdo ..... 182
4.6 O lócus da pesquisa, os/as participantes e nossa participação no grupo ..... 183
4.6.1 Gepae, objeto e lócus de pesquisa ..... 186
4.6.2 Os/as integrantes do Gepae e participantes da tese ..... 191
4.6.2.1 Quanto ao gênero e à faixa etária ..... 193
4.6.2.2 Quanto à formação dos/das integrantes participantes na pesquisa ..... 194
4.6.2.3 Quanto à atuação e condições de trabalho ..... 198
4.6.2.4 Inserção e permanência: o que levam as pessoas a participarem do grupo? ..... 207
4.7 Análises das memórias ..... 216
**5 GEPAE: UM COLETIVO QUE PRODUZ CONHECIMENTOS, RESISTÊNCIAS E AFETO COMO PRÁXIS COLETIVA E DIALOGADA ..... 222**
5.1 O Gepae, sua rotina e um pouco de sua história: como tudo começou ..... 227
5.2 Um grupo de estudos em avaliação que se autoavalia ..... 231
5.3 Gepae: afeto, solidariedade, resistência e esperança como práxis em formação humana ..... 233
5.4 Um grupo que labora formações, parcerias e produção de conhecimentos em diversos espaços-tempos. ..... 239
5.4.1 Aproximações com outros/as pesquisadores/as e instituições formativas: o compartilhar como práxis formativas ..... 240
5.5 A produção de conhecimentos no âmbito do Gepae ..... 245
5.5.1 A produção de conhecimentos a partir das pesquisas dos/das seus/suas integrantes ..... 245
5.5.2 A produção de conhecimentos em plataformas de comunicação ..... 270

5.5.3 Para o Gepae, ressignificar as práxis também guardam relação com ressignificar conceitos/vocábulos ..... 279
5.5.4 Um grupo que, como coletivo, produz alguma resistência ao produtivismo acadêmico..... 293
5.6 Algumas considerações “finais” sobre o Gepae ..... 298
**6 LIMITES E POSSIBILIDADES À CONSTRUÇÃO DE PRÁXIS AVALIATIVA TRANSFORMADORA ..... 302**
6.1 Mudar a avaliação é possível e necessário..... 303
6.2 A construção das práxis avaliativa formativa como possibilidade para a transformação..... 306
6.2.1 A práxis de Lirio do Vales ..... 308
6.2.2 A práxis de Zizanoides..... 311
6.2.3 A práxis de Rosa do Deserto..... 317
6.2.4 A práxis de Pitaya ..... 325
6.2.5 A práxis de Cyathea ..... 330
6.2.6 A práxis de Acácia ..... 336
6.2.7 A práxis de Solanum ..... 339
6.2.8 A práxis de Puya ..... 343
6.2.9 A práxis de Mirabilis..... 352
6.3 Algumas considerações..... 359
**7 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 366**
**REFERÊNCIAS ..... 375**

# 1 INTRODUÇÃO

*A pedra*
*O[a] distraído[a], nela tropeçou,*
*o[a] bruto[a] a usou como projétil,*
*o[a] empreendedor[a], usando-a construiu,*
*o[a] campônio[a], cansado[a] da lida,*
*dela fez assento.*
*Para os[as] meninos[as] foi brinquedo,*
*Drummond a poetizou,*
*Davi matou Golias...*
*Por fim;*
*o[a] artista[a] concebeu a mais bela escultura.*
*Em todos os casos,*
*a diferença não era a pedra.*
*Mas o homem [as pessoas].*
*(Antônio Pereira)*

No contexto educativo, é incontornável a discussão sobre a necessária transformação das práticas de avaliação que ocorrem no interior das salas de aula e que terminam por refletir-se nos demais espaços da escola e da sociedade. Para essa tarefa de transformação, destacamos a perspectiva da avaliação formativa como fundamento epistemológico-teórico-metodológico que nos orienta no exercício da construção de outra práxis avaliativa possível, que, apesar da sua reconhecida importância como perspectiva que melhor contribuiu para melhorar as aprendizagens de todos/as — já constatado em diversos estudos e pesquisas aos quais nos remeteremos durante o texto — ainda se encontra nos espaços escolares, menos evidente do que esperávamos (Black; Wiliam, 1998; Black *et al*., 2018; Fernandes, 2009, 2011a, 2011b; Santos, 2010, 2019; Villas Boas, 2008, 2022; Sordi; Santos, 2021).

Ainda predominam práticas avaliativas clássicas que tão somente verificam (Luckesi, 2011, 2018; Sordi; Santos, 2021; Villas Boas, 2008, 2019; Fernandes, 2020), sem o compromisso efetivo com a intencionalidade voltada à melhoria das aprendizagens de **todas** as crianças, adolescentes, jovens e pessoas adultas. Ou seja, a despeito da nossa expectativa no campo da avaliação sob a perspectiva crítica e inclusiva, já se faz conhecida que, historicamente, a "Avaliação Educacional"[1]- tem sido operada nas escolas

1 Inicialmente nos referimos à categoria em seu sentido mais amplo, abarcando seus três níveis: a avaliação da sala de aula (avaliação das e para as aprendizagens), a avaliação de sistemas (ou avaliação externa) e a avaliação institucional, que embora possam ser classificadas em cada um de seus níveis, assumidos como campos de estudos e pesquisas próprios, não podem ser compreendidas isoladamente. Sordi (2009) afirma que a articulação entre os três níveis repercute nos processos de definição de políticas, de formação e qualificação docente, no projeto da escola e na aprendizagem dos/as estudantes. Todavia, nossa

com *modus operandi* classificatório, seletivo, e, portanto, excludente; um modelo próprio da sociedade capitalista, que seleciona uns/umas poucos/as para "avançarem", em desfavor de muitos/as que são deixados/as para trás, excluídos/as do direito à continuidade do seu desenvolvimento potencial, mesmo quando permanecem nas escolas, porque sua eliminação pode estar apenas sendo adiada (Freitas, 2007; Lima; Silva, 2023).

A despeito de as reformas que atualizaram os processos de organização escolar no final do século XX terem promovido maior acesso e permanência das crianças, adolescentes e jovens na escola- processo de democratização das escolas públicas- (Fernandes, 2009; Lima; Santos, 2023), há, ainda, muitos/as estudantes que se encontram impedidos/as de acessar as promessas de uma escola de fato democrática, porque o acesso de todos/as ao conhecimento historicamente produzido, ainda tem sido frustrado. Para Saviani (2011) esta é tarefa primeira das escolas: socializar os conhecimentos[2] nas

pesquisa se volta ao foco da avaliação que ocorre em sala de aula. Esta, inicialmente foi denominada "avaliação da aprendizagem", por Ralph Tyler em 1930 em substituição ao conceito de "exames escolares" (Fernandes, 2009; Villas Boas, 2010; Luckesi, 2011, 2018). A mudança na nomenclatura foi vagarosamente sendo assumida, fomos incorporando a expressão, todavia, sem necessariamente mudar a prática, que permaneceu assemelhada, se não idêntica, aos exames escolares (Luckesi, 2018). No que se refere a esta modalidade de avaliação, a partir do desenvolvimento de uma perspectiva crítica, o termo foi sendo reelaborado para melhor representar novas concepções, das quais surgiu uma nova, denominada avaliação formativa, cunhada por Scriven (Fernandes, 2005, 2006, 2009; Vilas Boas, 2008, 2019). Posteriormente, identificou-se que a perspectiva não alterava o modelo vigente de avaliação e outros/as passaram a elaborar esse conceito de forma que abarcasse melhor a compreensão do processo de aprendizagem, de ensino e de avaliação integrados, que se caracterizasse por sua continuidade, interação entre os sujeitos, etc. (Villas Boas, 2008, 2019; Villas Boas et al., 2022; Fernandes, 2008, 2009, 2020). Passaram a surgir denominações como "avaliação formativa alternativa" (Domingos Fernandes); "avaliação dialética" (Celso Vasconcellos); "dialógica" (José Eustáquio Romão); "avaliação emancipadora" (Ana Maria Saul); "avaliação mediadora" (Jussara Hoffmann), entre outras. Outros/as autores/as passaram a sistematizar e distinguir a avaliação da sala de aula nas modalidades "avaliação das aprendizagens", sinônimo para "avaliação sumativa" e "avaliação para as aprendizagens" (Fernandes, 2008, 2009; 2011a; 2011b; Santos, 2019; Villas Boas, 2019). Outra substituição adotada por nós será a expressão "avaliação sumativa" em substituição à "avaliação somativa". Isso porque, a partir da Banca de Qualificação, o Prof. Fernandes nos fez entender que o significado da primeira diz respeito à "súmula", "balanço" das aprendizagens, enquanto segunda carrega ideia de "soma" das aprendizagens, mostrando -se inadequada à perspectiva da avaliação formativa.

[2] Referimo-nos à Pedagogia Histórico-Crítica desenvolvida por Saviani (2011) e progressivamente por diversos/as outros/as colaboradores/as. O autor afirma tê-la proposto em busca de superar tanto as teorias não críticas, quanto às crítico-reprodutivistas da Educação, uma vez que ambas as concepções, compreendem a prática educativa de modo isolado dos fenômenos sociais e históricos. Essa concepção teórico-epistemológica compreende a socialização do saber como o objeto específico e função primeira do trabalho escolar. Essa teoria propõe: "a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação; b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares. c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo como resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação" (Saviani, 2011, p. 8-9). Quanto ao seu conteúdo, está sob as bases de uma "pedagogia é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo afinidades, no que ser refere às suas bases psicológicas, com a Psicologia histórico-cultural desenvolvida pela "Escola de Vigotski"" (Saviani, 2021, p. 29) e compreende Educação como mediação no seio da prática

construções mais ricas e desenvolvidas. Também lembra Esteban (2013), que a posse do conhecimento, sobretudo, na escola como instituição socialmente responsável por torná-lo acessível, ainda se constitui como um processo de luta social, que marca profundamente a função e o desenvolvimento desse espaço. Ainda não temos uma escola justa, mesmo porque, a base da sociedade não dialoga na totalidade com este princípio; porque o conhecimento, em seu sentido mais integral possível, ainda não foi conquistado como direito, ainda se tem constituído como um privilégio, de poucos/as e para poucos/as, marcado pela competição entre os/as sujeitos/as. Nessa trama, encontra-se a avaliação, por isso mesmo, ocupa centralidade em nossas análises, uma vez que, quase sempre, o processo avaliativo tem servido para justificar um resultado que está previamente esboçado (Freitas, 2003; Vasconcellos, 2008; Esteban, 2013).

São diversos os/as autores/as que afirmam que a avaliação assume um papel central no ato pedagógico (Hadji, 2001; Freitas, 2003; Freitas *et al*., 2009; Vasconcellos, 2008; Fernandes, 2009, 2011a; Luckesi, 2011, 2018; Villas Boas, 2008, 2019, 2022; Esteban, 2013), e ela se encontra, na maior parte das vezes, agindo a serviço da exclusão. Isso foi constatado por Lima e Santos (2023) em suas pesquisas, nas quais afirmam que o sistema escolar continua participando de processos de exclusão e de naturalização das condições objetivas geradoras da exclusão, separando os/as estudantes segundo as condições que demonstram possuir, por uma série de motivos diferentes, nos momentos de julgamento escolar. Por essas razões, como educadores/as críticos/as e reflexivos/as, assumimos que não nos resta outra escolha, se não trabalhar na "contramão" (Freitas *et al*., 2009) dessa prática; pois não podemos compactuar com a manutenção de uma avaliação que age a serviço de mais exclusão. Ou, nas palavras de Freire (1996, p. 40)

> [...] Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando

social global, e, portanto, a prática social se põe, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa (Saviani, 2021), Educação como "[...] o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (Saviani, 2021, p. 13 *apud* Saviani, 2021, p. 30). A assumimos, justamente por se tratar de uma pedagogia que está interessada em articular a escola com as necessidades da classe trabalhadora, e, por isso, se empenha em pôr em ação métodos de ensino eficazes, para além dos métodos tradicionais e novos (Saviani, 2021). "[...] Nessa perspectiva seus métodos estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psíquico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos" (Saviani, 2021, p. 55-56 *apud* Saviani, 2021, p. 30).

> apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade (Freire, 1996, p.40).

Por isso mesmo, precisamos enfatizar que a escola não é toda a serviço da exclusão. Ela é fruto da constituição histórica, portanto, de contradições. Sabemos que nela habitam pessoas que não se renderam ao conformismo, à aceitação das coisas como estão.

Também celebramos a democratização em andamento, do acesso à escola pública como direito fundamental de todas e todos os brasileiros/as. Sua concretização é tensionada por contradições: se ainda não significa plenamente a democratização do acesso ao conhecimento, porque ainda "[...] nega às crianças o conhecimento que a escola promete socializar", contudo, "[...] obviamente configura um importante passo nesta direção" (Esteban, 2013, p. 24). A porta de entrada conquistada configura-se em possibilidades que antes se achavam mais distantes para inúmeras crianças e jovens das classes populares. Nesse mesmo sentido postulou Freire e Shor (1989) que identificam:

> [...] a lógica da dominação se reproduz na escola, como em qualquer outra instituição, de modo que, **quando buscarmos uma Educação dialógica, estaremos, necessariamente, contradizendo a ideologia dominante, interferindo politicamente na tarefa da escola de reproduzir a dominação.** Creio ser esta **uma contribuição concreta da aula libertadora para a transformação social**.
>
> [...] **embora não seja a alavanca da transformação social, a transformação em si, não obstante, é um evento educacional**. A transformação nos ensina, nos modela e nos remodela. [...] também **estamos convencidos de que a Educação ajuda muito a esclarecer, a desvendar as condições em que nos encontramos**. Isto sugere, mais uma vez, o que propus anteriormente em nossas conversas: que também se deve pensar na Educação libertadora como algo que acontece fora das salas de aula, nos movimentos sociais que lutam contra a dominação (Freire; Shor, 1986, p. 85 grifos nossos).

A escola, a sala de aula não é o lugar onde se operará a transformação (Freire, 2005; Freire; Shor, 1986), mesmo porque é também esse lugar instrumentos de dominação (Freitas, 2003; Freitas *et al*., 2009), mas também, contraditoriamente, é lugar para contribuir para conscientização dos/as sujeitos/as quanto à sua condição de oprimido/a, explorado/a, e que na compreensão desta realidade conduza seu processo de emancipação (Freire, 2005; Saviani, 2011; Freitas *et al*, 2009; Duarte, 2020). Portanto, é preciso admitir que a Educação não é ato que se pode produzir neutra:

> [...] Neutra, "indiferente" a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a Educação jamais foi, é, ou pode ser. É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades. Erros que implicam diretamente visões defeituosas da História e da consciência (Freire, 1996, p. 38).

Freire (1996) nos afirma que o ato de educar/ensinar exige compreender que a Educação é uma forma de intervenção no mundo, seja ela para sua *reprodução* da ideologia e/ou para seu desmascaramento. Assim, é dialética, contraditória, política[3], e, por isso, jamais neutra[4] (Freire, 1996). Para o autor, uma visão defeituosa da História seria pensar a Educação encerrada em apenas uma ou outra destas funções; a escola reproduz enquanto desmascara a ideologia (Freire, 1996).

Sem negar estas duas visões, posicionamo-nos e voltamo-nos à defesa da Educação exercida como práxis problematizadora (Freire, 2005), que, desenvolvida nas escolas, possa contribuir com a formação crítica das e dos sujeitos/as, para que consigam ler a sua realidade e, compreendendo-a, possam agir para transformá-la junto ao coletivo. Uma pedagogia emancipadora pressupõe o exercício de uma "Educação problematizadora, como um quefazer humanista e libertador, o importante está, em que os homens [e mulheres][5] submetidos à dominação, lutem por sua emancipação" (Freire, 2005, p. 86).

---

[3] Freire (1996) nos ensina que a Educação, por ser uma atividade especificamente humana é ato de intervenção no mundo. "É na diretividade da Educação, essa vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de "endereçar- se" até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando politicidade da Educação. A qualidade de ser política é inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade da Educação. […] A Educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política. […] A raiz mais profunda da politicidade da Educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico, necessariamente, o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão. Um ser ligado a interesses e em relação aos quais tanto pode manter-se fiel à eticidade quanto pode transgredi-la (Freire, 1996, p. 42).

[4] Para que a Educação fosse neutra, era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados. […] era necessário que toda a população nacional aceitasse mesmo que elas, miséria e fome, aqui e fora daqui, são uma fatalidade do fim do século. Era preciso também que houvesse unanimidade na forma de enfrentá-las para superá-las. Para que a Educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano. Há uma incompatibilidade total entre o mundo humano da fala, da percepção, da inteligibilidade, da comunicabilidade, da ação, da observação, da comparação, da verificação, da busca, da escolha, da decisão, da ruptura, da ética e da possibilidade de sua transgressão e a neutralidade não importa de quê (Freire, 1996, p. 42).

[5] A partir da reflexão e da autorização do próprio Paulo Freire, todas as vezes em que a citação estiver apenas no masculino como "homem/homens/homem-mundo", no que ele mesmo reconheceu de linguagem machista, a substituiremos por "homens e mulheres" ou "ser/seres humano/s". Em *Pedagogia da Esperança*, Freire (1992) afirma que passou a refletir o uso da linguagem machista, especialmente a partir do questionamento que recebia das feministas norte-americanas via cartas: "Me lembro como se

Entendemos que a escola, no cumprimento da tarefa de socialização e produção do conhecimento em todas as áreas, com sua máxima potencialidade (Saviani, 2011), pode contribuir para os processos de emancipação das pessoas, em especial, os das classes dos/das trabalhadores/as historicamente excluídos/as desta função da escola (Saviani, 2011; Freitas, 2003, 2023; Freitas *et al*., 2009; Duarte, 2020). Certamente, não estamos entendendo a socialização do conhecimento como mera transmissão, mas como práxis social, em processo crítico, dinâmico, compartilhado, que auxilie as e os sujeitos na construção autônoma, crítica e transformadora do próprio conhecimento e, portanto, da transformação da realidade. Por isso, a importância em tornar essa escola não apenas espaço acessível, mas efetivamente conquistado por aqueles/as que por ela lutaram/lutam

---

fosse agora que estivesse lendo as duas ou três primeiras cartas que recebi, de como, condicionado pela ideologia autoritária, machista, reagi. E é importante salientar que, estando nos fins de 1970 e começos de 1971, eu já havia vivido intensamente a experiência da luta política, já tinha cinco a seis anos de exílio, já havia lido um mundo de obras sérias, mas, ao ler as primeiras críticas que me chegavam, ainda me disse ou me repeti o ensinado na minha meninice: "Ora, quando falo homem, a mulher necessariamente está incluída". Em certo momento de minhas tentativas, puramente ideológicas, de justificar a mim mesmo, a linguagem machista que usava, percebi a mentira ou a ocultação da verdade que havia na afirmação: "Quando falo homem, a mulher está incluída". E por que os homens não se acham incluídos quando dizemos: "As mulheres estão decididas a mudar o mundo."? Nenhum homem se acharia incluído no discurso de nenhum orador ou no texto de nenhum autor que escrevesse: "As mulheres estão decididas a mudar o mundo". Da mesma forma como se espantam (os homens) quando a um auditório quase totalmente feminino, com dois ou três homens apenas, digo: "Todas vocês deveriam" etc. Para os homens presentes, ou eu não conheço a sintaxe da Língua Portuguesa ou estou procurando "brincar" com eles. O impossível é que se pensem incluídos no meu discurso. Como explicar, a não ser ideologicamente, a regra segundo a qual se há duzentas mulheres numa sala e só um homem devo dizer: "Eles todos são trabalhadores e dedicados?". Isto não é, na verdade, um problema gramatical, mas ideológico. Neste sentido é que explicitei no começo destes comentários o meu débito àquelas mulheres, cujas cartas infelizmente perdi também, por me terem feito ver o quanto a linguagem tem de ideologia. Escrevi então, a todas, uma a uma, acusando suas cartas e agradecendo a excelente ajuda que me haviam dado. Daquela data até hoje me refiro sempre a mulher e homem ou seres humanos. Prefiro, às vezes, enfeiar a frase explicitando, contudo, minha recusa à linguagem machista. Agora, ao escrever esta Pedagogia da esperança, em que repenso a alma e o corpo da Pedagogia do Oprimido, solicitarei das casas editoras que superem a sua linguagem machista. E não se diga que este é um problema menor porque na verdade, é um problema maior. Não se diga que, sendo o fundamental a mudança do mundo malvado, sua recriação, no sentido de fazê-la menos perverso, a discussão em torno da superação da fala machista é de menor importância, sobretudo porque mulher não é classe social. A discriminação da mulher, expressada e feita pelo discurso machista e encarnada em práticas concretas é uma forma colonial de tratá-la, incompatível, portanto, com qualquer posição progressista, de mulher ou de homem, pouco importa. A recusa à ideologia machista, que implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo. Por isso mesmo, ao escrever ou falar uma linguagem não mais colonial eu o faço não para agradar a mulheres ou desagradar a homens, mas para ser coerente com minha opção por aquele mundo menos malvado de que falei antes. Da mesma forma como não escrevi o livro que ora revivo, para ser simpático aos oprimidos como indivíduos e como classe e simplesmente fustigar os opressores como indivíduos e como classe também. Escrevi o livro como tarefa política, que entendi dever cumprir. Não é puro idealismo, acrescente-se, não esperar que o mundo mude radicalmente para que se vá mudando a linguagem. Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória. É claro que a superação do discurso machista, como a superação de qualquer discurso autoritário, exige ou nos coloca a necessidade de, concomitantemente com o novo discurso, democrático, antidiscriminatório, nos engajarmos em práticas também democráticas. O que não é possível é simplesmente fazer o discurso democrático, antidiscriminatório e ter uma prática colonial (Freire, 1992, p. 66-67).

e dela necessitam, é a escolha assumida por nós e por todos/as que nela acreditam, como possibilidade de contribuir para a construção de uma sociedade menos desigual, para uma formação mais humanizada e includente, portanto, coletiva, solidária e emancipadora.

Nisso também se baseia a problematização da avaliação. Freitas (2003) e Freitas *et al*. (2009), nos chamam atenção para a centralidade da avaliação (categoria central) no processo educativo, uma vez que é ela que regula o acesso ou a negação do acesso ao conhecimento. Ela também é contradição.

> [...] Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm-se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A **questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar *a* como caminho do falar *com*** (Freire, 1996, p. 44 grifos nossos).

Assim, pode a avaliação servir para excluir, mas também como possibilidade de superação como aprendemos com Freitas *et al*. (2009)[6].

> [...] a categoria que tem um papel extremamente importante na organização do trabalho pedagógico é a avaliação. Ela expressa relações de poder atuantes no seio da sala de aula e da escola. Avaliação termina sendo uma categoria que modula o próprio acesso ao conteúdo e interfere, mais do que se possa pensar, no método de ensino escolhido para os alunos. Parece-nos importante desenvolver nos professores a sensibilidade para a leitura destas repercussões da avaliação no trabalho pedagógico, de modo a estimular ações avaliativas capazes de reconverter a atual lógica em prol do desenvolvimento dos estudantes, em prol de um projeto educativo emancipatório. A avaliação, exatamente pela centralidade que ocupa na escola/sociedade, permite-nos que, contraditoriamente, nos apropriemos dessa centralidade para outros fins (Freitas *et al*., 2009, p. 23-24).

[6] "[...] a categoria que tem um papel extremamente importante na organização do trabalho pedagógico é a avaliação. Ela expressa relações de poder atuantes no seio da sala de aula e da escola. Avaliação termina sendo uma categoria que modula o próprio acesso ao conteúdo e interfere, mais do que se possa pensar, no método de ensino escolhido para os alunos. Parece-nos importante desenvolver nos professores a sensibilidade para a leitura destas repercussões da avaliação no trabalho pedagógico, de modo a estimular ações avaliativas capazes de reconverter a atual lógica em prol do desenvolvimento dos estudantes, em prol de um projeto educativo emancipatório. A avaliação, exatamente pela centralidade que ocupa na escola/sociedade, permite-nos que, contraditoriamente, nos apropriemos dessa centralidade para outros fins" (Freitas *et al*., 2009, p. 23-24).

Por isso mesmo, é que nos voltamos à defesa da avaliação formativa como uma das vias para possibilitar que essa finalidade da escola venha a se cumprir, porque é ela a perspectiva mais potencial na melhoria das aprendizagens de todas as crianças, adolescentes, jovens e pessoas adultas. Precisamos construir alternativas às práticas excludentes de avaliação, e para tal, apontamos as práxis avaliativas formativas que podem contribuir para transformar o cenário.

Também Esteban (2013), Sordi e Santos (2021) apostam em alternativas que acreditam, já esboçam-se no cenário emergente, "[...] alternativas articuladas ao movimento de reformulação do processo de produção e socialização do conhecimento com a finalidade de promover melhores condições de vida a todos os homens e mulheres" (Esteban, 2013, p. 95); "[...] reinventar um lugar para avaliação que 'use' positivamente a centralidade existente e introjetada para induzir transformações ético-políticas de outra ordem nas práticas pedagógicas" (Sordi; Santos, 2021, local 6030). É sobre isso que queremos conversar.

Entendemos que, para ressignificar, superar e transformar as práticas autoritárias de avaliação, precisamos assumir a necessidade da mudança, mas também estamos conscientes de que não basta apenas o nosso querer, há condicionantes reais que condicionam a nossa práxis, que a limitam. Por isso mesmo, sabemos que transformar as práxis exige reflexão sobre a realidade, sobre as condições limites, mas também sobre encontrar as possibilidades para a construção e operacionalização de uma práxis transformadora. Nas palavras de Freire (2005), diferente dos demais animais, porque carecendo da consciência de si, seu viver é uma determinação total, por isso mesmo, não é possível que sobressaia aos limites impostos pelo aqui, pelo agora ou pelo ali, os homens e as mulheres, porque são conscientes, vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade, e assim,

> [...] Ao se separarem do mundo, que objetivam, ao separarem sua atividade de si mesmos, ao terem o ponto de decisão de sua atividade em si, em suas relações com o mundo e com os outros, os [seres humanos] ultrapassam as "situações-limites", que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existisse[7]. No momento mesmo em que os homens [e as mulheres] as apreendem como freios, em que elas se configuram com obstáculos à sua libertação, se transformam em "percebidos destacados" em sua "visão de fundo". Revelam-se, assim, como realmente são: dimensões

[7] "Para Vieira Pinto, as "situações-limites" não são "[...] o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades"; não são "a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais" (Mais ser)" (Freire, 2005, p. 105).

> concretas e históricas de uma dada realidade. Dimensões desafiadoras dos homens [e mulheres], que incidem sobre elas através de ações que Vieira Pinto chama de "atos-limites" – aqueles que se dirigem à superação e à negação do dado, em lugar de implicarem na sua aceitação dócil e passiva.
>
> Esta é a razão pela qual não são as "situações limites", em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os [seres humanos] tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar. No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens [e mulheres] a empenhar-se na superação das "situações-limites" (Freire, 2005, p. 104-105).

Que o processo educativo possibilite a formação de fundamentos críticos para que as pessoas possam caminhar rumo a uma mudança maior, a transformação da sociedade (Vasconcellos, 2008; Freire, 1996, 2005). São esses elementos que perpassaram toda proposição desta pesquisa: nosso desejo e luta por outra avaliação, ainda que conscientes dos limites que se apresentam, porque, a despeito de a realidade insistir em querer convencer-nos de que há não alternativas, acreditamos que a que temos não é a única possível, está sendo esta, assim como pode ser outra (Freire, 1996, 2005).

Embora essa práxis não seja suficiente por si só, constitui-se um recurso valioso que se soma às diversas ações necessárias para a transformação social. Para isso, é fundamental compreendermos os fundamentos que sustentam nossa práxis, sobretudo, aqui em recorte, a práxis em avaliação formativa. Buscamos melhor compreender no intuito de avançarmos mais na construção de uma práxis avaliativa efetivamente formativa, intencional e consequentemente inclusiva. Sabemos que essa tarefa não é fácil.

Vasconcellos (2008) nos subsidia no entendimento de algumas razões por que ainda é tão difícil mudar. Do mesmo modo, vemos essas análises em Freitas *et al*. (2009), Freitas (2020, 2023), Freire (1996, 2005), entre outros/as que nos ajudam a melhor compreender as condições objetivas e subjetivas que limitam nossa atuação, nosso anseio pela transformação, mas também as possibilidades para essa mudança; que não sendo dadas naturalmente, precisam ser construídas sob forte resistência e consciência crítica. Estas problematizações serão melhor abordadas nas seções subsequentes.

Desde já nos posicionamos, ao afirmar que mudar as práticas avaliativas que aí estão é necessário e urgente e que, apesar de todos os limites, é possível realizarmos algumas mudanças, rupturas com as práticas avaliativas que têm servido para classificar, selecionar, excluir, enfim, cumprir uma função social de exclusão, favorecendo um sistema capitalista neoliberal. Embora no limite do nosso texto voltemos nosso olhar mais

especificamente para as práxis avaliativas — como um dos elementos de transformação das práxis educativas — esclarecemos que estamos conscientes de que a transformação exige muito mais que mudar as práticas avaliativas; há um universo de outras dimensões para a outra realidade pela qual ansiamos, mas no limite do nosso texto, nos voltamos à questão da avaliação, e para tanto, elegemos a categoria práxis avaliativas transformadoras, que se têm revelado possíveis e potentes, especialmente se construídas no coletivo.

É nessa perspectiva que somos levadas a eleger como objeto de pesquisa um grupo que se tem dedicado a estudar, pesquisar e construir práxis avaliativas formativas em confronto com a lógica das práticas avaliativas excludentes que têm sido predominantes nas escolas e na sociedade neoliberal. Referimo-nos ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (Gepae/UFU), vinculado à Universidade Federal de Uberlândia, do qual fazemos parte.

O Gepae, ao longo dos anos, tem-se dedicado aos estudos e pesquisas em avaliação educacional, com uma especial preocupação com as dificuldades que os/as estudantes de escolas públicas das classes populares enfrentam para manter-se na escola e para aprender. Atualmente, o grupo tem-se dedicado com mais atenção à Avaliação Formativa. Esse lugar se constitui como um espaço formador, tem-se comprometido com a reflexão e com a elaboração tanto da crítica sobre as condições sociais que se refletem nas escolas e no desenvolvimento dos processos avaliativos, limitando as condições de trabalho comprometido com as aprendizagens de todos/as. Também se tem ocupado da identificação das possibilidades para a construção de práxis em avaliação formativa, mais justa, mais inclusiva, que se comprometa com a melhoria das aprendizagens de todas as crianças, adolescentes, jovens e pessoas adultas; com a melhoria do trabalho dos/das profissionais da Educação e das escolas.

Em sua composição, reúne profissionais da Educação do Ensino Superior (ES) e da Educação Básica (EB), atuantes em cargos diversos: coordenadoras pedagógicas da EB, técnicas educacionais da administração em instituições de Ensino Superior, docentes, estudantes de Graduação e Pós-Graduação. Assim como na diversidade de atuação, também de distintos níveis de formação: doutores/as, mestres/as, especialistas, graduados/as e estudantes de Graduação.

> [...] construir coletivamente práticas[8] de avaliação formativa, bem como analisar as possibilidades concretas para que essas práticas se tornem uma cultura no processo educacional de comunidades populares por meio da implementação de avaliação formativa nos espaços educacionais (trecho no Lattes da coordenadora Olenir Maria Mendes).

Esse objetivo está explicitado na Plataforma Lattes (nos currículos da coordenadora e dos/as integrantes) e na inscrição do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

São os objetivos do grupo anunciados que delimitam os objetivos aqui propostos: buscamos investigar quais são os conhecimentos produzidos em avaliação formativa no contexto do Gepae e como ele contribui para que seus/suas integrantes formulem seus próprios conhecimentos em avaliação e consigam refleti-los criticamente, transformando suas práxis, a partir de suas realidades.

Como parte desse grupo, posicionamo-nos intencionalmente, de forma política-ética-pedagógica pela defesa de outra avaliação possível e, como possibilidade, voltamo-nos à avaliação formativa e nos referimos a ela como fundamento da práxis avaliativa formativa[9], como mediadora para a transformação que anunciamos, mesmo porque, entre as perspectivas atuais, ela se apresenta como a melhor proposta teórica-metodológica (Fernandes, 2006, 2008, 2009; Villas Boas, 2008; 2021) aos nossos anseios. Aliás, parece-nos, até o momento, não haver outra que permita elevar a melhoria das aprendizagens e do ensino, que possa ser defendida *prima face* de forma tão forte (Black; Wiliam, 1998; Black *et al*., 2018). Também em Chizzotti (2016, p. 561) encontramos sua afirmação de que "[...] somente a avaliação formativa pode garantir o direito de aprender".

---

[8] Percebe-se que no objetivo do grupo retromencionado, que, antes, referíamo-nos ao conceito "práticas de avaliação formativa", mas, ao longo dos anos, mais especificamente, a partir de 2020, passamos a assumir a categoria "práxis avaliativa" e/ou "práxis avaliativa formativa". Essa mudança está presente nos dados que coletamos e analisamos, que vamos delimitar mais à frente. Importa destacar agora que a mudança na referência ao conceito aparecerá fundamentado aqui nos dados.

[9] Antecipamos o esclarecimento de que esta categoria "**práxis avaliativa formativa**" foi assumida nesta tese e ocupa lugar de preponderância em nossas reflexões. Ela se constituiu a partir dos próprios dados. A categoria "**práxis**" aparece como eixo de estudo no âmbito do grupo a partir dos anos de 2020, quando em avaliação coletiva, o grupo pensava nos estudos, projetos e referencias teóricas que subsidiariam seus próximos trabalhos (a partir do ano seguinte), surgindo, assim, a definição de proposta de trabalho denominada como "A práxis como definidora dos estudos do Gepae/UFU". Desde então, essa categoria e outras associadas a ela passaram a fazer parte das reuniões de estudos e fundantes nas pesquisas dos/das integrantes. A primeira vez em que aparece nas pesquisas *stricto sensu* dos/das integrantes do grupo é no trabalho de Carvalho (2021), posteriormente será trabalhada também em Mendes (2022), Martins (2023) e outras produções dos membros. Os/as integrantes têm referenciado o conceito, principalmente com fundamento em Vazquez (1977), Freire (1987) e Franco (2016).

Por ter uma intenção positiva de promover as aprendizagens, essa intencionalidade a determina e a distingue das demais, em um sentido dinâmico, fundamental para se compreender como ocorrem os processos de aprendizagens e para conduzir a ação dos/as sujeitos/as (professor/a e estudante) na superação das dificuldades que se vão evidenciando no processo. Também essa perspectiva se compromete a valorizar aspectos das aprendizagens que podem ir para além do currículo estabelecido (Fernandes, 2009, 2020; Santos, 2019). Estas e outras características que destacamos justificam nossa escolha pela avaliação formativa como mediadora da práxis avaliativa transformadora.

Todavia, poderiam perguntar-nos: uma vez que a avaliação formativa é o paradigma já adotado nos documentos orientadores e legislação da Educação, e que também se encontra como perspectiva assumida pelos/as docentes (pelo menos em discurso), faz sentido nos referirmos a ela como "outra avaliação" necessária? Ou falar em ressignificá-la? Em uma pergunta mais contundente: será possível a construção de outra avaliação, em uma sociedade tão seletiva, em um contexto social contraditório, acirradamente desigual e competitivo, que afeta as políticas e o sistema educacional, a condição do trabalho docente, a própria finalidade da Educação, marcadas pelo autoritarismo e individualismo mercantil? (Vasconcellos, 2008; Freitas, 2003, 2023; Freitas *et al*, 2009; Duarte, 2020). Se sim, até que ponto seria possível avaliar de outra forma nesse contexto social? (Vasconcellos, 2008). E como as/os sujeitos/as conseguem/conseguiriam realizar essas proposições de práxis avaliativas transformadoras no cenário atual? A partir destas problematizações que vão surgindo, queremos refletir sobre quais são os entraves que dificultam a concretização de uma práxis avaliativa transformadora, mas também quais são suas possibilidades de realização, de vir a tornar-se preponderante na escola, sobretudo a pública, assumida pelas pessoas que a constituem e que dela dependem.

Estas e outras questões estão continuamente presentes ao longo das nossas reflexões, durante todo o texto, dialogando com os/as autores/as pesquisadores/as e com os/as participantes da pesquisa que nos auxiliaram nesta tarefa, no decorrer do texto.

## 1.1 Notas introdutórias sobre a avaliação formativa

Defendemos que é preciso construir outra práxis de avaliação nas escolas. Como já anunciamos, a despeito de a legislação educacional atual aproximar-se de um

entendimento mais formativo da avaliação[10], como um processo que precisa ser contínuo, essa perspectiva ainda se faz pouco esclarecida e exercitada no cotidiano escolar. Como professoras e coordenadoras pedagógicas atuantes na Educação, ainda nos deparamos com muitos equívocos teórico-metodológicos sobre a avaliação formativa (AF). Muitas vezes afirma-se a realização de uma AF como um processo contínuo, mas, ao observamos mais de perto, notamos que esse entendimento se reduz ao fracionamento de ações avaliativas, que se manifesta, por exemplo, na proposição de maior quantitativo de atividades avaliativas, fracionadas e estanques, em substituição às tradicionais duas provas bimestrais; ou no uso de outros instrumentos, mas que, na prática, seguem a mesma lógica tradicional de verificação pontual e estática. Esses e outros equívocos prejudicam a intencionalidade da avaliação, de conduzi-la efetivamente para melhoria das ensinagens[11].

Grego (2013) também, ao analisar a avaliação formativa a partir da nossa legislação, identifica uma série de dificultadores para essa prática. Entre seus achados, ressalta que "[...] a avaliação formativa, oficialmente no Brasil, enfrenta seu 'problema central' quando a proposta adotada se fundamenta no modelo de Bloom e colaboradores" (Grego, 2013, p. 93). Ela argumenta que essa perspectiva se torna um obstáculo à compreensão, à efetivação e à expansão de uma abordagem de avaliação formativa que realmente busque melhorar as aprendizagens, em contraste com a avaliação de caráter classificatório.

---

[10] Sousa (2009), em análise da avaliação da aprendizagem na legislação nacional, dos anos de 1930 à atual, identifica um avanço progressivo no entendimento da função da avaliação. Destaca, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n.º 9394/96, ao estabelecer que o desempenho escolar do/a aluno/a deve ser acompanhado visando ao seu progresso, priorizando que a avaliação seja contínua e cumulativa, com prevalência dos resultados obtidos no decorrer do período letivo, primando pelos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e pelos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais, conforme inciso V, art.24 da LDB 9394/96.

[11] Compreendida como "[...] uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de aprender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente" (Anastasiou, 2015, p. 20). Para a autora, os atos de ensinar e as circunstâncias do aprender são inseparáveis; ensinagem é, portanto, a práxis conjugada da intencionalidade do ensino que resulta na aprendizagem discente. Bueno; Lima (2024, p. 128) em leitura do conceito em Anastasiou (2002, 2004) depreendem que "Para que exista aprendizagem, é preciso que haja o apreender, ou seja, a ação consciente do fazer aula por parte do/a docente e do/a discente a partir de um compromisso de responsabilidades compartilhadas. Apreender, em outras palavras, consiste em apropriar-se do processo de construção do conhecimento. Nas aulas, explica a autora, a intencionalidade na ação de ensinar se combina com o envolvimento da ação de apreender, portanto, a ensinagem estabelece uma relação de parceria". Esse processo não se constitui de forma isolada; também não se faz apenas com o esforço do/a professor/a e estudante ou por uma disciplina, mas de um esforço coletivo. Ou seja, "[...] O processo de ensinagem se efetivará nesse trabalho conjunto, nessa parceria dos professores entre si e com os alunos, numa nova aventura do ensinar e de apreender, de saborear na sala de aula [...]. Nisto está contido um desafio, uma aventura e o compromisso da conquista do conhecimento, com posicionamento de sedução e parceria, na direção de um fazer solidário" (Anastasiou, 2002, p. 76).

Fernandes (2008, 2009, 2011a), educador e pesquisador português, já havia analisado a questão da avaliação formativa de origem behaviorista e psicométrica, que pouco ou nada muda as práticas que permanecem a classificar. Em respostas à questão, propôs o conceito de "avaliação formativa alternativa" (AFA), explicando suas razões por propô-la assim, estruturando um conjunto de características que a distinguiria daquela perspectiva formativa behaviorista. Nessa tarefa, também nos encontramos com os escritos de Santos (2019) que tem estudado e sistematizado a existência de uma grande diversidade de entendimento de formas e de definições da avaliação formativa, o que ela também afirma, findam por dificultar a consolidação do conhecimento profissional dos/as professores/as e, portanto, o desenvolvimento de práticas de avaliação formativa.

No Brasil, também temos diversos/as pesquisadores/as enfrentando a questão, entre os/as quais se destaca entre nós Villas Boas (2005, 2006, 2008, 2010, 2013, 2019), que tem realizado há alguns anos um importante trabalho para distinguir aquela primeira proposição de AF por uma perspectiva ressignificada. Aposta inclusive na mudança de terminologias para referir-se à avaliação, "[...] como avaliação das aprendizagens, para as aprendizagens e como aprendizagem" (Villas Boas, *et al*., 2022, p. 166), as quais estão comprometidas com a função formativa. A autora tem se dedicado à análise do tratamento da avaliação também observando-a nos cursos de formação docente e identifica que, de modo geral, seu tratamento nos cursos ainda é negligenciado, sendo muitas vezes tratada como último assunto, segregada dos demais processos educativos e majoritariamente sob responsabilidade apenas do campo da Didática. Nesse mesmo sentido, analisou a temática em livros trabalhados nas formações docentes, identificando que, por décadas, a avaliação ocupou preponderantemente os últimos capítulos das obras de Didática, de Planejamento e outras categorias pedagógicas, transmitindo a ideia de não merecer tanta importância, além de ser tratada de forma descontextualizada e isolada dos demais processos, dando ênfase a procedimentos e instrumentos (Villas Boas, 2019; Villas Boas *et al*., 2022).

Esses e outros elementos têm configurado dimensões que agem como dificultadoras no avanço da mudança e das construções de práxis avaliativas transformadoras. Fernandes (2006, 2008, 2009, 2011a), Villas Boas (2008, 2019), Vasconcellos (2008) e Luckesi (2018), Santos (2029) têm feito, de um modo geral, a defesa de que, para mudar, para melhorar as práticas de avaliação, faz-se necessária uma sólida teoria que possa estabelecê-la consistente do ponto de vista epistemológico, teórico e metodológico. Ou seja, são necessárias a identificação, a sistematização e a compreensão dos seus elementos essenciais e das relações entre eles (Fernandes, 2006,

2008, 2009, 2020), sem a qual torna-se difícil transformar e desenvolver práxis avaliativas como estamos a propor. Embora almejemos fazê-lo, nesta tese, indicamos apenas alguns destes elementos sistematizados. Entretanto, assumimos o esforço para ampliar a compreensão dessa teoria na continuidade de nossa formação permanente. Categoria esta que assumimos como "[...] reflexão crítica sobre a prática que, problematizada, com a intenção de se conhecer e compreender suas múltiplas determinações e relações é também ponto de chegada da ação formativa transformadora" (Saul, 2008, 2016, p. 31).

Tem sido consenso entre os/as autores/as os/as com os/as quais estamos trabalhando e a quem ainda vamos referir-nos de que, para mudar as práticas, será preciso que todas as pessoas envolvidas nelas se tornem ativas, participativas e corresponsáveis nos processos de avaliação-ensino-aprendizagem, em algum/ns nível/is de decisão. Logo, o entendimento é de que se faz necessário que todas as pessoas envolvidas no processo (técnicos/as da Educação, aqueles/as que exercem de forma mais direta a administração da escola, os/as professores/as, estudantes, as famílias) desenvolvam alguma compreensão da avaliação, que deve ser mais, ou menos aprofundada, a depender dos papéis de atuação e colaboração que cada um/a exercerá.

Particularmente, os/as professores/as são o grupo mais estudado e pesquisado, quando se trata sobre o assunto, sobretudo com pesquisas voltadas a identificar suas concepções e práticas (Fernandes, 2011b; Villas Boas, 2019). Parece vital que esses/as tenham clareza profunda dos conceitos-chave teóricos e metodológicos sobre avaliação, considerada como uma condição necessária, ainda que não suficiente, para que as práticas possam ser melhoradas e/ou transformadas (Fernandes, 2008, 2009; Villas Boas, 2019). Reiteramos, não bastam apenas os/as professores/as para a construção de uma práxis avaliativa transformadora. Este é um trabalho coletivo. Se em nosso texto conversamos mais com os/as profissionais das escolas/universidades, sobretudo os/as professores/as, é porque são esses/as que estão no grupo investigado e que fazem parte da nossa pesquisa. Outras pesquisas precisam continuar a ser realizadas pensando nestes/as em outros/as atores/atrizes para a transformação das práxis. Esses/as tantos/as outros/as que também precisam entender os propósitos da avaliação, sem os quais se torna muito mais árdua a tarefa do/a professor/a, por mais comprometido/a que seja com as mudanças dessas práticas. A avaliação formativa é uma categoria que precisa ser assumida no âmago das políticas educacionais, dos projetos políticos pedagógicos das escolas e do coletivo pensante destas instituições. Estamos conscientes de que, no contexto da sociedade em que vivemos, essa práxis também não estará livre das amarraduras de suas lógicas, mas

constitui-se como importante resistência para a constituição dos nossos propósitos. Para fins de introdução, anunciamos aqui alguns de seus elementos mais basilares, composto por princípios, características e metodologias/estratégias.

O conceito de avaliação informativa (AF) foi proposto por Scriven (1967) e referia-se à avaliação de programas educacionais (Fernandes, 2006, 2009; Villas Boas, 2008, 2019; Villas Boas *et al*., 2022). Com o avanço das pesquisas e dos estudos, a avaliação, a partir de sua análise crítica por diversos/as autores/as, avançou, sem dúvida, no campo teórico, de modo que podemos dizer que há uma verdadeira ruptura epistemológica, ontológica, teórica e metodológica com aquelas primeiras perspectivas, quando sua compreensão entre as décadas de 1960 e 1970 ainda estava fortemente voltada ao julgamento, à verificação, à comparação e à classificação dos/as estudantes (Fernandes, 2005, 2006, 2008, 2009; Villas Boas, 2019; Villas Boas, *et al*., 2022) na atualidade, quando sua abordagem se volta à compreensão dos processos para a melhoria das aprendizagens de todos/as os/as estudantes. Essa mudança é, sem dúvida, a mais basilar e fundante. Entre os/as autores/as que se dedicam ao tema, há unanimidade no entendimento de que a perspectiva formativa da avaliação ajuda a melhorar as aprendizagens, o trabalho do/a professor/a e o da escola como um todo. E como já indicado, há pesquisas científicas que comprovam tal afirmação (Black; William, 1988; Black *et al*., 2018; Villas Boas, 2008; Santos *et al*., 2010; Sordi; Santos, 2021).

Comecemos por estabelecer algumas questões essenciais à nossa pretensão de compreendermos alguns elementos da avaliação formativa para o desenvolvimento das práxis avaliativa formativa com o seu conceito a partir de definições de alguns/as autores/as.

Fernandes (2011b, p. 89 grifos nossos) diz que, "[...] Trata-se de uma avaliação **interativa** e **contínua** que pressupõe a **participação ativa dos alunos**, nomeadamente através dos processos de **autoavaliação**, de **autorregulação** e de **autocontrolo**".

O conceito em Black *et al*. (2018) soma outros elementos importantes. Dizem assim,

> [...] Avaliação para a aprendizagem é **qualquer processo de avaliação no qual a prioridade tanto no seu planejamento quanto na sua implementação seja servir ao propósito de promover as aprendizagens dos estudantes**. Nesse sentido, ela **difere de avaliações cujo foco primário é servir aos propósitos de responsabilização, ranqueamento ou para certificar competências**. Uma atividade avaliativa pode ajudar os estudantes se ela **prover informações que os próprios estudantes e os professores possam**

> **utilizar enquanto devolutivas para avaliarem a si próprios e uns aos outros**, e que aja na **modificação das atividades de ensino e de aprendizagem** nas quais **ambos estão engajados**. Ela se torna uma "avaliação formativa" quando as **evidências coletadas são efetivamente utilizadas para adaptar o trabalho do professor de modo a atender às necessidades dos estudantes** (Black *et al*., 2018, p. 156 grifos nossos).

Hadji (2001, p. 20), ao tratar desta perspectiva, destaca: "[...] é a **intenção dominante** do avaliador que torna avaliação formativa". E, como sabemos, sua intenção dominante ou em outras palavras, sua finalidade mais essencial é auxiliar na melhoria das aprendizagens (Hadji, 2001; Fernandes, 2009; Villas Boas, 2019). É "**formativa toda avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver**, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo" (Perrenoud, 1991 *apud* Hadji, 2001, p. 20 grifos nossos). Assim, a avaliação se torna formativa, à medida que se inscreve em um projeto educativo específico, ou seja, o de favorecer o desenvolvimento do/a estudante, deixando de lado qualquer outra preocupação; essa é virtude essencial da avaliação formativa (Hadji, 2001).

Neste sentido, *a priori,* **nenhum tipo de informação ou modalidade de coleta e tratamento deve ser descartado**, desde que informe os/as atores/as sobre o processo das aprendizagens e ensino (Hadji, 2001; Fernandes, 2009, 2011a, 2011b, 2020; Villas Boas, 2019; Santos, 2019). Isso porque **a questão principal dos procedimentos** reside em sua função de coletar os dados, ou seja, a "[...] **recolha de evidências de aprendizagem tem como principal finalidade apoiar e orientar os alunos na melhoria das suas aprendizagens**" (Fernandes, 2011b, p. 89, grifos nossos). É para isso que os procedimentos servem: coletar informações que nos ajudem a compreender o desenvolvimento do/a estudante e do nosso próprio trabalho. O que nos remete à outra questão de muita importância: a **análise dos resultados** pelo/a professor/a e pelos/a estudantes, que servem a nortear-lhes as **decisões a respeito das ações** a serem realizadas para o cumprimento de seu propósito (para melhoria das aprendizagens) e sobre os passos curriculares ou didático-pedagógicos subsequentes (Romão, 2009; Freitas *et al*., 2009; Fernandes, 2020). **Mais importante que constatar resultados é tomar a decisão sobre o que fazer diante deles** (Hadji, 2001; Romão, 2008).

A avaliação formativa se potencializa pelo uso de diversos métodos e de procedimento que contribuem desde sua função para coleta das evidências das aprendizagens, mas também em ações que auxiliam os/as estudantes a desenvolverem sua autonomia de aprendizagem (Hadji, 2001; Villas Boas, 2008, 2019; Fernandes, 2009,

2011a, 2011b) e aqui podemos situar a função da “autoavaliação”, “avaliação por pares” e do “*feedback*[12]”.

Sobre o "retorno formativo", autores como Villas Boas (2008, 2010, 2019), Fernandes (2006, 2008, 2009, 2011b, 2020) e Santos (2010) oferecem contribuições significativas. Eles concordam que a metodologia é crucial na avaliação formativa, ajudando professores/as e estudantes a identificar as potencialidades e dificuldades do processo de avaliação-ensino-aprendizagem, que os/as orienta sobre para onde direcionar seus esforços e quais ações devem ser realizadas para alcançar os objetivos ainda não alcançados.

Fernandes (2006, 2008, 2009) enriquece essa discussão, ao analisar o conceito nas principais correntes teóricas em avaliação. Ele destaca duas vertentes: na tradição anglo-saxônica, o retorno formativo é visto como o conceito central da avaliação formativa; já na tradição francófona, embora o considere importante, é a regulação que ocupa a centralidade para o grupo.

Villas Boas (2008) e Santos (2010), nos chamam atenção para o fato de que **não basta utilizar este momento apenas para dizer ao/à estudante sobre que ele/a errou e/ou acertou nas atividades avaliativas, sua condução deve ser proporcionada de forma inteligente e sempre encorajadora**. Assim, ao/à estudante, importa que o retorno formativo que lhe será oferecido leve em conta o processo de aprendizagem por ele/a desenvolvido e não apenas os critérios de avaliação (Villas Boas, 2008).

Refletindo sobre a autoavaliação e avaliação por pares, Villas Boas (2008), dialogando com Freitas (2002), destaca como esses são importantes procedimentos para romper com o processo unilateral e autoritário de avaliação, em que, comumente, apenas o/a professor/a avalia e somente o/a aluno/a é avaliado/a; podem oportunizar ao/à estudante aprender a avaliar e a autoavaliar-se.

[12] Da área da avaliação, *feedback* é o termo majoritariamente utilizado na literatura. Às vezes o vocábulo vem acompanhado de outro enfatizando melhor efetividade da prática, como encontramos em Gontijo e Linhares (2023), que conceitua “feedback efetivo”. Pela Banca de Qualificação, fomos desafiadas a assumir o conceito na Língua Portuguesa. Muitos/as autores/as já têm feito isso, por exemplo, utilizando o vocábulo “retorno” (Rodrigues, 2018; Gontijo; Linhares, 2023), “retroaliamentação” (Quevedo-Camargo; Scaramucci, 2018), também a expressão “devolutiva”, encontrada nos dicionários de Língua Portuguesa. Aqui buscaremos referir-nos a este procedimento pelo conceito que assumimos como o mais adequado à perspectiva da avaliação formativa, na língua materna, a saber, “retorno formativo”. Ainda dialogaremos sobre o vocábulo-conceito-significados assumidos.

Hadji (2001) e Fernandes (2009) analisam a autoavaliação com uma das dimensões que leva ao desenvolvimento da metacognição. Destacam a primazia da autoavaliação como uma expressão de uma dupla vontade:

> 1) [...] primeiramente, de privilegiar a regulação da ação de aprendizagem, em relação à constatação dos efeitos produzidos por essa ação (perspectivas dinâmicas e pedagógica). E de privilegiar, nesse âmbito, a **auto-regulação** (Hadji, 2001, p. 102 grifos nossos).
>
> 2) [...] o primado concedido pela avaliação formadora à autoavaliação exprime paralelamente a vontade de desenvolver atividades de **metacognição** (Hadji, 2001, p. 103 grifos nossos).

No primeiro caso, a autoavaliação deve ter a vontade de cumprir o papel de autorregulação contínua (dimensão fundamental dos processos cognitivos), porque "[...] Para a avaliação formadora, as prioridades são claras: a ação, e o sujeito que age" (Hadji, 2001, p. 103). O autor compreende a autoavaliação como algo que já está presente na atividade do estudante, mas constantemente como autocontrole[13] por vezes pouco consciente da ação conduzida; seu objetivo é o de enriquecer o sistema interno de orientação para aumentar a eficiência da autorregulação, sendo a autoavaliação a verdadeira "chave" de todo o sistema. Como chave "a autoavaliação, só o é enquanto for autorregułaçäo contínua, e não sob suas formas, que correspondem a "efeitos" de autonotação[14] ou até mesmo balanço" (Hadji, 2001, p. 102-103). Portanto, ainda que no desenvolvimento do/a estudante, o/a professor/a aja na regulação dos processos, esta ação deve ser com a finalidade de auxiliar os/as estudantes ao desenvolvimento consciente da sua autorregulação (Hadji, 2008; Villas Boas, 2008; Fernandes, 2009, 2011b). Assim, a regulação operada pelo/a professor/a na autoavaliação do/a estudante, pressupõe que seja

---

[13] Assumiremos o entendimento de autocontrole trabalhado por Hadji (2001), que não se confunde com aquele entendimento negativo presente na abordagem da avaliação controladora, mas entendendo-o como figura privilegiada da autoavaliação. O autor toma como referência o conceito em Nunziati (1990, p. 51), que o traduz como "um comportamento natural da ação [...]. é um **elemento constitutivo da ação**, que se traduz por observação contínua do desenrolar de quatro principais fases (representação do objetivo, antecipação, planejamento, execução). É como [...], se **o sujeito se olhasse ao agir constantemente**, **a partir de um modelo ideal ou de um sistema de normas**. O autocontrole **corresponde a uma 'avaliação' contínua**, frequentemente implícita, **algumas vezes quase inconsciente**, da ação conduzida. Ele constitui a instância reguladora da ação, cujo jogo de poder **pode chegar a modificar as normas e os modelos de referência**. De algum modo, é um '**olhar crítico sobre o que se faz enquanto se faz'**, **olhar através do qual se expressa o sistema interno de orientação próprio a cada um e cuja mobilização pode ter o efeito de uma modificação desse sistema**" (Hadji, 2001, p. 102 grifos nossos).

[14] Ação do/a estudante atribuir a si mesmo/a uma nota ao examinar seu próprio trabalho escolar, que para Hadji (2001), pode até ser feito como autobalanço, o problema dele é que se trata de uma que acontece com a produção já está terminada, não servindo aos propósitos da autoavaliação, que deve ocorrer no contínuo. Por isso, suas distinções são importantes.

intervir quando esse/a ainda não a consiga realizar por si só (Hadji, 2001; Fernandes, 2009).

Estando a autoavaliação já presente no/a estudante, o grande desafio, diz Hadji (2001, p. 102), "[...] é colocar a avaliação instituída e instrumentalizada a serviço do autocontrole espontâneo e permanente, para assim ajudar o aluno a construir uma 'instância avaliativa' (Nunziati, 1990, p. 51) cada vez mais "adequada", para que ela cumpra seu objetivo, ou seja, enriquecer o sistema interno de orientação para aumentar a autorregulação (Hadji, 2001). Por isso mesmo, implica uma redução do controle por parte do/a professor/a. Nesse sentido, passamos à segunda característica da autoavaliação: a avaliação formativa enseja o desenvolvimento da atividade de **metacognição** (Hadji, 2001, Villas Boas, 2008, Fernandes, 2009) [15].

A "[...] a metacognição é sinônimo de atividade de autocontrole refletido das ações e condutas do sujeito que aprende. Ela é da ordem da conceptualização refletida, e implica uma **tomada de consciência, pelo sujeito, de seu próprio funcionamento**" (Hadji, 2001, p. 103 grifos nossos). Trata-se de uma atividade de autocontrole refletido das ações e nas condutas pelo próprio sujeito que aprende, que entende o próprio funcionamento de como aprende por meio da tomada de sua consciência (Hadji, 2001; Fernandes, 2009).

Em leitura realizada por Hadji (2001) em Campanale (1996), ele destaca, pelo menos, duas características da autoavaliação. Sua compreensão não é diferente de tudo o que se estabeleceu até agora; também sua concepção é da **autoavaliação como um processo reflexivo de metacognição**. Além da característica da autorregulação como uma dimensão fundamental dos processos cognitivos, ela contribui para o aprofundamento da categoria, apresentando-nos uma segunda: a autoavaliação se opera em um **diálogo interno alimentado pela linguagem de outro** (Campanale, 1996, *apud* Hadji, 2001), que abordaremos melhor na terceira seção deste texto.

Tanto o retorno formativo como a autoavaliação são processos que se caracterizam pela continuidade. A avaliação formativa é, por natureza, contínua (Hadji, 2001; Fernandes, 2011b; Villas Boas, 2008; Romão, 2008; Santos, 2019). Esses/as

15 "[...] se pode designar, por meio desse termo, um **processo mental interno pelo qual um sujeito toma consciência dos diferentes aspectos e momentos de sua atividade cognitiva**. Por meio desse processo, o sujeito toma distância em relação aos conteúdos envolvidos pelas atividades cognitivas em andamento. Por isso, a **metacognição é sinônimo de atividade de autocontrole refletido das ações e condutas do sujeito que aprende**. Ela é da ordem da **conceptualização refletida**, e implica uma **tomada de consciência**, **pelo sujeito, de seu próprio funcionamento**. Compreende-se seu papel no êxito das aprendizagens" (Hadji, 2001, p. 103 grifos nosso).

autores/as concordam com a ideia de que a avaliação formativa deve acompanhar, de modo constante, o processo[16], as aprendizagens dos/as estudantes, o que também exige intervenções imediatas, conforme surgem as necessidades e registrando todos os eventos e resultados (Villas Boas, 2019). Assim, o princípio da continuidade é fundamental para as práxis avaliativas que envolvem a Avaliação Formativa (AF).

Essa questão nos leva a outro elemento da teoria da avaliação que, por vezes, tem sido confundido por nós professores/as, o que talvez cause equívocos à nossa práxis. Trata-se da distinção entre a **avaliação somativa e a avaliação formativa**. Entre os/as autores/as por nós estudados, Fernandes (2008, 2009) tem sido o que melhor contribui para seus entendimentos. Todavia, outros/as autores/as aqui trabalhados também contribuem para a compreensão, como Santos (2019) e Villas Boas (2019). Todos/as têm como consenso que ambas as avaliações são importantes e colaborativa ao desenvolvimento do/a estudante.

Uma primeira questão que consideramos relevante é sobre a revisão do termo "somativa" para "sumativa". O conceito "avaliação **sumativa"** foi adotado por nós neste trabalho em substituição ao conceito de "avaliação somativa" a partir da contribuição do professor Domingo Fernandes na Banca de Qualificação, quando nos levou a refletir sobre a diferença semântica entre elas. A primeira está relacionada a uma espécie de balanço das aprendizagens, ou seja, visa a identificar, em síntese, o que aprendeu e/ou não aprendeu o estudante (balanço do desempenho do/a aluno/a ao final de um período de estudos). Embora a classificação possa ser uma de suas manifestações, ela não tem o fim estigmatizado de julgamentos pontuais e fechados que conhecemos na prática da avaliação somativa, que se refere à soma tão somente, como prática isolada e que não faz relação com a avaliação formativa.

A "avaliação sumativa" não faz oposição à avaliação formativa, ao contrário, agem em interação e complementariedade, podendo enriquecer o processo e induzir maior qualidade uma à outra, contribuindo potencialmente para suas finalidades mútuas que consistem em melhorar o ensino e as aprendizagens (Fernandes, 2008; Santos, 2019; Villas Boas, 2019).

[16] Por avaliação durante todo o processo, estamos assumindo que "[...] a avaliação que se realiza ao longo do trabalho escolar, isto é, não episódica, não tem momento certo para acontecer e não se limita à aplicação de procedimentos/instrumentos. Avaliação e aprendizagem estão sempre atreladas. [...] a avaliação formativa está em curso enquanto as aprendizagens ocorrem" (Villas Boas, 2019, p. 15). Estão presentes em todos os tempos e espaços escolares (Freitas, 2003; Freitas *et al*., 2009; Villas Boas, 2019).

Mais recentemente, para se distinguirem as duas modalidades de avaliação, passou-se a utilizar o constructo "avaliação das aprendizagens" para remeter-se à avaliação sumativa, que se trata de um balanço das aprendizagens, a qual é pontual; e a expressão "avaliação para as aprendizagens", passou a ser utilizada para remeter-se à avaliação formativa, sendo a que melhor (re)orienta as aprendizagens durante o processo (Fernandes, 2008; Santos, 2019; Villas Boas, 2019). Sobre estas modalidades, abordaremos algumas delimitações dos seus fundamentos epistemológico, teórico e metodológico na definição, na distinção e na complementariedade entre a "avaliação sumativa" (avaliação das aprendizagens) e avaliação formativa (avaliação para as aprendizagens); com respaldo em Fernandes (2006, 2008, 2009) e Santos (2019), identificando as suas características próprias e suas interrelações na sala da aula em favor de melhorar as aprendizagens. Antevemos que as duas modalidades se distinguem pelo propósito com que são feitas, mas sua articulação dá-se em uma lógica de complementaridade. Ambas as modalidades, "[...] Embora de tipos diferentes, em que professor e alunos desempenham papéis diversos, [...], estes dois tipos de avaliação [...] podem coabitar na prática de ensino dos professores, não sendo exclusivas" (Santos, 2019, p. 169).

Para a introdução, destacamos uma de suas distinções mais essencial: como objeto, a avaliação sumativa "[...] procura sumarizar o que o aluno aprendeu ou não, o que sabe e o que não sabe, o que é ou não capaz de fazer para efeitos de controlo, de prestações de contas" (Santos, 2019, p. 171), ou seja, os objetos dessa modalidade são resultados da aprendizagem dos alunos (Fernandes, 2008). Portanto, costuma ocorrer após o desenvolvimento de uma unidade de estudo, de uma ou mais unidades curriculares com o objetivo de estabelecer a qualidade da aprendizagem que o/a estudante já estabeleceu (Fernandes, 2008). Esta modalidade pode ou não servir à classificação (Romão, 2008; Fernandes, 2008, 2009; Villas Boas, 2019), mas, na escola, na perspectiva que estamos defendendo, esta classificação jamais deve servir a fins de seleção e de exclusão. Nas palavras de Fernandes (2008), serve apenas como súmula daquilo que o/a estudante conseguiu apreender dos conhecimentos e habilidades estabelecidos nos objetivos em um dado momento.

No segundo caso, a avaliação formativa, "[...] procura conhecer e compreender o estado de aprendizagem dos alunos para os ajudar a superar as suas dificuldades" (Santos, 2019, p. 171); assim, "[...] os objectos preferenciais são os processos de aprendizagem e, por consequência [...] ocorre durante o desenvolvimento do currículo" (Fernandes, 2008,

p. 358), cumprindo assim, sua finalidade principal que é a de melhorar as aprendizagens dos/as estudantes "[...] através de uma criteriosa utilização da informação recolhida para que se possam perspectivar e planear os passos seguintes" (Fernandes, 2008, p. 358).

Outro elemento relacionado à avaliação como **processo contínuo** precisa ser melhor entendido. Já anunciamos uma crítica ao equívoco de os manuais de didática situarem a avaliação como último assunto de abordagem, o que se repercute também, de um modo geral, no seu tratamento nos cursos de formação docente para o final do programa curricular; isso contribui para alimentar a ideia de que ela só acontece ao final do processo, ou que se autoexplica, ou que não se toca nela (Fernandes, 2008, 2009; Villas Boas, 2019, 2022; Sordi; Santos, 2021).

Freitas *et al*. (2009), destacando também essa evidência nos trazem mais um elemento de análise relacionada. É sabido que, na visão linear, pressupõe-se que primeiro ocorra o ensino até que chegue finalmente o momento de avaliar se a aprendizagem se efetivou ou não. Para tanto, em regra, se utiliza de um procedimento de avaliação formal (em que se faz a recolha com uso de algum procedimento, físico ou não). Nesta perspectiva tradicional, costumamos afirmar que a avaliação só acontece ao final, mas Freitas *et al*. (2009) e Freitas (2003) ampliam nosso olhar e nos levam a compreender que, queiramos ou não, quer conscientes ou não, sob qualquer das perspectivas, a avaliação está sempre presente em todo o ato pedagógico, dentro e fora da sala de aula. Logo, ao criticar a avaliação tradicional precisamos ir além da crítica do seu equívoco de ser situada ao final do processo; porque a avaliação acontece em todo o tempo e orienta toda a atuação. Eles/as referem-se à presença da **avaliação informal**.

Utilizando como referência Pinto (1994) e Perrenoud (1986), Freitas *et al*. (2009), compreendem a avaliação informal como a construção por parte do/a professor/a (e de outras pessoas que habitam a escola), de juízos gerais sobre o/a aluno/a, que vai produzindo imagens daqueles/as, do seu valor escolar, cujo processo de constituição está encoberto, nem sempre acessível ao/à estudante. Vai-se formando ao sabor da interação na sala de aula ou refletindo sobre ela, de tal modo que o comportamento do/a professor/a é tão influenciado por essa avaliação, como pela avaliação formal. Esclarecem-nos os/as autores/as que a construção das imagens sobre seus/suas alunos/as é um ato absolutamente normal e até desejável, mas a questão fundamental é estar consciente do controle das consequências das imagens produzidas sobre o/a estudante/a. Villas Boas (2008) propõe que a avaliação informal conduzida de forma encorajadora pode ser uma grande aliada ao processo.

Uma vez que anunciamos a questão da subjetividade a partir da avaliação informal, precisamos ainda refletir sobre sua relação com a objetividade também na avaliação formal. Romão (2008) esclarece-nos que a objetividade e subjetividade estão presentes e interpenetradas em toda relação humana, portanto, estarão imbricadas nas relações pedagógicas e avaliativas. Ele nos apresenta uma introdução a respeito:

> [...] Nenhuma manifestação humana, manifestada em qualquer forma de expressão — discurso, escrito, falado, icnográfico, etc. — pode ser absolutamente objetiva, nem absolutamente subjetiva. A pretensão da representação absolutamente objetiva da realidade pertence ao campo epistemológico e discursivo do positivismo [...]. Por outro lado, nenhuma representação da realidade é absolutamente subjetiva, isto é, adstrita somente ao pensamento de seu formulador, porque ela estará, no mínimo, condicionada pelos códigos sociais do segmento de classe a que se pertence (Romão, 2008, p. 69).

Portanto, assim também ocorre no caso da avaliação, estão imbricadas. Tomemos como exemplo o que envolve um procedimento dito objetivo e outro discursivo, mesmo um procedimento que proponha apenas as conhecidas questões "objetivas", ainda assim, "[...] elas estarão carregadas da subjetividade de quem as formula, a partir mesmo da escolha dos temas ou aspectos a serem destacados nas respostas" (Romão, 2008, p. 69); do mesmo modo, podemos analisar as questões "discursivas" (Romão, 2008, p. 69). Diz-nos que "[...] não há questões ou situações-problemas absolutamente subjetivas, porque a simples inteligibilidade de sua formulação exigirá código comuns de interlocução" e, por isso mesmo, ainda que alguém pretendesse formular uma questão totalmente inédita, não o seria possível.

Fernandes (2008, 2009) destaca que a avaliação é um processo imbuído de subjetividade. De todo/a profissional, independentemente das decisões e ações que realizam, ainda que sob parâmetros objetivos, estará presente a subjetividade, porque sua avaliação tem sempre presentes as suas experiências, seus conhecimentos, sua forma de conhecer as coisas. Mas chama atenção para o aspecto de que, ainda que perpassada da subjetividade, a avaliação deve ser rigorosa, e isso pode ser buscado, por exemplo, ao estabelecer de forma clara qual é o objeto da avaliação, quais são os critérios, utilizar vários procedimentos para coleta de dados que, triangulados, possibilitam melhor análise do estado da aprendizagem e, ainda, outros/as avaliadores/as podem contribuir com essa tarefa. Aliás, a avaliação formativa por ter como uma de suas características fundamentais a interatividade, pressupõe um processo sempre em diálogo com outros/as sujeitos: outros/as profissionais da escola, outros/as professores/as, os/as próprios/as estudantes, a

família, em uma rede de avaliação por pares. Essas ações ajudam no estabelecimento de uma avaliação mais criteriosa e rigorosa.

Sobre a questão quantitativa e qualitativa na avaliação, Romão (2008, p. 66), também nos auxilia na compreensão ao apontar que [...] os aspectos quantitativos acabam por perpassar todo e qualquer tipo de avaliação, mesmo porque, fundamentalmente, não há como separá-los dos qualitativos". Ele se reporta a Demo (1994, p. 9 *apud* Romão, 2008, p. 66) para fundamentar sua posição:

> [...] É equívoco pretender confronto dicotômico entre qualidade e quantidade, pela simples razão que ambas as dimensões fazem parte da realidade da vida. Não são coisas estanques, mas facetas do mesmo todo. Ponto. Por mais que possamos admitir qualidade como algo "mais" e mesmo "melhor" que quantidade, no fundo, uma jamais substitui a outra, embora sempre possível preferir uma à outra.

Ainda sobre os princípios da AF, já abordamos sobre a importância da participação de todos/as os/as envolvidos no processo avaliativo, uma condição fundamental para avançarmos na construção de práxis avaliativas transformadoras. Isso implica colocar os/as estudantes em posições ativas durante os processos de avaliação, ensino e aprendizagens. Precisamos cultivar uma nova tradição de avaliação, como uma práxis coletivamente assumida por todos/as os/as membros/as da comunidade escolar. Embora ao longo do texto tenhamos enfatizado a práxis avaliativa formativa, com foco no papel do/as professor/a e do/a estudante, especialmente do/a primeiro/a, é importante ressaltar que esse enfoque se deve às pessoas que participaram da nossa investigação. Contudo, temos esclarecido que o/a professor/a sozinho/a não será capaz de implementar todas as mudanças que desejamos.

Para ressignificar as práxis avaliativas de forma transformadora, é necessário um esforço coletivo, que envolva diversas pessoas (profissionais da escola; famílias; a comunidade escolar de modo mais abrangente; sindicatos; representantes eleitos/as), a garantia de algumas condições de trabalho, concretas nas escolas e uma contínua proposição de políticas públicas voltadas para essa transformação, que permitam concretamente uma Educação mais justa, com mais equidade a todos/as. Portanto, ao nos direcionarmos aos/às profissionais da Educação, especialmente aos/às professores/as, não estamos ignorando que outros sujeitos também precisam engajar-se para que essas mudanças se constituam. E ainda é fundamental reconhecermos que a mudança pela qual ansiamos também exige a compreensão crítica dos limites que a sociedade capitalista nos

impõe, e que a luta pela transformação social é muito mais ampla do que o recorte do objeto que problematizamos aqui possa dar conta por si mesmo.

Ainda sobre a avaliação como um trabalho conjunto do/a professor/a e estudante, consideramos que, para que desenvolvam juntos/as esta tarefa, precisam ambos, conhecer mais os propósitos da avaliação formativa, para que possamos tomar decisões compartilhadas para a melhoria das aprendizagens, em que cada um/a entenda e assuma suas devidas responsabilidades. Desse modo, a compreensão teórico-metodológica da avaliação formativa deve ser objeto de reflexão de todas essas pessoas, como uma das condições necessárias à transformação das práticas. Ainda é importante destacar o fato de que os/as estudantes não foram formados/as em uma sociedade, escola ou universidade de cultura participativa. Em todas as instituições formativas, é mais comum aos/às estudantes, que por um longo período de suas vidas, sejam seus/suas responsáveis diretos que, em regra, decidem por eles/as, tendo estes/as pouco poder de decisão e o desenvolvimento desta autonomia. Por isso mesmo, os/as professores/as precisam reinventar formas para desenvolver essas práxis de participação e decisão coletiva junto aos/às estudantes, de modo que no "processo de produção de conhecimento, [...] ele se sinta incluído" (Freitas *et al*., 2009, p. 32). Na terceira seção deste texto, desenvolvemos mais esse princípio tão fundante à transformação das práxis da avaliação, a partir do papel ativo dos/as estudantes juntos/as aos/às professores/as.

Outro elemento da teoria da avaliação formativa, que consideramos essencial para a construção de uma práxis avaliativa, nos conduz à retomada da discussão da necessária ruptura da cultura da avaliação como um processo isolado dos demais. Fernandes (2009, 2011a, 2011b, 2020) também nos auxilia na compreensão ao afirmar que: "[...] A avaliação de percursos de aprendizagem dos alunos no contexto das salas de aula só tem significado se estiver fortemente articulada com a aprendizagem e com o ensino" (Fernandes, 2011a, p. 2). Ao conceituar avaliação formativa alternativa[17], a estabelece dentro de uma tríade, definindo-a como "[...] um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal

[17] O autor tratou de distinguir o conceito "avaliação formativa alternativa" daquilo que se propôs como "avaliação alternativa". Assim, conceitua a última: "[...] entendeu-se pela "expressão *avaliação alternativa* tem sido utilizada na literatura para designar processos de avaliação que não sejam essencialmente baseados em testes de papel e lápis (e.g., Archbald; Newmann, 1992; Berlak, 1992a, 1992b; Gipps, 1994; Gipps; Stobart, 2003) [...] uma avaliação em que se diversificam estratégias de recolha de informação sem que, apesar disso, nada de relevante se altere em aspectos tais como as interações professor-aluno ou aluno-aluno, a autoavaliação, a autorregulação ou a integração da avaliação nos processos de ensino e aprendizagem. Mas também pode referir-se a um tipo de avaliação que valoriza especialmente os processos e os contextos de ensino e aprendizagem" (Fernandes, 2008, p. 354-355).

função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos" (Fernandes, 2009, p. 59). Diz que a compreensão destas relações é relevante para que se possam melhorar as práticas, e estabelece como mecanismo facilitador dessa integração, as tarefas, que possam ser utilizadas para aprender, para avaliar e para ensinar (Fernandes, 2011a, p. 2). Portanto, o/a professor/a deve investir na seleção e na utilização criteriosa de uma diversidade de tarefas (artefatos culturais) que promovam e facilitem a referida comunicação a todos os níveis, defendendo que, os/as alunos/as precisam participar ativamente nestes e em outros processos que os/as ajudam a aprender (Fernandes, 2011b).

Freitas *et al*. (2009) afirmam que muitas das dificuldades de integração dessas categorias, encontra-se, em boa medida, no predomínio do processo pedagógico baseado em um paradigma da transmissão. Devemos assim, nos afastar dos processos de ensino por via da transmissão, da concepção de conhecimento como algo pronto. Já sabemos que todas/os sujeitos que estão na escola, produzem conhecimentos, e estes são dinâmicos; estão em constante transformação. Logo, sua construção exige processos de comunicação, de diálogo entre as pessoas cognoscentes envolvidas (Freire, 2005). O que nos remete à necessidade de ressignificar o tradicional papel do/a professor/a e do/a estudante em sala de aula (Fernandes, 2011a, 2011b, 2020; Freire, 2005).

A questão nos remete, ainda, a uma leitura crítica da compreensão do erro, dos seus significados, da forma pela qual os/as estudantes e os/as profissionais da Educação o interpretam e podem vir a reinterpretá-lo. Questões estas que problematizaremos mais adequadamente nas seções três e seis.

Por ora situamos esses elementos de reflexão, mas certamente surgirão outros que exigirão nossa compreensão na construção de outra práxis avaliativa formativa transformadora.

O que temos reafirmado até aqui, sobre que não nos resta dúvida, é que precisamos mudar a avaliação que se estabeleceu nas instituições escolares — e em outros âmbitos— sobretudo, porque as que se estão a ser praticadas, majoritariamente, excluem. Isso porque a prática da avaliação tem estado desvirtuada de sua própria essência, que é revelar a qualidade da realidade para que ela seja melhorada, transformada. Sem a necessidade da mudança, não haveria razão de ser da avaliação: se não houvesse o que mudar, ou pior, se não fosse possível mudar, a avaliação não se constituiria como uma dimensão do ser humano (Hadji, 2001; Vasconcellos, 2008; Luckesi, 2011, 2018). Reiteramos: se nada pudesse ser mudado, não faria sentido pensar o mundo, conhecer para transformá-lo (Freire 1996, 2005; Vasconcellos, 2008).

Transformar a nossa realidade é possível. Acreditar e lutar por isso é não se render a uma realidade que tensiona para fazer cada vez mais miseráveis os/as já empobrecidos/as e oprimidos/as. Essa transformação é necessária e será mais potencial pela via do coletivo de "esperançadores/as". Retomando as palavras de Freire (2005), é o sentido de movermo-nos na esperança enquanto lutamos, e se lutamos com esperança é porque esperamos poder fazer algo diferente do que o que aí está. Como já anunciado, essa motivação é o que nos levou a fazer parte de um grupo de pesquisa que se tem comprometido na busca da construção de uma práxis avaliativa formativa comprometida com a melhoria das aprendizagens de todos/as em oposição às práticas avaliativas que excluem.

### 1.2 (Re)definindo a pesquisa e os/as participantes

Sob a perspectiva de colocar em evidência os contributos de uma formação permanente em avaliação formativa como uma das condições para ressignificar as práxis avaliativas, tínhamos estabelecido como objetivo inicial, realizar uma pesquisa sobre os processos de "letramento em avaliação"[18] (Stiggins, 1991 *apud* Quevedo-Camargo; Scaramucci, 2018) dos/das profissionais da Educação, a partir de suas trajetórias formativas em avaliação, e se, com base nesse conhecimento, conseguiam estabelecer

[18] Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018) nos esclarecem que o vocábulo de origem da Língua Inglesa, *assessment literacy*, cunhado por Stiggins em 1980, também desenvolvido por Popham (2008), e refere-se "[...] à natureza dos conhecimentos profissionais que as pessoas da área da avaliação deveriam possuir" (Scaramucci, 2016, p.146). Na exposição do conceito, Stiggins (1991 *apud* Quevedo-Camargo; Scaramucci, 2018, p. 228), afirmou que "[...] ser letrado em avaliação equivale a entender toda a gama dos possíveis objetivos de rendimento a serem atingidos pelos alunos e os métodos de avaliação à disposição no contexto educacional". Uma definição mais ampliada começou a delinear-se com a formulação de Inbar-Lourie (2008 *apud* Scaramucci, 2016), que elaborou um conjunto de elementos de aprendizagens que deveriam estar presentes em um/a profissional considerado/a letrado/a em avaliação. Deve aquele/a ter "[...] a capacidade de entender, analisar e aplicar informação sobre o desempenho do aluno para melhorar o ensino. Tornar-se letrado em avaliação exige o aprendizado de 'uma caixa de ferramentas' de competências, algumas práticas e outras teóricas, para decidir por que, quando e como construir os vários procedimentos de avaliação. Ser letrado em avaliação significa ter a capacidade de perguntar e de responder questões críticas sobre o propósito da avaliação, sobre a adequação da ferramenta a ser utilizada, sobre as condições de avaliação e sobre o que irá acontecer com base nos resultados" (Inbar-Lourie, 2008, p. 389 *apud* Scaramucci, 2016, p. 146). Posteriormente, Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018) encontram em Fulcher (2012), uma definição que consideram ainda mais ampla pois incorporou outros elementos. Letramento em avaliação pressupõe: "[...] Os conhecimentos, as habilidades e capacidades necessárias para elaborar, desenvolver, manter ou avaliar testes padronizados de larga escala e/ou testes desenvolvidos para a sala de aula, familiaridade com os processos avaliativos, e consciência dos princípios e conceitos que guiam e subjazem a prática, incluindo ética e códigos de prática. A habilidade de situar conhecimentos, habilidades, processos, princípios e conceitos em contextos históricos, sociais, políticos e filosóficos mais amplos, a fim de compreender por que as práticas se desenvolveram como tais, e avaliar o papel e o impacto da avaliação/dos testes na sociedade, nas instituições e nos indivíduos" (Fulcher, 2012 *apud* Quevedo-Camargo; Scaramucci, 2018). Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018) têm associado o letramento em avaliação à teoria da avaliação formativa aplicada aos conhecimentos provenientes do contexto de línguas, suas áreas de atuação.

uma reflexão crítica e transformadora na construção de sua práxis avaliativa. Ou seja, se com base nos subsídios teórico-metodológicos que iam formulando, conseguiam propor, de algum modo, práxis avaliativas ressignificadas a partir de suas realidades, em enfrentamento às avaliações clássicas. Nesse sentido, enviamos o convite à participação na investigação para uma rede de contatos aos quais tínhamos acesso, sendo esta composta por profissionais que sabíamos que atuavam na área da Educação: profissionais da Educação atuantes na rede municipal de Uberlândia, discentes do Ppged/UFU e integrantes do Gepae. Nos dois últimos, as pessoas atuavam em diversas redes e níveis de ensino.

Na primeira sistematização dos dados, observamos que os/as que aceitaram participar da investigação situavam-se em realidades muito diversas: com domicílios de trabalhos em distintos territórios (municípios e estados), em diversas etapas e níveis da Educação (Ensino Superior e Educação Básica), em entes federativos também distintos (redes municipal, estadual e federal, das esferas pública e privada) e com trajetórias formativas também muito diversas, no sentido de que muitos/as não relatavam a presença de uma disciplina, uma experiencia concreta ou mesmo reflexões nas diversas disciplinas curriculares de sua formação. De igual modo, as reflexões, as condições de cada realidade e de práticas avaliativas, também eram sobremodo diversas. Entre os/as respondentes ao questionário, quase metade tinha em comum o fato de serem integrantes de um mesmo grupo de pesquisas em avaliação, o Gepae. No momento da Qualificação, os/as membros da Banca manifestaram unanimidade na compreensão de que o grupo de pesquisa foi-se constituindo como principal lugar e objeto da pesquisa. Sugeriram assim, que nos centrássemos nos dados deste grupo e seus/suas integrantes, orientação que foi acolhida por nós.

Também outra categoria foi questionada: letramento em avaliação. Metade da Banca posicionou-se quanto à fragilidade epistemológica da tese, quando anunciávamos Paulo Freire como uma de nossas referências de fundamento, ao mesmo tempo em que apontávamos o letramento em avaliação como nosso objeto. Em síntese, incitaram-nos a pensar nos significados da categoria "alfabetização" sob a perspectiva defendida por Paulo Freire, que está sob um fundamento teórico-político-epistemológico muito distinto do conceito de alfabetização restrito à codificação e à decodificação, que foi criticado por Magda Soares (1999)[19], o que a fez propor o conceito de letramento.

[19] É importante ressaltarmos a compreensão de Soares (1999). Ela nos esclarece que o termo letramento surgiu ao final do século XIX a partir da palavra *literacy*, utilizada no Brasil um século mais tarde,

Diante desta reflexão, os/as professores/as da Banca de Qualificação indicaram que deveríamos fazer o posicionamento por uma opção epistemológica coerente: dialogar com os fundamentos de Paulo Freire ou com os fundamentos do letramento. Ainda a outra metade da Banca compreendeu que o objeto poderia ser mesmo o letramento em avaliação, contudo, isso exigia voltar aos/às autores/as de base, da origem da construção do conceito. Embora haja algumas produções e pesquisas sobre o conceito[20], majoritariamente realizadas pelos/as pesquisadores/as da área da linguística, observamos que as referências de base eram todas estrangeiras, na Língua Inglesa, o que nos limitava nosso acesso, porque as pesquisadoras possuem apenas o nível básico da língua, o que tornaria moroso por excesso a leitura e tradução dos textos. Assim, decidimos que a proposição de análise da categoria, ficariam reservada a um outro momento.

Também Paulo Freire não é apreendido na sua vasta contribuição nesta tese, pois diante de sua densa produção não o poderíamos fazê-lo, no tempo que temos, ou seja, dizer que foi assumido como base teórica-epistemológica neste texto, mas com certeza, perpassou todas as nossas reflexões.

Exposta a contextualização da (re)construção da pesquisa, evidenciando sua dinamicidade e historicidade, passamos a situar as redefinições do problema de pesquisa, do objeto e seus objetivos. Tomando o Gepae como espaço formador mediado pela categoria avaliação, como objeto de nossa investigação, passamos a propor algumas questões que figuraram o problema da nossa pesquisa: o que este grupo produz de conhecimento em avaliação formativa? Como o produz? Como espaço de formação

---

representando as mudanças históricas que se vinham constituindo nas práticas sociais em distinção ao conceito de alfabetização que, à época, significava saber ler e escrever, como simples presença da habilidade de codificar em língua escrita (Soares, 1999). Desse modo a autora explica-nos que era necessário criar um novo conceito, que abarcasse as necessidades mais complexas exigidas ao contexto, que significasse uma apropriação plena das práticas sociais de leitura e escrita, originando assim o novo conceito.

[20] Entre as produções brasileiras encontradas estão "Português Língua de acolhimento: reflexões sobre avaliação" de Ingrid Sinimbu Cruz; "A avaliação formativa no ensino de línguas: uma possibilidade de ressignificação da prática docente" de Helder Gomes Rodrigues; "[...] Avaliação em Francês língua estrangeira mediada por gêneros textuais na perspectiva acional" de Luzia Alessandra Pinheiro; **"**O efeito retroativo da prova de redação do vestibular da Unicamp em um material didático para o Ensino Médio" de Liv rocha Fernandes Martins; "Oficinas para o desenvolvimento do letramento em avaliação de línguas de professores de um centro de línguas público do Distrito Federal" de Daniela da Silva Duarte Ismail; "Letramento em avaliação de professores em formação inicial em um curso de Letras Espanhol: uma pesquisa-ação" de Marcella Nascimento Fernandes; "Multimodalidade, gêneros discursivos, habilidades e competências: fazendo a ponte entre a prova de espanhol do Enem e a sala de aula" de Edilane Gonçalves Godinho; "Letramento em avaliação orientada para a aprendizagem: um estudo de caso na formação de professores de línguas estrangeiras" de Giovanna Mollero Fernandes e "A promoção do letramento em avaliação para a práxis de formadoras de professores/as de inglês: implicações para a formação inicial e continuada" de Isadora Teixeira Moraes.

permanente, consegue potencializar seus/suas integrantes na produção de seus conhecimentos e na construção de práxis avaliativas que, de algum modo, contribua para a transformação no contexto de suas realidades? A partir destas questões delimitamos os objetivos geral e específicos.

## 1.3 Objetivos

### 1.3.1 Objetivo geral

Como objetivo geral buscamos

- Investigar o que e como um grupo de estudos e pesquisas tem construído de conhecimento mediado pela categoria avaliação formativa. Também, interessa-nos investigar seu potencial viabilizador aos seus/suas integrantes, para suas produções de conhecimentos e transformação de suas práxis avaliativas.

A despeito da obviedade, de que um grupo de estudos e pesquisas, por sua natureza produz conhecimentos, e que, como integrantes desse grupo, conhecemos boa parte dessas produções, buscamos sistematizar e refletir sobre esses conhecimentos. A partir dos propósitos/práxis do grupo, buscamos investigar como ele contribui para que seus/suas integrantes formulem seus próprios conhecimentos em avaliação e consigam refleti-los criticamente em suas práxis, a partir de suas realidades.

### 1.3.2 Objetivos específicos

Estabelecemos assim, alguns objetivos específicos:

- Realizar o levantamento das produções acadêmicas a partir do grupo;
- Sistematizar quais (e como) as temáticas/categorias vão-se delineando como objetos de estudos e pesquisas do grupo e de seus/suas integrantes, a partir da categoria avaliação;
- Identificar e sistematizar os referenciais teóricos que fundamentam a construção do conhecimento do grupo;
- Investigar quais elementos (princípios, características e metodologias/estratégias) vão-se destacando como próprios da avaliação

formativa nas reflexões e autorreflexões desenvolvidas pelos/as integrantes participantes na pesquisa.

Pressupomos, como tese, que os processos de formação crítica e permanente, realizados no coletivo, contribuem para que os/as profissionais da Educação se tornem cada vez mais conscientes da realidade e de que modo ela se relaciona com as atividades pedagógicas que desenvolvem, e esse processo os/as leva a mobilizar-se em busca da construção de novas possibilidades, no exercício de uma práxis orientada pelo desejo de transformar essa realidade. Afirmamos que, a despeito dos condicionantes, a transformação das práticas avaliativas é necessária e possível, especialmente quando conduzida com e pelo coletivo.

A pesquisa estabeleceu como recorte temporal o período de 2016 a 2023. Tomamos como referência inicial o ano em que o grupo decidiu que tomaria como centralidade seus estudos e pesquisas a perspectiva da avaliação formativa. Esse registro consta nas memórias por nós analisadas. Participou um total de 22 pessoas respondendo aos procedimentos propostos (questionário e grupo focal). Entre eles/as temos: 15 docentes[21]; quatro coordenadoras pedagógicas; duas técnicas em assuntos educacionais/auxiliar administrativo e uma diretora escolar.

Desde o início, destacam-se entre nós as categorias trabalho coletivo, práxis avaliativas coletiva e práxis avaliativa formativa, emergidas da nossa própria experiência de integrar o grupo, mas também se reafirmaram na análise dos documentos constituídos pelas memórias escritas e das produções bibliográficas trabalhadas nesta pesquisa, bem como nos dados dos procedimentos de coleta de dados (questionário e grupo focal). Por sermos integrantes deste grupo, também já conhecíamos parcialmente (de forma não sistematizada) as produções de conhecimentos realizadas no âmbito do coletivo e que já havia em experimentação entre os/as membros, práxis avaliativas concretas na perspectiva transformadora em processo.

Trataremos na seção cinco, de modo mais aprofundado, os conceitos de práxis e práxis avaliativa formativa; no momento, para fins de introdução, situamos o conceito a partir de nossas leituras com o exposto em Vásquez (1977) e Freire (1979).

[21] Uma professora informou que estava temporariamente fora de sala de aula por motivos de dedicação exclusiva ao doutorado no PPGED/UFU)

Vásquez (1977) observa o conceito a partir de algumas vertentes sociológico-filosóficas no transcurso do tempo, e sistematiza, com base nos pressupostos em Marx, uma definição que acredita ser a mais coerente, a saber, a práxis enquanto uma **atividade humana de ação e de reflexão que transforma**; como **atitude humana transformadora da natureza e da sociedade**.

> A relação entre teoria e práxis é, para Marx teórica e prática; prática, à medida que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente (Vásquez, 1977, p. 117, grifos nossos).

Pereira, Rocha e Chaves (2016), apontam que, nas últimas décadas, tanto a concepção tradicional de **teoria** quanto a de **prática**, foram densamente desacomodadas e avançaram. Passou-se a compreender a **união dialética entre prática e teoria como a práxis efetivamente construída**, que contribui para a transformação da realidade (Pereira; Rocha; Chaves, 2016). Os/as autores/as, também, retomando o entendimento do conceito de práxis em Marx, descrevem-na como **uma síntese entre ser, pensar e estar no mundo**, que revigora a **necessidade de participação dos homens e mulheres no ato de reconhecerem a própria história nas suas dinâmicas, criações e contradições**. A atividade humana como práxis, compreende o sujeito concreto como produtor da realidade social tanto quanto por ela é produzido (Pereira; Rocha; Chaves, 2016).

A práxis é atividade essencialmente humana, porque somente seres humanos são capazes de tomar distância frente ao mundo, de distanciar-se do objeto para admirá-la, objetivando ou admirando — admirar aqui no sentido filosófico — homens e mulheres são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada (Freire, 1979). Para o autor, **é precisamente isto a "práxis humana": a unidade indissolúvel entre a ação e a reflexão sobre o mundo**. A despeito do avanço na compreensão dialética teoria e prática, lembram Pereira, Rocha e Chaves (2016), que ainda perdura a necessidade de reafirmar as posições defendidas por Marx (2002), combatendo a ideia equivocada, de que teoria e prática são movimentos que se dão longe uma da outra. A formação crítica e permanente é essencial à essas des(construções).

É no movimento de ser, de pensar e de estar no mundo, de objetivá-lo, que nos apropriamos da dinâmica da realidade, como nela somos produzidos/as e também a produzimos. E assim, nos posicionamos política, ética e pedagogicamente, assumindo como necessária, possível e urgente a ressignificação das práticas avaliativas em vigência.

### 1.4 Sobre a organização da escrita da tese

Organizamos a escrita da tese em sete seções. Na seção um — esta que está em leitura — discorremos sobre algumas notas introdutórias problematizando a categoria da avaliação — e sua relação com o projeto de sociedade e da escola—, como foco naquela modalidade que acontece dentro de sala de aula (ainda que reconheçamos que ela mantém vínculo direto com os níveis da avaliação externa e da avaliação institucional); em seguida passamos a conceituar a perspectiva na qual nos fundamentamos, a avaliação formativa. A partir da leitura em nossos/as referenciais teóricos/as e posteriormente nos dados produzidos na análise do nosso objeto, assumimos três categorias que se mostraram muito destacadas: "coletivo", "práxis" e "práxis avaliativa formativa", cuja perspectiva se projeta para a transformação da realidade. Essas são retomadas e exploradas na seção três. Em seguida apresentamos nossos objetivos de pesquisa e anunciamos quem são os/as participantes.

Na segunda seção, apresentamos alguns objetos de análise que atravessam o contexto de nossa pesquisa, destacando os grandes desafios enfrentados pela Educação em nosso tempo. Entre as políticas públicas e os ordenamentos legais, imersos na lógica neoliberal, a efetivação da promessa de uma Educação democrática e de qualidade para todos e todas, permanece recuada. A política do Plano Nacional de Educação (PNE), da sua primeira edição à atual, ainda não conseguiu atingir as metas de investimento na Educação ali recorrentemente estabelecidos. Somado a isso, nossa pesquisa convive com um dos tempos mais difíceis na História, quando fomos surpreendidos por uma pandemia que além de tirar milhares de vidas, acirrou ainda mais as desigualdades no acesso à Educação a todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos. Ainda nesta seção, assumimos os vínculos pessoais e profissionais que nos levam ao estudo da temática, que se estabelece pelo compromisso com as aprendizagens de todos/as os/as estudantes, especialmente aos/às das classes populares, já que são os que mais sofrem a negação de uma Educação de qualidade.

A terceira seção versa sobre os pressupostos epistemológico-teórico-metodológico da avaliação formativa, a partir de alguns princípios, características e metodologias/estratégias basilares à compreensão dessa perspectiva, e subsídio fundamental à intencionalidade da construção de uma práxis transformadora, ou seja, comprometida com a melhoria das aprendizagens de todos/as. Na abordagem nos respaldamos em autores/as que a fundamentam e que, como nós, almejam que ela se estabeleça como a práxis avaliativa nas escolas, transformando a realidade.

Na quarta seção, dialogamos com nosso processo histórico que nos conduziu ao estudo da temática e tratamos do percurso teórico-metodológico adotado na investigação: a natureza que sustenta a pesquisa; a metodologia de estudo de caso; o caminho adotado na seleção do *corpus* teórico; do lócus da pesquisa e quem são os/as participantes; os procedimentos que nos conduziram na construção dos dados: levantamento bibliográfico, questionário, grupos focais e análise documental; por fim, o método de interpretação dos dados, a análise de conteúdo.

Na seção cinco, apresentamos o Gepae com sua práxis e produção de conhecimento no âmbito do grupo. Dialogamos com as informações presentes nas diferentes fontes de coleta de dados: questionário, memórias escritas, a pesquisa bibliográfica; uma obra coletiva publicada pelo grupo. Destacam-se os limites e possibilidades na organização de um grupo que se propõe a compreender e transformar a realidade, mediados pela categoria avaliação. Destacam-se como subcategorias, o trabalho coletivo, o diálogo, a afetividade e solidariedade, a esperança, a resistência e os conceitos fundantes da tese, avaliação formativa e práxis avaliativa.

Na seção seis, com a triangulação de todas as nossas fontes (teóricos/as, referenciais da pesquisa bibliográfica, questionários, grupos focais e análise documental, mas com preponderância para os dados dos GFs), detemo-nos de maneira mais estreita ao **problema de pesquisa**, em que buscamos **analisar a produção de conhecimento em avaliação no grupo e se este contribui (ou não) para que os/as integrantes produzam seus próprios conhecimentos e a transformação de suas práxis avaliativas**.

Os dados evidenciaram duas categorias: os limites e as possibilidades no exercício da construção de práxis avaliativas formativas transformadoras. Entre os limites, destacam-se os condicionantes que são produzidos no contexto de uma sociedade fortemente regulada por uma lógica de mercado, que se insere nas instituições e limita a construção das práxis dos/das profissionais da Educação. Como possibilidade, destacam-se alguns enfrentamentos realizados pelos sujeitos em seus contextos, o papel do coletivo e a formação permanente como essenciais à práxis transformadora. Nesse sentido, uma subcategoria mostrou-se fundamental à nossa análise: as "condições de trabalho" (Richter, 2015), que se subdivide nas dimensões, "condições de trabalho na escola": falta de condições espaço-tempo para refletir, dialogar e retomar; o número de estudantes; as condições de segurança física e emocional para o/a estudante e para o/a docente e o apoio da equipe pedagógica; as "condições de trabalho para a autonomia e autoridade do/a professor/a": relacionadas a regulações externas que dizem respeito à autonomia

intelectual dos/das profissionais, a burocratização do trabalho e a interferência exercida pela política dos testes estandardizados (Richter, 2015).

Essas dimensões, sob a lógica do neoliberalismo, produzem configurações que têm limitado e aprisionado cada vez mais o trabalho nas escolas. Ao compreendermos essas dimensões, dialeticamente, para além dos limites, passamos a refletir sobre as possibilidades para melhores "condições de trabalho na escola" e "condições de trabalho para a autonomia e autoridade do/a professor/a". Uma luta que só pode ser realizada com o coletivo.

Destacamos neste sentido, a autoanálise das práxis dos/das integrantes participantes da pesquisa, a partir de suas leituras críticas, conscientes sobre suas realidades, e que, problematizando-as, buscam as possibilidades de concretização de uma práxis avaliativa formativa em oposição às práticas excludentes. Despontam-se em suas reflexões e práxis em autoanálises, questões que se remetem às intencionalidades da avaliação, os princípios do trabalho coletivo, portanto, compartilhado e dialogado, e a necessária formação permanente para/na constituição de uma práxis fundamentada e transformadora. Destacam-se elementos essenciais (princípios, características e metodologias/estratégias) de uma práxis avaliativa formativa, entre eles, a questão da participação ativa das crianças nos processos; a necessária interrelação/integração dos processos de ensino-avaliação-aprendizagem; a ressignificação do uso dos procedimentos avaliativos, sobretudo, a prova; a ressignificação da questão da nota; uma nova interpretação do erro, de maneira positiva, como parte do processo de produção do conhecimento pelo/a estudante; a importância do retorno formativo e o desenvolvimento da autoavaliação.

Por fim, propomos algumas considerações finais a partir da sistematização e das análises dos dados do trabalho.

A seguir, contextualizamos alguns aspectos do contexto histórico-sócio-político no período em que a pesquisa foi produzida, em correlação com a temática avaliação.

## 2. EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO E PANDEMIA: desafios e perspectivas para a resistência e transformação social

> Se é possível obter água cavando o chão; se é possível enfeitar a casa; se é possível crer desta ou daquela forma; Se é possível nos defendermos do frio e do calor; se é possível desviar leitos de rios, fazer barragens; se é possível mudar o mundo que não fizemos, o da natureza;

> por que não mudar o mundo que fazemos, o da cultura, o da História, o da política? (Freitas *et al*., 2009, p. 70).

Nesta subseção, refletimos sobre algumas problemáticas que perpassam o contexto concreto da produção da nossa pesquisa: a ocorrência de uma **pandemia,** que além de tornar ainda mais evidente o contexto da desigualdade em nosso País, parece ter servido para precarizar ainda mais o trabalho do/a professor/a e as condições de acesso dos/das estudantes à Educação; uma crítica ao **acirramento das políticas de avaliação externa,** ainda sob os pressupostos da meritocracia, da responsabilização unilateral das escolas (de seus/suas profissionais e das crianças) e da premiação-punição a partir de seus resultados; e também olhamos **o Plano Nacional de Educação (PNE)**[22] como uma política fundamental à democratização e melhoria da Educação, sobretudo o PNE (2014-2024), que vinha sendo considerado como uma das políticas de Estado com maior importância estratégica para a Educação e para o combate e redução da pobreza e das desigualdades, até seu esvaziamento com o "teto de gastos" (Chizzotti; Casali, 2021). Todas essas questões são perpassadas por algo em comum, uma ideologia fortemente neoliberal.

Em Duarte (2020), Duarte, Santos e Duarte (2020), Saviani e Galvão (2020) e Freitas (2020, 2023), somos levadas a refletir sobre como neoliberalismo atinge progressivamente todas as dimensões da vida privada e social, bem como a política, as instituições, e a nossa própria práxis. Nesse sentido, a escola não ficaria ilesa de suas ingerências, pelo contrário, Freitas (2020) nos ajuda a entender como, em todas as sociedades, a escola está condicionada por forças que se organizam sobre ela. Este espaço também está organizado por políticas públicas, que por vezes são regidas ou tensionadas por esses interesses de cunho neoliberal. Todavia, somos lembrados/as que essas forças

[22] Os Planos Nacionais de Educação (PNE) são, em regra, constituídos para vigorarem em permanência com duração de 10 anos, quando um novo é aprovado. Nestes se determinam diretrizes, metas e estratégias para a política educacional. No *site* da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento em Educação (Fineduca) encontramos uma síntese dos PNEs já existentes e o apontamento do não cumprimento de suas metas em nenhum deles: "[...] O primeiro, o PNE (2011-2011), teve suas metas descumpridas em virtude do veto de FHC [Fernando Henrique Cardoso] à meta que estabelecia um volume de recursos equivalentes a 7% do Produto Interno Bruto (PIB) para a Educação pública. O segundo, PNE (2014-2024), pelo não cumprimento por parte do Executivo da meta 20 que estabeleceu atingir o equivalente a 7% do PIB em 2019 e 10% do PIB neste ano de 2024. No período, segundo os dados do próprio INEP, o gasto público em Educação pública oscilou em torno dos 5% do PIB" (Fineduca, 2024, s/p.). Disponível em: https://fineduca.org.br/o-financiamento-do-pne-2024-2034-a-passos-de-caranguejo/. Acesso: 12 set, 2024). Situamos que, no período de duração da nossa pesquisa, vigorou o PNE (2014-2024), constituído pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, e o trâmite do Projeto de Lei n.º 2614/2024, com o texto final do novo PNE (2024-2034) está tramitando na Câmara dos Deputados e, após apreciação, seguirá para o Senado.

não a determinam por completo, pois mantêm presentes as contradições e os conflitos que ocorrem dentro e fora dela, pois a História não é linear (Freire, 1996, 2005; Freitas, 2020).

O cenário traz sempre à tona o indicativo da luta. Demanda-nos pensar como fazer resistência aos projetos neoliberais, tanto quanto possível. É preciso assumir o embate, sob risco de que a sociedade e a vida se tornem ainda mais miseráveis, nas palavras de Duarte (2020), sob o risco de que a Educação e o nosso trabalho seja ainda mais precarizado e desumanizado. É nesse sentido — e não para o desânimo — que analisamos nosso contexto e explicitamos como nos envolvemos com a pesquisa da temática em proposição na tese.

Em tempos em que a ideologia dominante estabeleceu a concorrência, a meritocracia e o individualismo, como base para toda a sociedade, como projeto sociopolítico, ela afeta drasticamente as instituições, entre elas, as escolas, a sua função social, o que nos demanda juntar esforços para fazer alguma resistência à (re)definição de nossa atuação como profissionais da Educação, para demarcarmos outra função social à escola, que atue buscando construir laços de solidariedade e que auxilie as pessoas em formação para que elas venham a reconhecer nessa sociedade as razões de suas mazelas e inconformados/as possam querer agir para transformá-la. Sabemos, esse projeto, esse "inédito viável"[23], não pode ser assumido sozinhos/as, não conseguiremos superar as condições no individual. Portanto, é no coletivo que nos colocamos como pesquisadoras, como profissionais, como seres humanos desejam enquanto buscam. Ao nos situarmos como profissionais da Educação e como pesquisadoras, na resistência, no desejo pela transformação social, conhecendo os seus limites, mas também suas possibilidades, propomo-nos a investigar a construção de uma práxis avaliativa transformadora, a partir da análise de um grupo de pesquisa e seus/suas integrantes.

Estamos conscientes de que não podemos atribuir-nos (a nós profissionais da Educação) toda a responsabilidade pela resistência, pela transformação da Educação, por toda a construção das práxis avaliativas; sabendo que será necessária a força de um

[23] "[...] O inédito-viável nos diz, claramente, que não há o reino do definitivo, do pronto e do acabado; do nirvana da certeza e da quietude perfeita dos sonhos possíveis. Ele se nutre da inconclusão humana, não tem um fim, um termo definitivo de chegada. É sempre, pois devenir, pois, alcançado o inédito-viável pelo qual sonhamos e lutamos, dele mesmo já não mais um sonho que seria possível, mas o sonho possível realizando-se, a utopia alcançada [...]. Os inéditos viáveis, além de serem sonhos coletivos, deverão estar sempre a serviço da coletividade, não têm um fim em si mesmos. São, portanto, sonhos fundamentalmente democráticos a serviço do mais humano que existe em nós seres humanos" (Streck; Redin; Zitkoski, 2008, p. 281-282). E ainda, "O inédito-viável é expressão da atitude utópica que se opõe à visão fatalista da realidade, sendo essa uma peculiaridade do processo de conscientização" (Streck; Redin; Zitkoski, 2008, p. 502).

coletivo de pessoas, de instâncias e de políticas sociais em confronto com a lógica das políticas neoliberais. Posicionamo-nos como parte dessa coletividade, reconhecendo que sem lutarmos, sem nos posicionarmos- individual e coletivamente-, estaremos desistindo de qualquer possibilidade da construção da vida com dignidade humana, das condições mínimas de existência. A seguir, nos colocamos no exercício de melhor compreensão do contexto que anunciamos.

## 2.1 Notas conceituais sobre o neoliberalismo e seu impacto na Educação

Duarte (2020), Duarte, Santos e Duarte (2020) e Duarte, Mazzeu e Duarte (2020), Freitas (2020), ajudam-nos a compreender os pressupostos da ideologia neoliberal, como uma doutrina econômica que enfatiza princípios como individualismo, concorrência e competitividade, além de enfatizar a meritocracia como um caminho para a ascensão social. Freitas (2020) destaca que o mérito não é um problema em si, mas a meritocracia, que estrutura a sociedade em torno do acúmulo desse mérito, ignorando que nem todos/as têm as mesmas condições para alcançá-lo. Essa política não considera o ponto de partida dos sujeitos e agrava uma realidade já marcada por profundas desigualdades, acirrando um cenário de violência e de subumanidade.

A Educação vem sendo utilizada para reproduzir os interesses dessa ideologia, que permeia a sociedade brasileira desde o final da década de 1980 (Duarte; Mazzeu; Duarte, 2020; Freitas, 2020), o que faz dela, não apenas uma política de Governo, mas um projeto de sociedade, que vem impregnando-a, sobretudo a partir do final da década de 1980 (Duarte; Mazzeu; Duarte, 2020).

Duarte (2020) observa que essa concepção ataca, frontalmente as instituições públicas — mas não quaisquer instituições, ou pelo menos não da mesma forma, pois preservam aquelas que, de algum modo, interessam ao capital, que lhes sejam necessárias, por exemplo, as forças militares, usadas como repressão de quaisquer movimentos que se constituírem contra as muitas formas de opressão que existem na sociedade contemporânea, como movimento dos/as trabalhadores/as e de quaisquer outras manifestações da população oprimida e explorada —, ataca o Estado naquilo que se refere à socialização de serviços essenciais à população, ou seja, ataca as políticas que procuram induzir a justiça social, como, por exemplo, a Saúde, a Educação, os direitos dos/das trabalhadores/as (Duarte, 2020; Freitas, 2023). Portanto, destacam os/as autores/as que o neoliberalismo não se resume a políticas de privatização e desmantelamento de

instituições públicas; é uma visão de sociedade que prioriza a Economia de mercado em detrimento da coletividade.

Freitas (2020) argumenta que essa visão tem origem com o liberalismo; é a sua radicalização; estabelecendo a ideia de que a sociedade capitalista é insuperável e que não há espaço para alternativas. Busca consolidar uma crença de que mudanças são utópicas e irrealizáveis, desestimulando, assim, qualquer esforço coletivo para buscar novas formas de organização econômica (Duarte, 2020; Duarte; Santos; Duarte, 2020). Como resultado, qualquer tentativa de confrontar esse estado de coisas é vista como subversiva, qualquer um/a que se oponha ao *status quo* poderá enfrentar uma repressão violenta, ainda que suas ações sejam pacíficas.

Ironicamente, foi a ideologia liberal que defendeu a liberdade, conceito do qual o neoliberal se originou (Freitas *et al*, 2009; Freitas, 2003), mas findaram por promover um aprisionamento da sociedade, ao passo que não defendem uma liberdade qualquer, mas a liberdade de mercado (Duarte, 2020; Duarte; Santos; Duarte, 2020). Para essa visão de mundo, a liberdade (individual) só é garantida em uma sociedade de livre mercado, ou seja, com seu funcionamento desimpedido, sem barreiras para sua dinâmica "espontânea" (Duarte, 2020; Duarte; Santos; Duarte, 2020). Veem assim,

> [...] a liberdade como um fenômeno pessoal e individual, não sendo relevante se as demais pessoas são ou não igualmente livres. Nega-se a liberdade como um fenômeno social e coletivo exercitado em ambiência democrática. Como consequência, nesta visão, não há sociedade, mas sim indivíduos jogando o jogo espontâneo e incontrolável da vida – empreendedores e jogadores. Uma sociedade na qual todos "participam" segundo seu próprio mérito e sorte". (Freitas 2023, p. 12)

Ao defenderem a liberdade de mercado, a liberdade do capital — o que significa a retirada de todos os entraves, obstáculos que possam colocar barreiras a essa liberdade (Duarte, 2020) — constitui-se na verdade, uma negação da liberdade, porque essa perspectiva retira dos sujeitos sua capacidade de fazer escolhas sobre seu futuro e o futuro da humanidade de um modo geral. Duarte (2020), cita como exemplo concreto, os ataques às normatizações que pudessem defender minimamente os/as trabalhadores/as, defender o meio ambiente, o/a consumidor/a, etc. Entre as estratégias dos neoliberais estão:

> [...] a despolitização das organizações sindicais associada à perda de direitos e aumento da insegurança dos trabalhadores em razão tanto das políticas governamentais neoliberais como da acirrada competição pelos postos de trabalho em redução. O aprofundamento das desigualdades sociais, que tem por uma de suas manifestações, mas não

> a única, a brutal concentração de renda em nível mundial e nacional, torna a vida social uma acirrada luta de cada pessoa contra as demais em busca primeiramente da sobrevivência e, quando o indivíduo consegue superar a linha da pobreza, a luta se transforma em busca do sucesso econômico que o coloque a uma distância aparentemente segura do amedrontador limite inferior" (Duarte; Santos; Duarte, 2020, p. 6).

Trata-se de uma "[...] visão de mundo que retira dos seres humanos qualquer possibilidade de construção coletiva consciente do projeto de uma sociedade que, superando o capitalismo, seja mais humana, mais justa e sustentável" (Duarte; Santos; Duarte, 2020, p. 4). Mina "[...] a própria ideia de um Estado inclusivo e, pelo oposto, fortalece a ideia de um Estado mínimo para o social e máximo para o capital" (Freitas, 2023, p. 12). Opera-se uma sociedade como em uma ordem espontânea, em que as pessoas agem movidas por finalidades e por conhecimentos também particulares, sem precisarem conhecer como se movimenta a sociedade em seu todo. Nessa perspectiva de espontaneidade, sugere que ações sociais bem-sucedidas não são necessárias e que as pessoas não precisam preocupar-se com a direção da sociedade (Duarte, 2020),

> [...] as pessoas devem confiar que o mercado fará com que a resultante total das ações humanas seja a melhor possível e devem confiar nos economistas que dominem as formas abstratas de movimentação do mercado e adotem políticas econômicas que favoreçam o livre funcionamento das dinâmicas espontâneas (Duarte; Santos; Duarte, 2020, p. 12).

O que não contam é que esse espontaneísmo favorece uma classe em detrimento de outra (Freitas *et al*., 2009; Duarte, 2020). Para além das desigualdades acirradas e a exploração à qual submete as pessoas, essa "visão de mundo" cria formas cada vez mais elaboradas que intensificam continuamente as desigualdades, como exemplo, envolvem-nas com necessidades para gerar cada vez mais produção; algumas delas com características particulares, ou seja, criam necessidades que vão de sapatos novos à produção de armas de fogo (Duarte, 2020; Duarte; Santos; Duarte, 2020). Mesmo entre os objetos que poderiam afirmar-se como essenciais à qualidade de vida, esses passam a ser produzidos cada vez mais frágeis e descartáveis, operacionalizando uma necessidade constante de mais compra: porque estragam rápido, precisam ser comprados e jogados fora em um contínuo muito acelerado, produzindo mais consumo e mais lixo (Duarte, 2020). Submetem assim, as pessoas e o meio ambiente a condições de exploração e de degradação, colocando em risco a própria vida humana.

Essa ideologia, apontam Duarte (2020), Saviani (2011) e Freitas (2020), afeta as políticas educacionais, e portanto, os currículos, os projetos de formação, as escolas e a avaliação, que não passariam ilesas à interferência do neoliberalismo. Ao contrário, como afirma Gentili (1995), a Educação é usada como meio para favorecer um melhor desempenho do mercado e a expansão da Economia.

A própria função da escola e da produção do conhecimento tem sido alterada, e cada vez mais dificulta a concretização de uma escola/Educação baseada em princípios de solidariedade. Ao contrário, induzem aos/às estudantes uma concorrência entre seus/suas pares: o conhecimento que poderia ser compartilhado torna-se mercadoria a ser retida; compartilhá-la com o/a outro/a seria alimentar o/a concorrente (Freitas, 2020). Também o trabalho docente passou a sofrer as regulações próprias dessa sociedade capitalista, cada vez mais precarizado.

Assim, o trabalho[24] que se constitui como próprio da existência humana, na sociedade capitalista essa atividade assume dupla face: formação-alienação, hominização-reificação; concretamente torna-se *mercadoria* (Richter, 2015). Com fundamento em Marx (2011), Richter (2015) analisa as condições que se impõe ao trabalho nessa sociedade, no modo de produção capitalista, em que a jornada de trabalho nunca se reduz ao mínimo necessário para o viver do trabalhar, ao contrário, busca a produção do trabalho excedente, que é sempre explorada em maior quantidade possível por aquele que compra a força de trabalho. Sua voracidade pelo excedente busca "[...] prolongar ao máximo a jornada de trabalho e limitar os gastos, o que afeta diretamente as condições de trabalho e aquele que vive da venda da sua força de trabalho" (Richter, 2015, p. 167). É a partir dessa configuração, que estratégias capitalistas são cada vez mais elaboradas e vão constituindo uma intensa precarização do trabalho[25]. Portanto, desumanizam o trabalho.

No que se refere ao trabalho docente, observa Richter (2015) que as reformas educacionais implementadas, especialmente a partir de meados da década de 1990, têm provocado mudanças nessa categoria, que não são homogêneas, incluem políticas que,

[24] "[...] enquanto agir intencional é o instrumento da intervenção do ser humano sobre o mundo e de sua apropriação por ele. São homens que diante da necessidade e dos problemas buscam soluções e, como efeito, transformam o mundo e a si mesmos na relação com a matéria (Marx, Engels, 2008, p.10-11), ou seja, é atividade para produzir a própria vida social humana" (Richter, 2015, p. 167).

[25] [...] a precarização do trabalho está relacionada à vulnerabilidade das formas de inserção e às desigualdades sociais; à intensificação do trabalho e terceirização; à insegurança e saúde no trabalho; à perda das identidades individual e coletiva; à fragilização da organização dos trabalhadores; e à condenação e descarte dos direitos do trabalho (Druck, 2011 *apud* Richter, 2015, p. 175).

por um lado, tornam o trabalho docente mais fragmentado e precarizado e, por outro, promovem ações — embora em menor escala — que buscam valorizar a profissão, citando como exemplo a Lei do Piso (Lei n.º 11.738/2008). Os/as profissionais da Educação têm sido desmandados/as assumir cada vez mais responsabilidades, sobretudo nas últimas décadas, com a ampliação da oferta da Educação associada à cobrança por índices, sem a proporcional ampliação de recursos e a melhoria nas condições de trabalho e de vida dos/as professores/as, requerendo-lhes que façam mais, com as mesmas condições (Richter, 2015). Somam-se assim,

> [...] novas cobranças marcadas pela responsabilização e/ou autorresponsabilização dos professores pelos resultados da instituição nas avaliações em larga escala; avaliações de desempenho atreladas a prêmios por produtividade; o discurso de autonomia vinculado a novas atribuições e à exigência de elevação de metas externas; o alargamento das funções atribuídas aos docentes convocados a "participar" de atividades da escola sem a ampliação do tempo destinado a estes fins na jornada de trabalho. Essas exigências, direta ou indiretamente, relacionadas aos exames nacionais e às condições precárias de trabalho, têm conduzido, em nossa visão, à intensificação do trabalho docente (Richter, 2015, p. 180).

Tais configurações contribuem cada vez mais "[...] para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante" (Oliveira, 2003, p. 33 *apud* Richter, 2015, p. 177).

Freitas (2023) faz a leitura da proposição de políticas e estratégias com a ampla participação de fundações e institutos privados presentes na Educação brasileira, para viabilizarem seus projetos. O autor destaca que seus planos são de longo alcance e o que pretendem é induzir a transferência do financiamento da Educação pública para a iniciativa privada. Introduzem agentes ideologicamente seguros na formação da juventude, e agora, potencializados pelos algoritmos das plataformas de ensino on-line (Freitas, 2023). Observa o autor que, além da disputa pelos fundos públicos, há uma disputa pelo projeto de formação da juventude, agravada por múltiplas crises oriundas da fase decrescente do capital, que se alastram pela sociedade. Parece que

> [...] o objetivo não é "melhorar a escola pública" de responsabilidade estatal, mas paulatinamente extinguir esta escola pública a partir da introdução da lógica empresarial na escola e do deslocamento dos recursos públicos que a financiam para agentes ideologicamente mais confiáveis – empresários e sacerdotes. É a batalha pelo controle da formação da juventude (Freitas, 2023, p. 9).

Assim, suas políticas e/ou projetos têm acentuado, cada vez mais, a desvalorização do trabalho docente e o controle do trabalho desenvolvido nas escolas públicas; aliás, desvaloriza o próprio papel da escola ao redefinir "[...] a própria concepção de escola e de trabalho formativo da escola" (Freitas, 2023, p. 4).

Somando-se a essas ações já sistematicamente conduzidas, ainda nossa pesquisa conviveu com um tempo marcado por uma das maiores tragédias enfrentadas pela humanidade, quando fomos surpreendidos/as com um estarrecedor contexto de pandemia, provocado pela Covid-19[26] no início de 2020; um vírus com alto grau de contaminação que se propagava entre as pessoas. A situação assolou a população brasileira, ampliando ainda mais a situação de vulnerabilidade social e econômica da maioria da população do País (e de outras partes o mundo), colocando em evidência "[...] o retrato das desigualdades que marcam nossa sociedade, quando o assunto é direitos essenciais, como moradia, saneamento, saúde e Educação" (Martins, 2023, p. 23). Destaca ainda a autora, que

> [...] Frente à inépcia do Governo Federal[27] e de muitos governos locais, sofremos com a ausência de uma política articulada, transparente, fundamentada no conhecimento científico para o combate a essa trágica doença. Consequentemente, nosso País revelou um cenário marcado pelo desespero de milhões de brasileiros/as que viram suas vidas transformadas em curto espaço de tempo, sem muitas vezes terem assegurado o direito ao tratamento adequado (Martins, 2023, p. 23).

A situação provocou a necessidade de fechamento das escolas em caráter de urgência. Profissionais da Educação, estudantes e famílias tiveram que adequar-se a uma

---

[26] O ano de 2020 inseriu-se em nosso vocabulário cotidiano termos que não estávamos habituados: Coronavírus, Covid-19 e SARS-CoVs. De acordo com Soraia Attie Calil Jorge, diretora do Laboratório de Biotecnologia Viral do Instituto Butantan, coronavírus é nome dado a uma extensa família de vírus que se assemelham; muitos deles já nos infectaram diversas vezes ao longo da História da humanidade. Dentro dessa família, há vários tipos de coronavírus, inclusive os chamados SARS-CoVs (síndrome respiratória aguda grave), conhecida pela sigla SARS, que há alguns anos começou na China e se espalhou para países da Ásia. A SARS-CoV-2, é também vírus da família dos coronavírus que, ao infectar humanos, causa uma doença chamada Covid-19 que, por ser um microrganismo que antes não era transmitido entre humanos, ficou conhecido, no início da pandemia, como "novo coronavírus". A Covid-19 é, assim, uma doença que se manifesta em seres humanos após a infecção causada pelo vírus SARS-CoV-2 (Portal do Butantan). Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), o mundo enfrentou 697,1 milhões de casos confirmados de coronavírus. Só no Brasil, conforme o *site* oficial do governo, relatam-se quase 38 mil (37.949.944) casos acumulados e confirmados por infecção com Covid-19, entre os quais, 706.808 vieram a óbito, dados esses atualizados em 20 de outubro de 2023 (Disponível em: https:+//infoms.saude.gov.br/. Acesso em: 05 nov, 2023).

[27] "Neste período de 2019 a 2022, o Brasil foi governado pelo presidente Jair Messias Bolsonaro, ex-militar do exército brasileiro, que empreendeu gestão marcada por discursos e ações extremamente autoritários, incentivando a violência e repressão em toda a sociedade. Essa gestão empreendeu uma política ultraliberal, marcada por numerosas contradições e polêmicas, responsável pela desmonte da sociedade e da Economia brasileira" (Martins, 2023).

nova realidade, estranha a qualquer situação que tivessem vivenciado antes. Nesse contexto, os entes federal, estaduais e municipais começaram a pensar na proposição de possibilidades, de "alternativas" urgentes, visando à continuidade do ano letivo. Saviani e Galvão (2021) destacam que embora se referissem às "possibilidades", na prática, aquelas reduziram-se à uma "única alternativa". E assim, em substituição às aulas presenciais, estabeleceu-se o "ensino remoto".

Para Freitas (2023) e Duarte (2020), a introdução desse formato intensificou ainda mais o processo de aprisionamento das escolas. Afirma Freitas (2023, p. 9) que, "Por ele, plataformas on-line de aprendizagem expropriam as funções básicas do professor, convertendo seu trabalho vivo em trabalho morto dentro de *softwares* comandados por algoritmos". Outros/as autores/as também analisaram e identificaram, naquela proposta, uma oportunidade aproveitada pelos neoliberais durante a Covid-19 (Duarte, 2020; Duarte, Santos e Duarte, 2020; Saviani e Galvão, 2021). Duarte (2020) afirma que a implementação da proposta não está dissociada de um processo que já vem caminhando desde a década de 1990 de aligeiramento dos currículos, um processo que ele denominou de "rarefação do conhecimento na escola", bem como a precarização e a desvalorização do trabalho docente, como vimos, apontando, por exemplo, com a inserção das plataformas e materiais de ensino virtuais (sob os quais bastaria aos/às estudantes clicar a cada "atividade", a cada passo). Desse modo,

> [...] As alegações de que essa seria uma estratégia momentaneamente adotada, em razão do isolamento social como forma de diminuição do ritmo de difusão do vírus COVID-19, não se mostram muito convincentes porque vêm acompanhadas de uma retórica de modernização, adoção de metodologias ativas, etc., que não consegue disfarçar o entusiasmo por algo que parece ser um projeto de longo prazo (Duarte; Santos; Duarte, 2020, p. 16).

O ensino remoto vem também nesta lógica, junto à intensificação, alienação e da exploração do trabalho do/a professor/a na lógica do tecnicismo, na lógica da mercantilização da Educação, da privatização da Educação e do controle do domínio do trabalho do/a professor/a (não domínio pelo/a professor/a do seu trabalho, mas o domínio por outrem daquilo que o/a professor/a faz), por meio da tecnologia com seu uso restrito

como parte do projeto do tecnicismo (Duarte, 2020; Freitas, 2023); Freitas (2023) lembra que Saviani (1983)[28] já havia denominado de "neotecnicismo digital"[29].

Para Saviani e Galvão (2021), ainda que esse modelo não fosse o mais adequado, pelas razões que vimos discutindo, agravou-se pela tentativa de sua instauração, quando o que se observou foi uma acentuada exclusão de milhares de estudantes que, na ausência de condições mínimas, não conseguiram acesso à escola pública por meio da principal estratégia adotada — aulas síncronas e/ou assíncronas. Faltou-lhes o que era óbvio, uma mínima infraestrutura de aparatos da tecnologia para continuidade de seus estudos, situação essa que, certamente, não era desconhecida pelos governantes. Com base nos dados do Sindicato Nacional dos e das Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN), Saviani e Galvão (2021), destacam uma realidade em que,

> [...] mais de 4,5 milhões de brasileiros sem acesso à internet banda larga e mais de 50% dos domicílios da área rural não possuem acesso à internet. Em uma realidade em que 38% das casas não possuem acesso à internet e 58% não têm computador (Andes-SN, 2020, p. 14).

Ora, essa realidade não surgiu nos anos de 2020 e 2021, são condições precárias já existentes e conhecidas por outros dados. Desse modo, o que destacamos é que, ainda que tivéssemos reservas ao modelo como fora adotado para continuidade do ensino naquele contexto, o mais agravante deveu-se à ausência de condições para o funcionamento da proposta dada como alternativa, excluindo ainda mais milhões de estudantes do seu direito ao acesso à Educação escolar. Como afirmam Saviani e Galvão (2021).

> [...] para funcionar como substituto, excepcional, transitório, emergencial, temporário etc. [...], determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o "ensino" remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos

[28] Freitas (2023) refere-se à obra de Saviani, Dermeval (1983), "Escola e democracia" da Editora Cortez.

[29] Freitas (2023) refere-se ao conceito presente na obra "Escola e democracia" de Saviani (1983), para apontar que "[...] o neotecnicismo digital visa a implementar o controle das finalidades da Educação. Seguindo a sua lógica de preparar a juventude para processos de extração de valor por adição de tecnologia, em consonância com os novos processos do mundo do trabalho, o capital precisa fortalecer as teses educacionais neotecnicistas que levam a uma ampliação do controle técnico e político da escola, fazendo uso das tecnologias da informação e da comunicação disponíveis (p. ex. ensino híbrido). Isso conduz à introdução de plataformas de aprendizagem e de sistemas informatizados de armazenamento de dados e controle sobre a forma e o conteúdo da escola" (Freitas, 2023, p. 8-9). No seio das políticas educacionais neoliberais, o autor destaca dois núcleos conceituais: o "neotecnicismo digital" e a "meritocracia". A primeira se configura pela retomada da pedagogia tecnicista reorganizada no "neotecnicismo digital" (virtualização da ação pedagógica) e a segunda estabelece o indivíduo como o/a gestor/a da sua própria acumulação de competências e habilidades, com as quais se deve apresentar ao mercado concorrencial.

> adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais (Saviani; Galvão, 2021, p. 38).

Em análise das alternativas, os autores afirmam que o que se apresentou foram propostas difusas nos mais diferentes entes de Educação na tomada de decisões a respeito do modelo de funcionamento da Educação Básica que representariam iniciativas à substituição da Educação presencial.

Os relatórios apresentam algumas das dificuldades quanto à gestão e implementação da alternativa remota devido a fatores diversos. Esses descompassos se apresentaram no relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), de 2022. Ao sistematizar os dados do contexto, o Inep identificou que, em todo território brasileiro, apenas 45% das instituições da rede municipal haviam conseguido adotar estratégia de comunicação e de apoio tecnológico, disponibilizados aos/às alunos/as como ferramenta para o desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem (Brasil, 2023a). Não se pode alegar ingenuidade ou desconhecimento na adoção de um modelo, que pela própria realidade, já era presumido que uma grande parcela de estudantes das escolas públicas não o acessaria. A exclusão tecnológica de milhares de pessoas já é uma velha conhecida; só mais uma das muitas manifestações de uma sociedade acirradamente desigual e injusta.

Como profissionais da Educação, sobretudo no nível básico, e mais especificamente, a partir da nossa experiência como profissional da Educação em nossa rede municipal de Educação, o que experimentamos por essa continuidade do percurso escolar das crianças e jovens se reduziu, na maior parte das vezes, a atividades impressas fornecidas nas instituições escolares, que tínhamos que produzir, ainda que sem muita — ou quase nenhuma — experiência ou condições de transformar a totalidade dos processos educativos, materializados, tão somente em folhas e com uso de salas de aula virtuais que também não eram familiares a um grande parte de docentes.

O que temos visto, de um modo geral, a partir da leitura dos/as autores/as aos/às quais nos referenciamos, é que esta tecnologia, muitas vezes, tem servido como ferramenta para precarizar os processos de ensino e aprendizagem, o trabalho/profissão docente, o controle sobre o currículo, etc. (Freitas, 2023). Os grandes conglomerados de tecnologia vão conduzindo todo esse processo, criando e aproveitando de todas as oportunidades para implementação dos seus projetos, pacotes educacionais, que sentimos mais intensamente neste período (da pandemia). Esses pacotes educacionais- aplicativos,

*sites*, apostilados, e outras criações- induziram uma "[...] acentuação de um caráter pragmático e superficial da relação pedagógica entre professores, alunos e os conhecimentos" (Duarte; Santos; Duarte, 2020, p. 16).

Ademais, destacamos que uma parcela significativa dos/das docentes da rede pública, sem quaisquer subsídios das Secretarias de Educação para a proposta vigente, tiveram que fazer uso de recursos próprios para tentar colocar em prática o modelo remoto, o que significou, também, um aumento de carga horária de trabalho (sem que fossem remunerados/as por esta ampliação), acentuando a precarização do trabalho e adoecimentos.

Sabemos que a pandemia não criou as condições precárias observadas em todo contexto social, incluindo a Educação; elas já existiam e têm sido intensificadas cada vez mais. Refletem-se nas políticas educacionais afetando as condições para a efetivação de uma Educação para todos/a, como um bem comum, como eixo da democracia social. Isso se manifesta, por exemplo, quando observarmos a política dos PNE, em especial, o de 2014-2024, que se estabeleceu no âmago pela melhoria da Educação. Como destacam Chizzotti e Casali (2020:

> [...] Talvez não tenha havido ainda na História do País uma política de Estado para a Educação com importância estratégica à altura do Plano Nacional de Educação– PNE para o decênio 2014-2023 (Lei n.º 13.005/2014), à vista dos **sólidos fundamentos técnicos sobre os quais se apoiou e do processo democrático e participativo pelo qual foi elaborado**, em que pesem os vieses das negociações político-ideológicas a que foi submetido (Chizzotti; Casali, 2020 p. 204, grifos nossos).

Os autores destacam o PNE (2014-2023) como uma das políticas para a Educação mais significativas da História brasileira, justamente por suas incisivas no combate às desigualdades e à pobreza, mas logo lamentam que, a despeito da clareza de tais compromissos, esses propósitos foram sendo esvaziados desde 2017, sobretudo, quando sancionada a Emenda Constitucional n.º 95[30] (Brasil, 2016) — também conhecido como

[30] A Emenda supracitada foi sancionada no governo de Michel Temer, e regulava o "[...] Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União" (art.1º da EC nº 95, de 15 de dezembro de 2016), a qual estabelecia limites individualizados para as despesas primárias por vinte exercícios financeiros (o "teto de gastos" tomava como base no crescimento da inflação). Sobre isso, Sala e Piolli (2024, p. 9) nos esclarecem: "Desse modo, os mínimos constitucionais para a saúde e a Educação, embora não tivessem sido abolidos da Constituição Federal, ficavam suspensos nesse período por uma disposição transitória incluída na Constituição Federal pela EC 95/2016, o que alterou os cálculos para o investimento mínimo nessas áreas" Agora, substituída pela **Lei Complementar 200**, de 30 de agosto de 2023, o novo "regime fiscal sustentável", sancionado no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, *grosso modo*, traz mais uma variável ao limite dos gastos públicos: "[...] o arcabouço fiscal estabelece dois mecanismos de limitação de crescimento das despesas primárias: uma proporção de 70% ou 50% da

Novo Ajuste Fiscal — que congelou o crescimento das despesas primárias por vinte anos, o que significou para a Educação uma importante redução do patamar mínimo para o seu financiamento, despotencializando o próprio PNE (Sala; Piolli, 2024, p. 9).

Em vias de seu término de vigência, Manhas (2024)[31], analisou alguns dos seus resultados e tem concluído que, passados dez anos da vigência do plano, o financiamento da Educação permaneceu inadequado, tanto em âmbito federal quanto subnacional, distantes dos ideais para a Educação: o PNE (2014-2023) que previa aumentar o financiamento para 10% do Produto Interno Bruto (PIB) até 2024, terminou com índice em 5,1%, ou seja, sem atingir nem mesmo sua meta intermediária[32] (Manhas, 2024; Sala; Piolli, 2024) e ainda agravado por uma pandemia no meio do caminho, acirrando as condições que já estavam ruins.

Manhas (2024) observou que as metas do plano não foram atingidas em nenhuma etapa: na Educação Infantil, o atendimento em creches foi de 37%, em vez dos 50% que eram esperados conforme era Meta 1 (Brasil, 2014)[33], ressaltando, ainda, que, em muitos locais, o atendimento ainda é feito por creches conveniadas e não públicas; na pré-escola, embora a meta tenha sido atingida antes da pandemia, houve retrocessos; o número de concluintes do Ensino Fundamental caiu com a pandemia e estamos longe de cumprir a meta de redução do analfabetismo funcional que ainda atinge 29% da população; aos/às alunos/as de quinze a 17, previa-se que 85% estivessem matriculados/as no ensino médio

variação do crescimento real da receita, dependendo de se a meta fiscal foi ou não cumprida; e uma margem entre 0,6% e 2,5% de crescimento real em qualquer caso" (Sala; Piolli, 2024, p. 7), que em palavras simples significa que, além da referência da inflação, na hipótese de haver um crescimento maior na arrecadação, será possível aplicar parte da receita com outros investimentos, contudo, limitados na faixa de 0.6% a 2,5%, conforme exposto no art. 5.º, inciso II, parágrafo 1.º da Lei: "Art. 5º A variação real dos limites de despesa primária de que trata o art. 3º desta Lei Complementar será cumulativa e ficará limitada, em relação à variação real da receita primária, apurada na forma do § 2º deste artigo [...] § 1º O crescimento real dos limites da despesa primária, nos casos previstos nos incisos I e II do caput deste artigo, não será inferior a 0,6% a.a. (seis décimos por cento ao ano) nem superior a 2,5% a.a. (dois inteiros e cinco décimos por cento ao ano)". Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leicom/2023/leicomplementar-200-30-agosto-2023-794631-normaatualizada-pl.pdf. Acesso em: 12 set, 2024.

[31] MANHAS, Cleo. Plano Nacional de Educação: ainda não saímos do lugar. **Carta Capital**, São Paulo, 9 jul 2024. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/opiniao/plano-nacional-de-educacao-ainda-nao-saimos-do-lugar/?utm_medium=leiamais&utm_source=cartacapital.com.br. Acesso em: 20 ago, 2024.

[32] Instituído pela Lei n.º 13.005/2014, a meta para o financiamento da Educação pública previa "ampliar o investimento público em Educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do PIB do país no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

[33] Meta 1 da Lei n.° 13.005/2014: "Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE" (Brasil, 2014).

ou concluído esta etapa, mas alcançaram apenas 76%; a expansão do Ensino Superior, da Educação de Jovens e Adultos e Educação em tempo integral[34], também não ocorreu como previsto (Manhas, 2024).

A autora identifica que, de um modo geral, os estados brasileiros e o Distrito Federal (DF) enfrentam um mesmo denominador comum: "[...] a insuficiência de recursos financeiros, além do elevado índice de contingenciamento das despesas, somado à trajetória declinante da função Educação no orçamento (especialmente entre 2019 e 2021)". A autora aponta como uma tendência resultada de arcabouços fiscais que priorizam a restrição de recursos, sobretudo, nos estados com maior porcentagem de estudantes indígenas, como Amazonas, Mato Grosso do Sul e Roraima, que têm gastos *per capita* com Educação abaixo da média nacional e apresentaram tendência de queda nas despesas até 2021 (Manhas, 2024). Em 2023, apesar de ter sido o melhor ano do quinquênio em termos de orçamento, os recursos ainda foram insuficientes para cobrir adequadamente os custos educacionais, incluindo a carência de professores e de infraestrutura (Manhas, 2024). Dos critérios do Custo Aluno Qualidade (CAQ) apenas dez estados os atendem, enquanto doze não os alcançam, incluindo estados como Acre, Bahia e Goiás; número que talvez fosse maior, já que quatro estados não dispuserem seus dados para a análise, a saber, Alagoas, Pará, Rio Grande do Sul e Tocantins (Manhas, 2024).

Enquanto isso, o terceiro Plano Nacional de Educação (PNE) pós-Constituição de 1988, encontra-se em curso dos trâmites de aprovação como Projeto de Lei nº 2.614, de 2024. Entre outras metas, propõe novamente os 10% do PIB de investimento público[35]

---

[34] Na abordagem da Educação integral, é fundamental evitar que se resuma ao entendimento de mais tempo na escola, ou seja, mais do mesmo, sem que signifique uma verdadeira transformação. É crucial defender a Educação de tempo integral com uma proposta de formação integral (Freitas, 2023). É imprescindível garantir que os/as professores/as também tenham um vínculo em tempo integral em uma única escola, isso permitirá que tenham condições para dialogar com seus pares e com as crianças sobre suas aprendizagens, especialmente com aquelas que enfrentam dificuldades. Também é essencial que se garanta aos/às professores/as que tenham tempo para a reflexão, autorreflexão e reorganização do seu trabalho, para compartilhar experiências com os/as colegas, participar dos conselhos escolares e das revisões do projeto político-pedagógico da escola, assim como para conhecer e se envolver com a comunidade à qual pertencem.

[35] A proposta para o novo PNE (2024-2034) consta no PL 2614/2024. Ali, novamente, se propõe equivalente a 10% do PIB, que se estabelece na meta 18: "Ampliar o investimento público em Educação, de modo a atingir o equivalente a 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto – PIB até o sexto ano de vigência deste PNE, e 10% (dez por cento) do PIB até o final do decênio, em consonância com o que estabelece o art. 214, caput, inciso VI, da Constituição." O Fineduca (2024, s/p.) questiona se desta vez a meta será cumprida, criticando alguns limites ali estabelecidos, que entre outros, considera incoerente a previsão "da meta intermediária de 7% somente ser atendida faltando três anos para o término do plano, o que deixaria três pontos percentuais para serem implementados nesse curto período. Trata-se, portanto, de

para a Educação pública até o ano de 2034. A forma pela qual estabelece a progressão e alcance da meta já tem sido alvo de crítica. Por exemplo, Sala e Piolli (2024) criticam o fato de se estabelecer ali uma meta intermediária que deverá ser cumprida até o final de sete anos do plano — a saber, 7% — deixando os 10% para efetivar até o final de sua vigência, um cumprimento para o apagar das luzes, quando o prazo já estaria esgotado para qualquer reação. Por essa razão, afirmam Sala e Piolli (2024, p. 5): "[...] parece contraditório defender metas num Plano Nacional de Educação sendo que seu pressuposto só será fornecido ao final". Ou seja,

> [...] se o investimento de 10% do PIB era necessário para a realização das metas do PNE 2014-2024, como podem ficar apenas para o fim do PNE 2024-2034, [...] esse adiamento não problematizará a realização das demais metas do Plano? (Sala; Piolli, 2024, p. 5).

Concluem com algo que deveria ser óbvio à proposição da meta como foi estabelecida: se já eram necessários os 10% do PIB para o cumprimento do que se estabeleceu no PNE 2014-2024, em um novo PNE esses 10% não poderiam ficar para o cumprimento de sua vigência final; significaria um recuo de mais uma década para a realização da meta de financiamento. Lamentam que,

> [...] Ainda hoje lutamos por um padrão mínimo e universal da Educação escolar para a pessoas em nosso país. Não atingimos nem uma qualidade mínima para todas as pessoas que vivem no Brasil. **Para atingirmos uma qualidade mínima e universalizarmos o acesso e permanência, temos que avançar para além dos investimentos mínimos para a Educação**. E é por isso que a Constituição diz que o PNE deve estabelecer uma meta de investimento público em Educação pública em relação ao PIB [...] (Sala; Piolli, 2024, p. 20, grifos nossos).

Na história dos PNEs, a realização da meta de financiamento tem estado sempre em postergação, como observa Sala e Piolli (2024)[36]. Mas apesar desta incoerência, os autores reconhecem a importante contribuição da política. Mas alertam para o embate na disputa pelo financiamento da Educação, uma luta que tem-se travado cada vez mais feroz sobre o orçamento público. Precisamos constituir frentes de luta, que se configurem em diferentes contextos, com protagonistas e estratégias distintas. A reivindicação pela

---

um passo para trás, pois lança-se para 2034 uma meta que deveria ter sido cumprida em 2024 nos termos da lei que ainda está em vigor, uma vez que a vigência do atual PNE foi estendida para 2025".

[36] Os autores nos lembram que, o estabelecimento de uma meta de investimento como proporção do PIB é um dispositivo constitucional, previsto no art. 214, que determina que o Plano Nacional de Educação, com duração decenal, deverá estabelecer "meta de aplicação de recursos públicos em Educação como proporção do produto interno bruto" (incluído pela Emenda Constitucional n.º 59, de 2009).

garantia dos direitos sociais[37], deve ser exigida nas ruas, mas também com propostas formalizadas de revisão de leis e quantas outras ações forem possíveis.

Enfatizam Chizzotti e Casali (2020, p. 215, grifos nossos):

> [...] a despeito da obviedade, cabe reafirmar que os investimentos em Educação **definitivamente devem ultrapassar a linha da mera retórica de governos e da classe política**. Pois nem mesmo a saída de 25 milhões de brasileiros da pobreza entre 2003 e 2016 elevou satisfatoriamente, no período, a qualidade da Educação neste País, em comparação internacional, e tampouco superou satisfatoriamente os inaceitáveis índices de desigualdade.
>
> Em tempos de crise econômica e social, a Educação escolar deveria tornar-se, particularmente, um lugar social relevante de alavancagem para a mitigação da desigualdade, a superação da pobreza e a elevação da qualidade de vida.

Para Chizzotti e Casali (2020, p. 202), há uma relação, um "vínculo político entre desigualdade, pobreza e Educação, em suas recíprocas determinações", e a materialidade desta afirmação se encontra baseada nos dados, quando os/as autores/as identificam que os/as que mais sofrem negativamente os impactos na vida escolar, são as crianças e jovens das famílias empobrecidas. São muito os desafios à Educação. Mas é preciso enfrentá-los, por uma Educação mais justa e mais inclusiva, sobretudo, para as crianças e jovens das classes empobrecidas, entre os/as quais se encontram em maioria, os/as estudantes pretos/as, pardos/as e dos povos indígenas. São estes/as, os/as que mais têm sofrido prejuízos em todos os direitos, entre eles, a negação de sua Educação plena.

Manhas (2024) também reafirma a notória importância de se garantir a efetividade dos recursos para que se assegure o direito à escola pública de qualidade a todas as pessoas que dela dependem, como uma das condições para o desenvolvimento de sua própria cidadania. Lembramos que, embora a Educação por si só, não garanta o combate mais efetivo à desigualdade, sem ela, sabemos que se asseveraria ainda mais, a miséria, ou seja, a desigualdade em sua máxima extensão (Duarte, 2020; Chizzotti e Casali, 2020). As políticas públicas são, mais que nunca, convocadas para o enfrentamento das questões econômicas, sociais e culturais adversas que se apresentam.

Freitas (2023) afirma que as políticas educacionais permanecem devedoras de finalidades educativas baseadas em projetos socioeducativos. À Educação, os desafios

---

[37] Referem-se a um mínimo de bem-estar econômico e segurança, ao direito de participar por completo da herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade (Marshall, 1967, 61 *apud* Pitano; Streck; Moretti, 2020, p. 111).

são tantos, que o Governo que assumiu[38] precisará ousar fazer o enfrentamento propondo políticas educacionais voltada à melhoria efetiva da Educação, das escolas, sem as quais, a efetivação da proposição de melhoria na Educação permanecerá apenas como retórica.

Precisamos lutar pela construção de outros referenciais de qualidade, quando a que vigora está presa a critérios da meritocracia, da premiação e/ou punição das escolas, de suas e seus sujeitos, mediante índices de desempenho dos/as estudantes nos testes externos, ou com recompensas aos/às profissionais e/ou escolas (Sordi; Souza, 2012), para gerar o "envolvimento" destes/as (Sordi; Souza, 2012; Freitas, 2023; Duarte, 2020). As políticas educacionais, fortemente atravessadas pelo neoliberalismo (Freitas, 2023; Duarte, 2020), calcadas na meritocracia, colocam a escola com bode expiatório responsável pelo sucesso e fracasso das crianças e jovens em formação (Freitas, 2023). Uma escola assentada nessa política exclui massivamente "[...] As crianças e jovens provenientes de condições precárias de vida, sendo os que mais precisam de apoio, são aqueles a quem menos se oferecerá ensino, em um regime pedagógico meritocrático" (Chizzotti e Casali, 2020, p. 214). Isso porque esses projetos meritocráticos insistem em creditar o sucesso na vida como

> [...] produto da genética e de uma suposta qualificação que está à disposição de todos que queiram se esforçar. Os perdedores mal-sucedidos são pobres por não se esforçarem. A escala social é justificada pelo mérito e também por esta razão, os mais ricos não devem ser "punidos" e pagar mais impostos (Freitas, 2024a, s/p.)[39].

Fica claro que "[...] o neoliberalismo não é ideologicamente neutro e sua adoção no campo econômico tende a produzir objetividades e subjetividades fortemente

---

[38] O Presidente Luiz Inácio Lula da Silva assumiu o governo em janeiro de 2023. Esperanças e incertezas tomam conta de nossos anseios. Como governo de esquerda, esperamos que estabeleça mais políticas sociais, que reduza o desemprego, as desigualdades e a pobreza no país que, apesar de "posicionado entre as dez economias mais fortes do Planeta, nos últimos anos, apresenta traços ainda mais acentuados de desigualdade e pobreza quando comparado com as médias mundiais" (Chizzotti; Casali, 2020, p. 196). O combate às desigualdades sociais, constitui-se como eixo de sustentação das políticas educacionais, as quais exigem clareza no estabelecimento de metas, estratégias e recursos incisivos para efetiva inclusão de todas as crianças e jovens nas escolas, com garantia de suas aprendizagens, o que significa também garantir melhores condições de trabalho aos/às profissionais da Educação, melhores salários, bem como melhores infraestruturas das instituições. Neste cenário, conflitamos com a "[...] proximidade do governo, especialmente na Educação, com ONGs e Fundações privadas entre as quais a mais emblemática é a Fundação Lemann" (Freitas, 2024, s/p). Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2024/01/30/fora-lemann/. Acesso em: 27 ago, 2024). O neoliberalismo afeta todas as dimensões sociais e da vida, todas as instituições, os direitos; seu alastramento e fortalecimento não tem deixado nenhuma das instituições ou grupos de pessoas ilesas como veremos no decorrer do texto.

[39] FREITAS, Luiz Carlos de. **Meritocracia**: uma revisão da literatura, em 01/02/2024. 2024a. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2024/02/01/meritocracia-uma-revisao-da-literatura. Acesso em: 27 ago, 2024.

regressivas em relação à dignidade da vida humana" (Duarte, Santos e Duarte, 2020, p. 5). E os resultados dessa política têm sido desastrosos à sociedade, às escolas, às relações humanas, à solidariedade, à saúde mental de nossas crianças, jovens e adultos que são cada vez mais cedo afetados/as.

Enquanto isso, intensificam-se nas escolas as avaliações externas, que se anunciam para objetivar a melhoria da qualidade da Educação

> [...] uma avaliação em função dos resultados e ao serviço da meritocracia, já que se diz capaz de dar conta dos méritos e dos deméritos, estabelecendo distinções entre quem os tem e quem os não tem, uma avaliação ao serviço da competição porque se assume como sendo competente para detectar, mas também estimular, em cada indivíduo ou organização, aspetos que o/a distinguem de entre todos os demais. [...] uma avaliação que se reivindica de objetividade, condição indispensável para que se possa atribuir a si mesma as funções anteriormente enunciadas, para além de se colocar, assim, ao serviço da legitimação de decisões políticas, tomadas com fundamento no seu veredicto objetivo, autoritário e normalizador (Sordi; Souza, 2012, p. 13).

Em seu trabalho, Richter (2015) pressupõe como tese de que

> [...] a busca pela elevação dos índices propostos pelo Estado não foram acompanhadas de melhorias significativas das condições necessárias no processo educacional de qualidade, pelo contrário: em situação precária de trabalho, os testes estandardizados geram uma realidade de disciplinarização e a privação da autonomia docente, paralelamente à intensificação do trabalho do professor. Esse artifício oculta o objetivo do Estado Avaliador que, por sua vez, provoca um processo de responsabilização unilateral da escola (assim como dos entes federados) (Richter, 2015, p. 259).

Nestas condições, identifica que

> [...] A prática docente, quanto ao exercício do professor na disseminação dos conhecimentos historicamente produzidos, encontra-se hoje questionada mediante os resultados dos testes estandardizados. A avaliação assumiu centralidade nos debates educacionais e nas políticas destinadas à escola, a qual está pressionada diante dos índices difundidos pelo Governo e pela mídia à sociedade. [...]
>
> Assevera-se que a crescente cobrança sobre a prática docente e os desafios diante da conquista pela inserção da classe trabalhadora na escola pública não foram acompanhados, em mesmo grau, da garantia das condições de trabalho do professor [...], ao mesmo tempo em que a avaliação da "qualidade" da Educação se destaca nas políticas públicas erigidas pelo Estado (Richter, 2015, p. 258).

Diante do nosso cenário atual, Freitas (2023, 2024) é enfático em apontar que, se optarmos por organizar as escolas como quer o atual Ministro da Educação, Camilo Santana[40] (não que nos seja oferecida a possibilidade de optarmos, de escolher ou não o que aí se estabelece), baseada em uma política meritocrática cearense como referência, estaríamos reafirmando esse pensamento baseado na competição e na concorrência. O autor já se tem dedicado à análise da questão há algum tempo e resume as consequências dessa política:

> [...] Os problemas gerados por estas políticas são conhecidos: mais segregação promovida pela corrida a IDEB alto, tornando alunos de baixo rendimento ou com necessidades especiais invisíveis ao sistema educativo para que não façam parte das avaliações e com isso não derrubem a média da escola; massacre de simulados preparatórios para os estudantes se saírem bem nos testes padronizados das avaliações estaduais e nacionais para não perder o acesso a recursos financeiros; redução do tempo dedicado a ensinar e aumento do tempo dedicado a avaliar; focalização no estudo das disciplinas de português e matemática que são objeto de avaliações e abandono das que não são exigidas nos exames; quando não o uso de fraudes para elevar artificialmente os índices, especialmente para ter acesso a complementação salarial por desempenho. Mas além disso está a conformação do espírito da concorrência e da competição desde os primeiros anos da Educação Básica acostumando os estudantes ao modo de vida neoliberal (Freitas, 2023, p. 6).

Uma política que tem notória participação de entidades privadas, agora importada para o MEC e que pretende ser generalizada para o país (Freitas, 2024b, s/p.)[41], sobre a qual Freitas (2023, p. 13) não alivia na crítica: "[...] É verdade que o atual Governo é produto de negociação entre forças políticas divergentes. Mas qualquer negociação política é feita evidenciando-se os limites onde cada uma das forças políticas pode chegar". A despeito da crítica, o autor reconhece o mérito do Governo Lula, uma vez que sua eleição tem significado algum fôlego ao País, que nos permite pensar e implementar um caminho alternativo ao que tivemos nos últimos anos.

As críticas explicitadas até o momento se constituem em nossa defesa por um Estado de Bem-Estar Social, o que exige a implementação de políticas públicas que considerem e assegurem o direito à igualdade, a erradicação da pobreza e da miséria de milhões de pessoas, como tarefa primordial assumida por elas, entre as quais as políticas educacionais. Políticas que auxiliem

---

[40] Camilo Santana assumiu o cargo de ministro de Estado da Educação no Governo Lula (2023-2026).,

[41] FREITAS, Luiz Carlos de. "**Fora Lemann**", em 30/01/2024. 2024b. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2024/01/30/fora-lemann/. Acesso em: 27 ago, 2024.

> [...] A disposição ativa da escola para prevenir, resistir e corrigir localmente os efeitos destrutivos da desigualdade e da pobreza, mediante uma agenda pedagógica inclusiva, seguirá sendo um imperativo. Mas, o grande desafio é posto para as políticas públicas e os sistemas de ensino (Chizzotti; Casali, 2020, p. 204).

Chizzotti e Casali (2020) destacam que será preciso haver uma abordagem integrada que envolva tanto medidas sociais e econômicas quanto a melhoria das políticas educacionais e, no nível micro, as escolas têm um importante papel a ser desenvolvido. Para isso, precisamos brigar para a "[...] destinação de recursos públicos exclusivamente para as instituições públicas de Educação" (Freitas, 2023, p. 13). Esse é o desafio do nosso tempo. Somos todos e todas as profissionais da Educação corresponsáveis por sonhar, lutar e ajudar a construir outra sociedade, outra perspectiva de Educação; entre uma de suas estratégias, está a ressignificação da avaliação como parte desta totalidade; um elemento muito importante, já que tem sido intensamente regulada pelas lógicas que vimos discutindo, destacando-se como uma das dimensões mais decisivas do ato pedagógico. E nesse sentido, mais uma vez refletimos com Freitas (2023):

> [...] a Educação pode e deve atuar contrapondo-se a este modo de vida [o neoliberalismo] baseado na competição e no individualismo, turbinado por metas inatingíveis e avaliações permanentes que estão adoecendo a juventude. Não será estimulando metas, avaliação e meritocracia nas escolas que combateremos o modo de vida neoliberal (Freitas (2023, p. 13).

É nesse cenário que insistimos em defender e em construir outra perspectiva de avaliação, comprometida com as aprendizagens de todas as crianças e jovens, em especial as que fazem parte dos milhões dos/das empobrecidos/as. Importa-nos o compromisso com elas, por uma Educação (e avaliação) que os/as auxilie na tomada de consciência da opressão às quais estão submetidos/as, e achando-se conscientes se engajem nos processos de resgate de sua humanização (já que foram/estão desumanizados/as), como temos aprendido com Freire (2005). Essa Educação para humanizar, primeiro, precisa ser ela mesma humanizada. Assim, a definição das finalidades da Educação nos deve interessar como uma das frentes de luta (Duarte, 2020; Freitas, 2023). Nesse sentido, traduz Freitas (2023):

> [...] Humanizar a Educação significa, então, fazer uma crítica das atuais relações sociais e, dada a impossibilidade de as atuais relações sociais irem além da exploração dos seres humanos e da natureza, isso também significa, por oposição, lutar e construir novas relações que radicalizem a igualdade e a democracia para além da democracia liberal vigente,

> incapaz de produzir humanização suficiente para todos (Freitas, 2023, p. 14).

Esta humanização não é uma categoria abstrata,

> [...] mas é o exercício concreto de humanidade que se dá na organização da vida material para além do reconhecimento do outro e da diversidade (ou seja, para além da "diferença" pós-moderna) e que conforma as relações entre as pessoas. A fonte de desumanização contemporânea está nas relações sociais que expressam e sustentam a geração de valor sob o capital, sempre relações de exploração e dominação (Freitas, 2023, p. 14).

Portanto, a Educação de qualidade a que nos referimos tem matrizes de referência e objetivos mais amplos do que tem sido proposto. Uma defesa já amplamente realizada por diversos/as autores/as, como Sordi e Souza (2009), Mendes *et al*. (2018), Freitas (2009, 2020, 2023), entre muitos outros/as educadores/as e pesquisadores/as críticos. Podemos citar, por exemplo, a defesa de Freitas que estabelece que,

> [...] uma Educação com qualidade social e mais humana é aquela que – guiando-se por uma matriz formativa mais ampla que inclui, mas não se limita ao acesso do conhecimento acumulado e, guiando-se igualmente pela crítica da organização interna das escolas (que na escola atual reproduz os princípios da organização social verticalizada) – é uma qualidade social que prepara as lutas por uma sociedade de outro tipo, onde a igualdade e uma democracia de tipo superior, portanto baseada na participação e construção coletivas, apontam para um tipo de vida para além da geração e acumulação de valor ilimitado e desigual, e ensaiam novas relações sociais superadoras da era do capital, desde já (Freitas, 2023, p. 14-15).

Para essa Educação, outra sociedade é necessária, e também possível; outras construções históricas, outras formas de repensarmos tudo que aí está e que desumaniza. Estamos a lutar por outra Educação, outra pedagogia, que seja contra-hegemônica, inserindo-se na luta pela transformação da sociedade.

Os desafios são tantos e tão intensos, que podem parecer instransponíveis, mas não o são. Por isso mesmo, decidimos por começar com a epígrafe de Freitas et al. (2009), que está assentada nos mesmos pressupostos de Freire (1996, 2005), para que nos lembremos que somos sujeitos da História, que nela vivemos, que somos produzidos; mas também, dialeticamente a produzimos, fazemos-lhe resistência; que conhecemos para transformar. E para fechar esta subseção, retomamos a mesma perspectiva, que é compartilhada por muitos/as autores/as, com os/às quais ficam claros nossos vínculos.

> [...] Partilhamos o entendimento que somos seres que fazemos parte da natureza; entretanto, nossa ação não decorre simplesmente dos nossos instintos, mas são construídas e decididas social e historicamente. Com esse entendimento, pode-se afirmar que, como outros modos históricos da humanidade, transformados e superados por outro mais desenvolvido, também a forma atual de sociedade não é a última forma possível (Colares; Lombardi, Orso, 2021, p. 54).

Arroyo (2019), em abertura a um simpósio[42], afirma que "[...] a melhor resposta aos atuais ataques e tentativas de destruição da Educação pública no Brasil é resistir e insistir" (Nunes, 2019 *apud* Alves Filho, 2019, s/p.). Tarefa difícil, mas crucial e inevitável, porque, apesar de todas as dificuldades, dos limites concretos, históricos e políticos, não podemos isentar-nos da luta em favor de uma Educação democrática para todos/as. Como Freire (1996, p. 39) já nos chamou atenção, devemos recusar-nos rigorosamente "[...] aos fatalismos quietistas que terminam por absorver as transgressões éticas em lugar de condená-las". Não podemos "[...] virar conivente de uma ordem perversa, irresponsabilizando-a por sua malvadez, ao atribuir a "forças cegas" e imponderáveis os danos por elas causados aos seres humanos" (Freire, 1996, p. 39). Não podemos ser coniventes diante da "[...] fome frente a abastança e o desemprego no mundo são imoralidades e não fatalidades como o reacionarismo apregoa com ares de quem sofre por nada poder fazer. […] nada justifica a minimização dos seres humanos" (Freire, 1996, p. 39). Diz mais o autor, as maiorias compostas de minorias precisam perceber-se que juntas são a maioria. É hora mesmo de "arregaçarmos as mangas e construirmos o mundo que queremos, um mundo no qual caibam todos, sem distinção de gênero, etnia, religião ou condição social" (Nunes, 2019 *apud* Filho, 2019, s/p.). E é nesse sentido que nos comprometemos com os objetivos de nossa pesquisa e que indicamos os nossos vínculos com o objeto de estudo, que passamos a seguir a explicitar.

[42] As falas de Miguel Arroyo e Cesar Nunes foram registradas por Manuel Alves Filho na abertura ao "IV Simpósio Nacional de Pesquisas em Filosofia e Educação - 20 anos de Pesquisa Emancipatória do Grupo PAIDEIA", realizado na Faculdade de Educação (FE) da Unicamp em 2019. O texto está intitulado "Defender a Educação é defender a vida", disponível em: https://unicamp.br/unicamp/noticias/2019/05/17/defender-educacao-e-defender-vida-diz-miguel-arroyo/. Acesso em: 26 ago, 2024.

# 3. AVALIAÇÃO FORMATIVA: fundamentos epistemológicos, teóricos e metodológicos

Em qualquer nível ou modalidade que se pretenda tratar da temática da avaliação, a questão sempre nos remeterá a outras dimensões com as quais estão articuladas; das questões macrossociais e políticas (políticas educacionais, formação profissional, currículo) às questões micro, como o planejamento, o ensino, as aprendizagens, entre outras relações que interagem no cotidiano da sala de aula. A tentativa de abordar todos esses elementos relacionados levar-nos-ia a um exercício genérico e frágil. Mesmo a compreensão tão somente da teoria da avaliação formativa se revela complexa. Trata-se de um campo vasto, com inúmeros/as estudiosos/as que estão a construí-lo, entre eles/as destacamos Fernandes (2005, 2006, 2008, 2009, 2011a, 2011b, 2020), Hadji (2001), Santos (2010, 2019), Vasconcellos (2008), Villas Boas (2008, 2020), entre outros/as. E ainda, não nos podemos esquecer do papel dos projetos políticos pedagógicos das instituições que orientam a perspectiva de avaliação assumida, que não faz parte do arcabouço que aqui analisamos, mas o entendemos como fundamental, porque lá estão (ou deveriam estar) os pressupostos epistemológicos, teóricos, éticos, políticos e filosóficos que sustentam essa nova práxis avaliativa formativa transformadora que ensejamos.

Ainda sobre a complexidade da teoria da avaliação, Fernandes (2008), um pesquisador português, que há décadas estuda o tema, considera difícil o exercício de sistematizá-la por inúmeros fatores, entre eles, se destacam pelo menos três: Primeiro, porque se trata de uma teoria extensa, complexa e de diversificadas contribuições teóricas todas supostamente relevantes, além do fato de a teoria da avaliação só poder ser compreendida na articulação junto às outras inúmeras teorias curriculares, das aprendizagens e de perspectivas sociológicas, psicológicas, antropológicas e filosóficas, que também se relacionam com a comunicação, com a ética e com a política. Segundo, porque uma teoria conclusiva seria contraditória à própria ideia da produção do conhecimento sempre a desenvolver-se. Ela "[...] se vai construindo através da interacção com as práticas e com as realidades educativas, da construção e reconstrução de investigações empíricas, das análises e das integrações e relações que se vão descobrindo e interpretando" (Fernandes, 2008, p. 349). Terceiro, a construção dessa teoria está sempre relacionada às perspectivas epistemológicas, filosóficas, ideológicas dos/as seus/suas investigadores/as.

Reconhecida a complexidade da discussão, ainda assim nos esforçamos para compreender a avaliação formativa, concentrando-nos na sistematização dos elementos (princípios, características e metodologias/estratégias) que consideramos os mais basilares a esta perspectiva, necessários à proposta de uma práxis que se queira formativa e transformadora, que, de fato, ajude a todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos a melhorarem suas aprendizagens, a melhorar o ensino e a escola/universidade como um todo.

A partir dos/as autores/as com os/as quais dialogamos e dos dados construídos no *lócus* da pesquisa e por seus/as integrantes, em especial, os/as que participam diretamente nesta pesquisa, emergem as categorias aqui tratadas. Alguns elementos tecemos mais, outros apenas sinalizamos, mas todos necessitam de estudos permanentes para que a avaliação formativa seja cada vez mais clarificada e, então, exercida com coerência, dentro das salas de aulas, contextualizadas às necessidades das pessoas que ali habitam e das condições concretas e históricas em seus limites e possibilidades.

Todo esforço aqui se fez a partir do pressuposto de que, embora já tenhamos compreendido que a avaliação tem servido à exclusão, à manipulação, à submissão das pessoas, assumimos sua outra face, sua possibilidade de promover maior desenvolvimento da autonomia dos/as estudantes, dos/as professores/as, das escolas, tendo em vista todo um esforço coletivo voltado à formação, à construção de uma práxis que possa vir a transformar o cenário educacional atual. Para tanto, "[...] uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens pode constituir um importante e indispensável ponto de orientação para professores e investigadores" (Fernandes, 2008, p. 350), ainda que não suficiente.

A seção apresenta o conceito da avaliação formativa, seus propósitos, princípios e características mais fundamentais, como a continuidade, a interatividade, a participação ativa dos sujeitos e a imprescindível dialogicidade. Esses são abordados decorrer do nosso texto. Também abordamos questões que são importantes e complementares, como o plano da avaliação informal e da avaliação sumativa[43]; a relação entre objetividade e

[43] O conceito "avaliação **sumativa"** foi adotado por nós, neste trabalho, em substituição ao conceito de "avaliação somativa" a partir da contribuição do professor Domingo Fernandes, na Banca de Qualificação, quando ele nos levou a refletir sobre a diferença semântica entre elas. A primeira, está relacionada a uma espécie de balanço das aprendizagens, ou seja, visa a identificar, em síntese, o que o/a estudante já aprendeu e o que ainda não aprendeu (balanço do desempenho do/a aluno/a ao final de um período de estudos). Embora a classificação possa ser uma de suas manifestações, esta não tem o fim estigmatizado de julgamentos pontuais e fechados que conhecemos na prática da avaliação somativa, que se refere à soma tão somente, como prática isolada e que não faz relação com a avaliação formativa.

subjetividade da avaliação; seus elementos mais estruturantes, como o Retorno Formativo (*feedback*) e a questão da integração dos processos avaliação-aprendizagem-ensino e uma leitura crítica sobre o Erro, como constituindo processo e desenvolvimento do conhecimento. Ainda refletimos sobre a autoavaliação e sobre a questão da diversificação dos procedimentos avaliativos. É esse conjunto de elementos, considerados por nós como essenciais que fundamentam a proposição de uma práxis avaliativa que se pretenda ser transformadora.

### 3.1 Avaliação formativa: algumas apreensões conceituais

> Não, não tenho caminho novo.
> O que tenho de novo
> É o jeito de caminhar.
> Aprendi
> (O caminho me ensinou)
> como convém a mim
> e aos que vão comigo.
> Pois já não vou mais sozinho[a].
> (Thiago de Mello)

Na seção de introdução, iniciamos a abordagem do conceito de avaliação formativa proposto por alguns/as autores/as, entre eles/as, Hadji (2001), Villas Boas (2008, 2019), Fernandes (2008, 2011b), Black *et al*. (2018). Aqui retomamos aqueles elementos, aprofundando melhor suas compreensões. Também chamamos Freire (1996, 2005) ao diálogo. Ainda que em seu trabalho não tenha proposto o vocábulo AF, suas problematizações estão intrínsecas a essa práxis.

Antes, lembramos essa perspectiva tem sido assumida por diversos/as pesquisadores/as, ainda que por vezes utilizem denominações próprias e distintas. No Brasil, a partir do final da década de 1970, denominações foram sendo criadas, surgindo desde então, inúmeras variações de vocábulos. Entre elas estão, a "avaliação dialética" (Celso Vasconcellos); a "avaliação dialógica" (José Eustáquio Romão); a "avaliação emancipadora" (Ana Maria Saul); a "avaliação mediadora" (Jussara Hoffmann), a própria denominação "avaliação formativa" (Benigna Villas Boas), ou, simplesmente, o termo "avaliação", cujo distinção se dá apenas no âmbito da gestão do uso dos seus resultados que pode ser diagnóstico, probatório ou seletivo (Cipriano Luckesi), entre outros vocábulos que, em sua maioria, em substância poderiam ser agrupadas em um número bem menor de conjunto (Romão, 2008; Villas Boas, 2008).

Alguns autores/as chegam a afirmar que muitas delas poderiam tranquilamente ter mantido o vocábulo “avaliação formativa” tão somente, porque dela em quase nada se diferem, como evidenciou Romão (2008), fazendo crítica a tantas adjetivações de avaliações. Quanto a essa crítica, também nos posicionamos sobre a desnecessária criação de adjetivações, se não inovam naquilo que já se tem proposto como entendimento crítico da avaliação. De qualquer forma, respeitamos profundamente as pesquisas, criações e abordagens realizadas por esses diversos autores/as. Sem dúvida, suas contribuições amplificam o acesso à concepção crítica da avaliação, enriquecem os cursos de formação docente, alcançam grupos de pessoas em comum e distintos, com os quais vão estabelecendo afinidades.

Embora não tenhamos por pretensão abordar denominações conceituais diversas para a AF— pelas razões já apontadas — optamos por trazer à tona um conceito criado por Fernandes (2009, 2011a, 2011b), já que ele se estabelece como uma das nossas principais referências e porque traça de forma clara a transição da primeira perspectiva da AF ao que hoje já conhecemos melhor e mais criticamente. Portanto, ao discutirmos as características e princípios da AF, bem como estratégias/metodologias que lhes são próprias, buscamos considerá-la em sua abordagem crítica, muito distinta do modelo behaviorista, sob a qual foi concebida em seus primórdios. A avaliação formativa alternativa (AFA), proposta por Fernandes (2008, 2009, 2011b), foi cunhada justamente para fazer essa distinção. Com esse autor, encontramos contribuições fundamentais à nossa compreensão dessa perspectiva, a partir da sua abordagem histórica, ontológica, epistemológica e teórico-metodológica.

Sobre o desenvolvimento da teoria da avaliação formativa, Fernandes (2008, 2009, 2011b), nos ajuda conhecer e compreender que, a partir do desenvolvimento do construtivismo, das teorias socioculturais da aprendizagem que se foram desenvolvendo a partir do final dos anos 1970, a avaliação formativa behaviorista passou a ser largamente criticada e, a partir de então, iniciou-se a construção da ideia de uma avaliação formativa crítica, intrinsecamente associada ao processo de ensino e à aprendizagem. Isso significou o entendimento de que ela ocorre não somente após o ensino, mas durante todo o processo e, por isso, sua natureza só poderia ser contínua, ou seja, ocorre à medida que se vão desenvolvendo o ensino e a aprendizagem (Black; Willian, 1998; Hadji, 2001; Romão, 2008; Freitas et al., 2009; Villas Boas, 2008, 2019; Fernandes, 2008, 2009, 2011a, 2011b, 2020; Black et al., 2018). Essa é uma das grandes diferenças da primeira para a segunda

perspectiva da avaliação formativa, mas também a compreensão do princípio da interatividade como necessariamente intrínseco ao processo pedagógico.

Black e Wilian (1998) destacam:

> [...] Partimos da proposição evidente de que o ensino e a aprendizagem devem ser interativos. Os professores precisam de conhecer o progresso e as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos, para que possam adaptar o seu próprio trabalho às necessidades dos alunos– necessidades que são muitas vezes imprevisíveis e que variam de um aluno para outro. Os professores podem descobrir o que precisam de saber de diversas maneiras, incluindo a observação e a discussão na sala de aula e a leitura dos trabalhos escritos dos alunos (Black; Wilian (1998, p. 82).

Neste contexto, Fernandes (2008, 2009, 2011b, 2020), propôs o conceito de "avaliação formativa alternativa", para distinguir a avaliação formativa de natureza behaviorista, identificada por "regulação retroactiva" das aprendizagens; ou seja, "[...] práticas de avaliação ocorrem sobretudo após os períodos em que supostamente se aprende e se ensina, não existindo assim uma articulação entre estes três processos nucleares da actividade que ocorre nas salas de aula" (Fernandes, 2011a, p. 11). Foi para distinguir daquela perspectiva, ou de quaisquer outras designações[44] que pudessem ser encontradas na literatura com ênfase na classificação e na seleção, de uma avaliação de natureza mais técnica, que se propôs a avaliação formativa alternativa (Fernandes, 2008, 2009, 2011b). Assim a conceitua:

> [...] Em geral costumamos designar por **avaliação alternativa** a avaliação que se baseia em princípios que decorrem do cognitivismo, do construtivismo, da psicologia social e das teorias socioculturais e sociocognitivas. Trata-se de uma avaliação **mais humanizada**, mais **situada nos contextos vividos por professores e alunos**, **mais centrada na regulação e melhoria das aprendizagens**, **mais participada**, mais **transparente** e **integrada nos processos de ensino e de aprendizagem**. Ou seja, uma avaliação que é **eminentemente formativa nas suas formas e nos seus conteúdos** (Fernandes, 2005, p. 81-82 grifos nossos).

Ela deve permitir que,

[44] "[...] avaliação autêntica (Tellez, 1996; Wiggins, 1989a, 1989b, 1998); avaliação contextualizada (Berlak, 1992a, 1992b); avaliação formadora (Abrecht, 1991; Nunziati, 1990); avaliação reguladora (Allal, 1986; Perrenoud, 1998a, 1998b); regulação controlada dos processos de aprendizagem (Perrenoud, 1998a); e avaliação educativa (Gipps, 1994; Gipps; Stobart, 2003; Wiggins, 1998)" (Fernandes, 2008, p. 355). Distingue-se ainda da "expressão *avaliação alternativa* tem sido utilizada na literatura para designar processos de avaliação que não sejam essencialmente baseado em testes de papel e lápis (e.g., Archbald; Newmann, 1992; Berlak, 1992a, 1992b; Gipps, 1994; Gipps; Stobart, 2003 *apud* Fernandes, 2008, p. 354)

> [...] **num dado momento**, se **conheçam bem os saberes**, as **atitudes**, as **capacidades** e o **estádio de desenvolvimento** dos alunos, ao mesmo tempo que lhes **deve proporcionar indicações** claras acerca do que é necessário fazer **para progredir**. No caso de ser necessário corrigir algo ou de melhorar as aprendizagens, torna-se imperativo que **professores e alunos partilhem** as mesmas ideias, ou ideias aproximadas, acerca **da qualidade do que se pretende alcançar** (Fernandes, 2008, p. 356, grifos nossos).

Fernandes (2008, 2009) propõe uma síntese da AFA destacando o que considera como suas características mais relevantes, e que nos servem de guia à análise e construção de uma práxis avaliativa formativa. Define que a avaliação deve ser:

> 1. [...] **deliberadamente organizada** em **estreita relação com um *feedback* inteligente, diversificado**, bem distribuído, frequente e de elevada qualidade **tendo em vista apoiar e orientar os alunos no processo de aprendizagem**.
>
> 2. O ***feedback*** é importante **para activar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos**, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como **para melhorar a sua motivação e autoestima**.
>
> 3. A natureza da **interacção** e da **comunicação entre professores e alunos é central** porque os professores têm que estabelecer pontes entre o que se considera ser importante aprender e o complexo mundo dos alunos (por exemplo, o que eles são, o que sabem, como pensam, como aprendem, o que sentem e como sentem).
>
> 4. Os **alunos** são deliberada, **activa** e **sistematicamente envolvidos no processo do ensino-aprendizagem**, **responsabilizando-se pelas suas aprendizagens** e tendo amplas **oportunidades para elaborarem as suas respostas e para partilharem** o que e como compreenderam.
>
> 5. As **tarefas** propostas aos alunos que, desejavelmente, são **simultaneamente de ensino, de avaliação e de aprendizagem**, são **criteriosamente seleccionadas e diversificadas, representam os domínios estruturantes do currículo e activam os processos mais complexos do pensamento** (por exemplo, analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar, seleccionar).
>
> 6. As tarefas reflectem uma estreita relação entre as didácticas específicas das disciplinas e a avaliação que tem um papel relevante na regulação dos processos de aprendizagem.
>
> 7. O **ambiente de avaliação das salas de aula induz uma cultura positiva de sucesso** baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender (Fernandes, 2008, p. 356-357 grifos nossos).

Em suma, Fernandes (2006, 2008, 2009) a destaca como uma ação deliberadamente organizada, cuja principal função é ajudar os/as alunos/as a aprenderem mais e melhor, por meio de uma diversidade de processos que incorporam o *feedback* e a

regulação das aprendizagens, que precisa ser desenvolvida em interação entre os/as professores e estudantes, com a partilha de responsabilidades em matéria de ensino, avaliação e aprendizagens, que precisam ser desenvolvidos, tanto quanto possível, integrados. Isso significa que tem de ser realizada pelos/as professores/as enquanto estão a ensinar, pelos/as estudantes enquanto estão a aprender e por ambos enquanto estão a avaliar; ou seja, ela deve ocorrer durante os processos de ensino e aprendizagem. E isso não significa reduzir o papel do/a professor/a. Ele/a tem um papel preponderante na organização de todos esses processos, como, por exemplo, na organização do currículo, na seleção de tarefas, no planejamento e na distribuição do processo de retorno formativo, enquanto os/as alunos/as poderão ter um papel mais ativo no desenvolvimento dos processos que se referem à autoavaliação e à autorregulação do que têm que aprender (Fernandes, 2008).

O autor destaca algumas questões orientadoras para refletirmos sobre o espaço, tempo e sujeitos da avaliação:

> [...] As práticas de avaliação deverão ser orientadas, tendo em conta que é necessário determinar: a) o que avaliar?; b) quando avaliar?; c) como avaliar?; e d) para quê avaliar? Repare-se que é igualmente fundamental responder a questões semelhantes se pensarmos na aprendizagem dos alunos: a) o que devem os alunos aprender?; b) quando devem aprender?; c) como devem aprender? e d) para que devem aprender? De igual modo podemos pensar no que se refere ao ensino (Fernandes, 2021, p. 7).

Ter em atenção essas questões na organização e condução de todo o processo é fundamental para se saber o que se quer alcançar, como alcançar, o que fazer para. Ou seja, avaliar o fazer enquanto o faz, identificar em que nível de desenvolvimento o/a estudante está e o que realizar para chegar e avançar nos objetivos propostos às aprendizagens. Esse fazer se dá em um processo cíclico, consciente/intencional, problematizado, sempre com expectativas positivas sobre o/a estudantes, sobre o que se faz e deve-se vir a fazer.

Para tanto, Fernandes (2011b), Freire (1996, 2005) e outros/as autores/as, afirmam a necessidade da reinvenção da escola e do papel a ser desenvolvidos pelos/as professores/as. Esses últimos, devem assumir-se como intelectuais observadores/as das realidades em que estão inseridos/as; professores/as devem ser capazes de reinventar e recriar o currículo; capazes de compreender o ensino, as aprendizagens e a avaliação, como construções sociais complexas (Fernandes, 2011), como processos decisivos na formação e na Educação dos/das jovens. Escolas e professores/as, devem comprometer -

se com a melhoria e com o enriquecimento das aprendizagens dos/as alunos/as; escolas e profissionais que indispensavelmente cumpram um dos seus papéis primordiais da Educação: proporcionar uma formação integral a todos/as e a cada um/a dos/as seus/suas alunos/as, de modo que essa formação os/as auxilie a tornarem-se cidadãos e cidadãs capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, mais solidária e mais democrática:

> [...] A ideia da reinvenção da Escola está assim associada a um imperativo ético e moral da Educação: educar e formar cidadãos que possam contribuir de forma crítica, consciente, deliberada e inteligente para o bem estar das pessoas em sociedades genuinamente democráticas (Fernandes, 2011b, p. 82).

Portanto, refletir sobre a função social da escola e do trabalho dos/as profissionais também será fundamental à reinvenção da avaliação. E é neste sentido que a avaliação formativa assume relevância. Aqui reiteramos a compreensão de que estamos cientes de que não serão a escola e os/as profissionais (muito menos a avaliação) sozinhos, os responsáveis por toda a mudança, não depende apenas dessas dimensões, mas são elementos fundamentais na contribuição para a mudança, integrantes na complexa trama social. Esses contextos e sujeitos são basilares no confronto às lógicas da sociedade excludente. Reiterada esta reflexão, voltamos à compreensão teórico-metodológica da avaliação formativa.

Black e William (1998) realizaram uma extensa pesquisa analisando livros e edições de mais de 160 periódicos, buscaram responder: [...] . Existem evidências de que a melhoria da avaliação formativa eleva os padrões? Existem evidências de que há espaço para melhorias? Existem evidências sobre como melhorar a avaliação formativa?" (Black e William, 1998, p. 82).

E afirmaram:

> [...] A conclusão a que chegamos da nossa análise de investigação é que a resposta a cada uma das três perguntas acima é claramente sim" (Black e William, 1998, p. 82). Mas advertem:
>
> [...] reconhecemos provas generalizadas de que a mudança fundamental na Educação só pode ser alcançada lentamente – através de programas de desenvolvimento profissional que se baseiem nas boas práticas existentes. Assim, não concluímos que a avaliação formativa seja mais uma "bala mágica" para a Educação. As questões envolvidas são demasiado complexas e estão intimamente ligadas tanto às dificuldades da prática em sala de aula como às crenças que orientam as políticas públicas (Black e William, 1998, p. 82).

Do mesmo modo, advertiu Fernandes (2011a), que uma teoria da avaliação para as aprendizagens não será propriamente uma solução mágica para resolver todos os problemas, mas um referente importante para apoiar o trabalho dos professores/as. Uma vez entendida essa questão, é inegável sua contribuição já comprovada em pesquisa:

> [...] parece claro que ganhos de aprendizagem muito significativos estão ao nosso alcance. O fato de tais ganhos terem sido alcançados através de uma variedade de métodos que têm, como característica comum, uma avaliação formativa melhorada, sugere que esta característica é responsável, pelo menos em parte, pelos sucessos (Black; Willian, 1988, p. 4).

Ressaltam Black e Willian (1988), que não significa que seria fácil alcançar tais ganhos em larga escala se esse trabalho não envolver novas formas de melhorar o retorno formativo entre alunos/as e o/a professor/a; formas que exigirão mudanças significativas na prática da sala de aula; que necessita que os/as alunos/as estejam ativamente envolvidos/as; que os resultados precisam ser usados para ajustar ensino e aprendizagem e, portanto, um aspecto significativo será a forma pela qual os/as professores/as farão esses ajustes; e as formas pelas quais a avaliação pode afetar a motivação e a autoestima dos/as alunos/as e os benefícios de envolvê-los/as na autoavaliação merecem atenção especial (Black; William, 1988).

Freire (1996, 2005), embora não tenha desenvolvido uma teoria da avaliação ou qualquer adjetivação distinta para a categoria, em todo seu trabalho de reflexão do processo educativo (dos saberes indispensáveis ao ensinar e aprender, da relação educador/a e estudante, da produção do conhecimento etc.), podemos vincular suas análises à perspectiva da avaliação formativa, porque se trata de uma avaliação que tem por fim contribuir para promover as aprendizagens de todos/as, que deve ser realizada em tarefa compartilhada, construída em diálogo, considerando que tanto docente como estudantes possuem saberes e podem ser ampliados nas trocas um/a com o/a outro/a. Portanto, mesmo que não tenha se referido ao conceito de AF, encontramos em suas obras algumas passagens que se referem especificamente à avaliação. Por exemplo, em "A importância do ato de ler" Freire demarcou:

> [...] Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência. O trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la (Freire, 1989, p. 92).

Se queremos transformar as práxis avaliativas, se as queremos em um exercício como práxis verdadeiramente democráticas, professores/as e estudantes devem achar-se abertos às descobertas nos processos de avaliação-aprendizagem-ensino. Devem abandonar o medo de errar e aventurar-se nesses processos como sujeitos da pesquisa, avaliando o que se faz, enquanto se faz, construindo juntos/as o lugar aonde querem chegar, em um processo contínuo, aberto e sempre problematizado.

Freire (1996, 2005), em seus trabalhos, repudiou as práticas autoritárias, silenciadoras e que estivessem a serviço da domesticação. Nesse sentido, sempre enfatizava reflexões sobre a relação educador/a-educando/a na prática de ensino-aprendizagem e criticou vorazmente a perspectiva de Educação bancária por suas relações fundamentalmente narradoras e dissertadoras:

> [...] Narração de **conteúdos** que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se **algo quase morto**, **sejam valores ou dimensões concretas da realidade**. **Narração** ou **dissertação** que implica **num sujeito** – o **narrador** – e em **objetos pacientes**, **ouvintes** – os educandos. [...] Falar da **realidade** como **algo parado, estático**, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta Educação. [...] Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é **"encher" os educandos** dos conteúdos de sua narração. **Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade** em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em **palavra oca**, em **verbosidade alienada e alienante**. [...] Por isto mesmo é que uma das características desta Educação dissertadora é a "**sonoridade**" da palavra e não sua força transformadora. [...] A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em "**vasilhas**", em **recipientes** a serem "enchidos" pelo educador. Quanto mais vá "enchendo" os recipientes com seus "**depósitos**", tanto melhor educador será. [...] **Em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados**" e depósitos que os **educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem** (Freire, 2005, p. 65-66 grifos nossos).

Nesse paradigma, o/a educador/a se mantém em posições fixas, invariáveis, sempre como o que sabe, enquanto os/as educandos/as são vistos como os que não sabem. Freire (1996, 2005) foi um árduo crítico da rigidez dessas posições, pois para ele, ela nega a própria essência da Educação, da produção do conhecimento enquanto movimento histórico dinâmico, como processos de busca permanente. Para Freire (1996, 2005), essa

concepção mantém em sua matriz uma falsa visão dos homens e das mulheres, dicotomizados/as da sua percepção no/com o mundo:

> [...]Sugere uma dicotomia inexistente [seres humanos-mundo]. Homens [e mulheres] simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. [seres humanos] espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como "corpos conscientes". A consciência como se fosse alguma seção "dentro" dos homens [e mulheres], mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá "enchendo" de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que se vão transformando em seus conteúdos (Freire, 2005, p. 72).

Nesta perspectiva, os/as estudantes terão de dotar-se de uma consciência continente e receber permanentemente os depósitos que o mundo lhes faz, e que se vão transformando em seus conteúdos passivamente.

Em leitura em Paulo Freire, Romão (2008), aponta que essa concepção de Educação bancária termina, fatalmente, em uma concepção de avaliação bancária da aprendizagem como uma espécie de capitalismo às avessas, em que se faz o depósito de "conhecimentos" e os exige logo de volta, sem juros e sem correção monetária, uma vez que o/a aluno/a, mero arquivo das "verdades", nada pode a ele acrescentar, nada de sua própria elaboração gnoseológica, mas apenas repetir o que foi lhe foi transmitido (Romão, 2008).

Assim, o/a professor/a apenas se preocuparia em verificar os "conhecimentos depositados" por ele/a ao/à aluno/a, ainda que aquele/a desconheça os procedimentos ou estratégias utilizadas pelo/a educando/a para absorção ou rejeição desses "conhecimentos"; as respostas dos/as estudantes devem ser aquelas certas, já prontas, conforme lhes foram repassadas e não cabem ser questionadas. "Aliás, para a concepção autoritária da Educação, este cotejo é impossível, porque seria inimaginável permitir ao discente o questionamento dos conteúdos e as respectivas formas com que lhe são transmitidos" (Romão, 2008, p. 88). Nesse paradigma, não há lugar para "uma atividade cognoscitiva, na qual educador e educando discutem e refazem o conhecimento" (Romão, 2008, p. 88).

Em "Pedagogia da autonomia", buscamos os significados do ato de ensinar e aprender na interrelação educador/a-educando/a, ao qual Freire (1996, p. 12) refere-se: "[...] não há docência sem discência". Ali, ele retoma o que denomina dos saberes indispensáveis à prática formadora, e alerta que o/a formador/a e o/a formando/a,

precisam se convencer "definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (Freire, 1996, p. 12 grifos do autor). Conscientizar-se disso deve acontecer desde a formação inicial do/a futuro/a formador/a, sob o risco de que, acreditando que o/a professor é o sujeito em relação a ele/a, considerando-se como objeto pelo/a sujeito que o/a forma, não terá outra opção a não ser aceitar-se como paciente, que receberá os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito formador/a que sabe e a ele/a os/as transferirá. Na "aceitação" dessa concepção nos processos de formação docente, talvez pense "[...] eu, objeto, agora, terei a possibilidade, amanhã, de vir a me tornar falso sujeito da "formação" do futuro objeto de meu ato formador" (Freire, 1996, p.12).

Portanto, defende Freire (1996, p. 12) que é preciso que "[...] desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado" (Freire, 1996, p. 12). Por isso mesmo, "[...] que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *forrar,* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado" (Freire, 1996, p. 12).

Freire (1996) sempre teve claro que a função da Educação é ato de intervenção no mundo por essência, que auxilia as pessoas a desacomodarem-se de seu estado momentâneo de acomodação, e isso não se faz pela imposição do/a professor/a ao/à estudante, mas em um processo compartilhado, juntos/as, constroem esse conhecimento, são ambos, sujeitos na relação da produção do conhecimento, pela via da problematização, pela "Educação libertadora" que

> [...] problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir "conhecimentos" e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da Educação "bancária", mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a Educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (Freire, 2005, p. 78).

Por isso mesmo, entende docência e discência estão intricados, e "[...] seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (Freire, 1996, p. 12).

Enquanto a Educação "bancária" serve à dominação, a outra, a problematizadora, serve à libertação; enquanto a primeira nega a dialogicidade como essência da Educação e se faz antidialógica, a Educação problematizadora afirma a dialogicidade e se faz dialógica (Freire, 2005).

É com base nesses pressupostos que Romão (2008), remetendo-se à concepção de uma pedagogia libertadora, emancipadora, em que o conhecimento não é uma estrutura gnoseológica estática, mas um processo de **descoberta coletiva**, mediatizada pelo **diálogo** entre educador/a e educando/a, pensa um paradigma de avaliação que deixa de ser um processo de verificação e cobrança para se transformar em mais um momento de aprendizagem, tanto para o/a discente como para o/a docente. Os/as últimos/as principalmente, se estiverem atentos/as aos processos e mecanismos de conhecimento ativados pelos/as alunos/as, agirão no sentido de rever e refazer seus procedimentos de educador/a.

Pensamos a avaliação formativa como um processo que tem como centralidade o diálogo, assumido aqui por nós sob a perspectiva freireana; ou seja, não o diálogo como técnica tão somente para conseguir obter resultados, ao contrário, um diálogo que deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos, como parte do progresso histórico do caminhar no processo de humanização (Freire; Shor, 1986),

> [...] em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. [...] momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem... Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. (Freire; Shor, 1986, p. 123).

Neste sentido, só é possível falar do diálogo como práxis de uma comunicação democrática, que nega qualquer dominação e submissão de um/as aos outros/as, que implica participar ativamente, assumindo responsabilidades como um coletivo no processo de produção e transformação do conhecimento.

Black e William (1988), concluem que a avaliação formativa eleva os padrões de melhoria das aprendizagens e é ainda mais potencial aos/às alunos/as com baixo aproveitamento, embora sua melhoria se reflita no geral. Para eles, não restam dúvidas de que a avaliação formativa (AF) é a melhor abordagem para melhoria das aprendizagens. Também somos convencidas de que ela se trata da melhor perspectiva para a mudança que queremos provocar nas salas de aula, com o objetivo de que todos/as melhorem suas

aprendizagens. Tal mudança requer que se compreenda de vez a função da avaliação, sobretudo, da formativa, que não se confunde com a função classificatória dos/as estudantes. Avaliar é uma prática social que não pode ser confundida com as chamadas Ciências Exatas e muito menos com uma mera técnica, diz Fernandes (2011b).

> [...] Este é um dos equívocos que mais tem contribuído para que a avaliação seja desviada do seu principal propósito: ajudar os alunos e os professores a aprender e a ensinar melhor! Na verdade, **a avaliação não é uma mera técnica de atribuição de notas aos alunos**. Isso é classificação. A avaliação **é um processo eminentemente pedagógico, que obriga a ter em conta questões de natureza ética, política e didática e que deve servir para ajudar os alunos a aprender** (Fernandes, 2011b, p. 98 grifos nossos).

A avaliação mais formal na perspectiva da chamada lógica das ciências ditas exatas tende a basear-se em critérios, procura a objetividade e utiliza dados de natureza quantitativa, uma abordagem que normalmente se diz baseada no pensamento criterial. O seu principal problema, diz o autor, "[...] reside precisamente na definição de critérios que traduzam o que é verdadeiramente relevante para o que supostamente se pretende avaliar" (Fernandes, 2011b, p. 86).

Em contraposição a essa ideia, o autor menciona que, nos anos mais recentes, tem-se "[...] valorizado a importância da experiência das pessoas e das suas avaliações menos formais e considerado que elas também produzem conhecimento que interage com o conhecimento produzido pelas avaliações de natureza mais formal" (Fernandes, 2011b, p. 87). Assim, a avaliação baseada nas experiências pessoais tem sido mais valorizada. Todavia, sem deixar de observar também suas fragilidades, ou seja, o fato de que ela "[...] decorre da exclusiva dependência dos conhecimentos e experiências do avaliador e da sua eventual tendência para a parcialidade" (Fernandes, 2011b, p. 87). Mas, ainda assim, sublinha o autor "[...] dificilmente uma avaliação traduzirá com rigor as realidades, se prescindir dessa visão mais pessoal e subjetiva. Consequentemente, é importante articular inteligentemente as duas abordagens" (Fernandes, 2011b, p. 87).

Embora não seja mera técnica, nem por isso deixa de ser rigorosa, e para que possa ser tão rigorosa quanto possível, ter a credibilidade que se exige, e para que os seus resultados possam ter real significado para todos os/as envolvidos/as, é necessário compreender e assumir a sua natureza e os seus aspectos mais controversos (Fernandes, 2011b). Com base no avanço dessas reflexões, define-se atualmente como natureza e propósitos da avaliação,

> 1. A avaliação **não é uma ciência exata nem uma mera técnica** e é necessário retirar destes fatos as devidas ilações.
>
> 2. A avaliação, em geral, **não se reduz a uma medida**, sendo uma **prática social sofisticada que exige participação e interação social**.
> 3. A avaliação **não produz, em geral, resultados exatos nem definitivos**; porém, **deverá ser credível, rigorosa e útil para todos os intervenientes no processo**.
>
> 4. A avaliação **deve ser simples**, **exequível**, **eticamente irrepreensível e facilmente compreendida por todos os intervenientes**.
> 5. **A avaliação permite-nos discernir a qualidade de qualquer objeto**; muitas vezes é desejável que tal discernimento seja feito com base na utilização complementar de avaliações baseadas em critérios e de avaliações baseadas na experiência e nas práticas das pessoas.
>
> 6. A avaliação **deve ser utilizada para melhorar a vida das pessoas, das organizações e das sociedades** sem que dela se deixem de retirar as devidas consequências que, normalmente, implicam a regulação e a autorregulação do ente avaliado (Fernandes, 2011b, p. 87, grifos nossos)

Ainda hoje estamos a convencer as pessoas de que avaliar não é medir, mas uma prática social que exige participação ativa com interação entre os sujeitos no processo de avaliação-aprendizagem-ensino, na reelaboração do conhecimento. Lembramos que a ideia da ressignificação da avaliação está inserida em um contexto mais amplo, da dimensão social. É na perspectiva de construir uma sociedade mais democrática e mais justa que ela se insere. Por isso, nossa defesa pela transformação da avaliação na escola, por uma práxis avaliativa transformadora

### 3.1.1 Do uso dos resultados da avaliação com finalidade diagnóstica e/ou seletiva

Luckesi (2011, 2018) também entende que a avaliação está integrada a todos os processos de modo que é parceira do/a professor/a e do/da estudante, um recurso que mobiliza e diz da qualidade do ensino e da aprendizagem:

> [...] A avaliação é a parceira do professor, revelando-lhe se o estudante que foram ensinado, aprendera, ou não, os conteúdos e habilidades trabalhados. A aprendizagem é o único resultado proposto e desejado decorrente da ação do educador em sala de aula, e a avaliação é o recurso que lhe oferece notícias da qualidade da aprendizagem por parte do estudante, fator que lhe garante a possibilidade de tomar decisões, seja para assumir como encerrada uma atividade ensino, desde que já atingira sua meta, seja para decidir por novos investimentos, desde que

> o resultado desejado ainda não tenha sido atingido (Luckesi, 2018, p. 145).

Luckesi (2011, 2018), não designa termos ou adjetivações para referir-se ao conceito da avaliação em sala de aula, como o fizeram outros/as autores/as. Ele afirma que uma avaliação que faz uso dos resultados como diagnóstico em sala torna-se essencialmente formativa, não necessitando de qualquer outro termo/adjetivação para referir-se a ela. Ocorre que, como ele retira do conceito de avaliação, a ação (para ele, o ato de avaliar é tão somente investigar a qualidade da realidade), é a forma pela qual se utilizam os dados que a caracterizará como diagnóstica, probatória ou seletiva.

Utiliza, assim, definições que se referem não ao ato de avaliar em si, mas ao uso do seu resultado, ao âmbito da ação do/a gestor (no nosso caso, do/a professor/a). Uma avaliação será de uso diagnóstico, quando o uso dos resultados se der no contexto de uma ação em processo, ou seja, "[...] só pode ocorrer *quando a ação se encontra em andamento*, desde que seus resultados ainda podem ser modificados" (Luckesi, 2018, p. 60 grifos do autor), subsidiando decisões com vista à busca dos resultados qualitativamente desejados.

O uso probatório dos resultados serve como meta da ação do/a professor/a, que utiliza o uso diagnóstico dos resultados como sinalizador das decisões que necessita tomar para alcançar a qualidade desejável[45]; é verificado "[...] ao final do percurso de uma ação, ocasião em que o gestor decide pela aprovação ou reprovação do objeto investigado a partir de sua qualificação" (Luckesi, 2018, p. 61-62). O uso probatório dos resultados deve servir de farol ao que se estabeleceu de qualidade desejada (que o uso diagnóstico vai conduzindo nas ações no processo).

Já sobre a função seletiva, "[...] os resultados *já obtidos* estão postos exclusivamente a serviço da classificação, para uso da qual existirão regras de corte, isto é, regras de aprovação ou reprovação"[46] (Luckesi, 2018, p. 62 grifos do autor). Para o autor, esse pertenceria exclusivamente ao âmbito dos concursos e das disputas, em que

---

[45] Há, pois, uma relação constante e necessária entre o uso diagnóstico e o uso probatório dos resultados de uma ação, e o uso diagnóstico subsidia o gestor a atingir a qualidade aceitável (probatória) em decorrência de suas tomadas de decisão. A meta da qualidade desejada é um farol a iluminar as decisões do gestor da ação, a fim de que ela seja obtida (Luckesi, 2018, p. 62).

[46] "[...] nesse contexto, o ato avaliativo não incide sobre resultados de uma ação em processo, mas sim sobre resultados de uma ação já encerrada em suas intervenções [...]. O uso seletivo dos resultados da avaliação incidirá sobre produtos admitidos como prontos, podendo, exclusivamente, serem aprovados ou reprovados, já não havendo mais possibilidades de intervenções para sua melhoria em termos de qualidade" (Luckesi, 2018, p. 63).

os/as concorrentes são selecionados/as, tendo por base o uso probatório de qualidade, que "[...] exclui objetos, pessoas, experiências, projetos que não atingiram o referido padrão de qualidade estabelecido" (Luckesi, 2018, p. 65). Tendo em vista a finalidade do uso seletivo, para ele fica evidente sua inadequação, quando se trata de uma avaliação cuja finalidade será para subsidiar a promoção das aprendizagens.

Ainda que assumamos o conceito epistemológico de que a avaliação tem tão somente a função de revelar a qualidade da realidade, sendo a ação (a intervenção), integrante de uma dimensão distinta- que para Luckesi (2011; 2008) pertence ao âmbito do/a gestor/a, não faz sentido ficar debatendo uma questão que nos parece resolvida: a avaliação só faz sentido se imbuída de uma ação, a que se volta para atingir seu objetivo que é o da melhoria do ensino e da aprendizagem. Não faz sentido coletar dados, se não for para agir para modificar uma realidade. Este papel é realizado em sala de aula pelo/a professor/a e pelo/a estudante, como ações indissociáveis do seu fazer: avaliamos para coletar evidências, para conhecer a realidade, mas também para uma ação; agir para uma melhoria.

Como já sinalizado, o autor tem questionado os usos de tipificações como "avaliação formativa", "avaliação emancipatória", "avaliação mediadora", "avaliação dialética, etc.[47] Para ele, são adjetivações que dizem de pontos de vista filosóficos que

[47] Sendo a função da avaliação investigar a qualidade da realidade, tem utilizado as designações "diagnóstica", "probatória" e "seletiva", que se referem a como se usará os resultados daquela investigação. Na crítica ao uso das denominações como se fizesse parte do conceito do objeto, questiona: "epistemologicamente, essas variadas denominações expressam formas diversas do ato de avaliar ou expressam possíveis formas de uso dos resultados da investigação avaliativa ou ainda pontos de vista filosóficos?" (Luckesi, 2018, p. 170). Para o autor, as adjetivações têm sua fonte em fator externo ao conceito e à prática do ato de avaliar, propriamente ditos: **essas adjetivações na prática não se refeririam ao conceito de avaliação, não criam novos conceitos de avaliação**, na prática educativa tem a ver com a filosofia da Educação que configura o projeto de ação pedagógica ou que, por escolha pessoal, orienta a ação do educador individualmente, ou seja, "o projeto pedagógico pode ser emancipatório, dialético, dialógico, mediador ou receber qualquer outra adjetivação filosófica; como também o gestor da ação educativa poderá e deverá assumir uma opção filosófica que oriente sua ação. Afinal, são as filosofias que dão forma aos projetos de ação, assim como ao agir dos seus gestores" (Luckesi, 2018, p. 182 grifos nosso). "Por essa razão, não existiria propriamente uma avaliação em Educação emancipatória, dialética, dialógica ou mediadora, mas sim um projeto pedagógico configurado filosoficamente como emancipatório, dialético, dialógico ou mediador, administrado por seu gestor de como investigação da qualidade da realidade, simplesmente subsidia o projeto de ação, assim como o seu gestor; evidentemente, caso esse seja o seu desejo" (Luckesi, 2018, p. 183). Também expressa: "[...] de modo próprio e adequado, não existe uma "avaliação classificatória", como também não existe uma "avaliação diagnóstica" [...], mas simplesmente "avaliação", como investigação da qualidade da realidade, cujos resultados subsidiam o gestor a fazer seu **uso** de modo **classificatório** (seletivo) ou de modo **diagnóstico**. Portanto, [...] "não é o ato de avaliar que, por si, é classificatório ou diagnóstico. Pode-se encontrar explicações mais detalhadas nas obras "Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico" (Luckesi, 2011) e "Avaliação em Educação: questões epistemológicas e práticas" (Luckesi, 2018).

subsidiam o projeto educativo, mas que é externo ao conceito epistemológico do ato de avaliar. Para Luckesi (2018) essas adjetivações servem para subsidiar a ação sob os fundamentos epistemológicos, éticos e políticos, de uma visão de mundo. Portanto, as adjetivações dizem mais sobre os pressupostos do projeto político pedagógico que do conceito de avaliação (Luckesi, 2018).

De toda feita, ainda que o autor problematize as denominações, há em comum entre ele e os/as demais autores/as que estamos a utilizar de base, a defesa radical da necessária superação da avaliativa seletiva, presente nas instituições escolares, quando o seu lugar não é ali, pelos próprios propósitos a que se destina. Também há o consenso do objetivo principal da avaliação: melhorar as aprendizagens. Ele critica o uso comum e cotidiano dos resultados do ato avaliativo na Educação, se dar predominantemente pelo modo seletivo, em que, vez ou outra, ocorre uma concessão eventual de melhoria ao que se refere ao desempenho do/a estudante manifestado em oportunidade de melhorar a nota.

Luckesi (2018) critica o fato de as instituições educativas continuarem fazendo o uso do resultado seletivo quase que exclusivo, de modo pontual, para aprovar os/as estudantes que alcançam média igual ou superior de um ponto de corte e reprovar todos/as os/as que não obtiveram médias de notas consideradas como aceitáveis tão somente sob este critério. Quanto ao uso diagnóstico dos resultados, que pode ser usado como recurso subsidiário para orientar as aprendizagens, tem estado alheio às práticas institucionais. Uma vez que a modalidade seletiva do resultado tem suas finalidades, é útil em uma situação de competição, como em concursos, não caberia à sala de aula, que é lugar de aprendizagens e não de seleção. E lembra: "[...] O concorrente em um concurso disputa uma vaga; o estudante em sala de aula já a tem, desde que se encontra matriculado [...]. Afinal, o estudante vai à escola para aprender, e não para disputar uma vaga" (Luckesi, 2018, p. 85).

Apesar de algumas distinções conceituais feitas por Luckesi (2011, 2018), na definição do uso diagnóstico dos resultados, estão ali as características e princípios do que se tem denominado de avaliação formativa. São elas:

> (01) A avaliação tem como objetivo revelar a qualidade da aprendizagem dos estudantes nos **sucessivos momentos de sua atividade de aprender, subsidiando decisões constantes por parte do gestor da sala de aula** (professor), tendo em vista atingir o resultado desejado.

> (02) A avaliação **subsidia decisões inclusivas a respeito do estudante**, à medida que oferece ao gestor da ação pedagógica informações básicas **que possibilitam a busca de meios pelos quais todos possam aprender aquilo que é necessário para o seu próprio desenvolvimento, no decurso do período de ensino-aprendizagem**. Nessa circunstância, o educador em sala de aula diz: "Não aprendeu, vem cá que lhe ensino de novo, desde que importa que você aprenda". Um **ato inclusivo**.
>
> (03) O uso diagnóstico dos resultados da avaliação exige do educador uma postura acolhedora, à medida que **o ato pedagógico de ensinar exige o acolhimento do estudante no estado em que se encontra, com suas qualidades positivas, assim como com suas dificuldades** e impedimentos, **o que implica subsequente investimento em ações construtivas, tendo em vista seu crescimento**, até o padrão de qualidade necessário e desejado.
>
> (04) A modalidade diagnóstica de uso dos resultados da avaliação exige do educador um olhar construtivo, ou seja, subsidia-o a admitir que, aqui e agora, este estudante específico, ou uma quantidade deles, ainda não tem a posse de determinado conhecimento ou habilidade, e que, portanto, para atingir o nível de satisfatoriedade desejado em seu desempenho nesse conteúdo específico, necessita de mais ajuda.
> (05) Por último, **o uso diagnóstico dos resultados da avaliação sustenta uma característica dinâmica, isto é, subsidia sempre uma nova possibilidade de intervenção na realidade, tendo em vista atingir o nível de satisfatoriedade desejado**. À medida que a ação pedagógica está em curso, sempre tem novas possibilidades para a produção dos resultados satisfatórios desejados (Luckesi, 2018, p. 91-92).

Em síntese, Luckesi (2018), estabelece que o uso diagnóstico dos resultados da avaliação da aprendizagem, manifesta-se compreendendo o desenvolvimento da aprendizagem nos sucessivos momentos da atividade de aprender, o que supõe subsidiar as decisões constantes por parte do/a professor/a, sempre na perspectiva inclusiva, ou seja, deve buscar meios pelos quais todos/as possam aprender aquilo que é necessário para o seu próprio desenvolvimento, no decurso do período de ensino-aprendizagem; se ainda não aprendeu, deve pensar o/a professor/a o que fazer para o/a estudante venha a aprender, o que exige: o acolhimento do/a estudante no estado em que se encontra, com suas qualidades positivas, assim como com suas dificuldades, investindo em ações construtivas para o seu desenvolvimento (Luckesi, 2018). Portanto, o olhar do/a profissional deve ser sempre construtivo, com ações dinâmicas a fim de atingir-se o nível de satisfatoriedade estabelecida, desejada (Luckesi, 2018).

Reitera o autor que, em sala de aula, o/a educador/a deverá assumir o papel efetivo mediador/a, trabalhando para que que todos/as os/as estudantes aprendam segundo o padrão de qualidade da aprendizagem definido como o necessário. É assim, com o efetivo

uso diagnóstico dos resultados da avaliação da aprendizagem em nossas escolas, que se estará a agir de modo a renunciar à seletividade e à exclusão; a não contribuir para a seletividade social própria do modelo de organização social do capital (Luckesi, 2008). Ele destaca:

> [...] o **ritual da avaliação da aprendizagem do[a] estudante tem por objetivo essencial permitir ao[à] educador[a]**, como gestor[a] da sala de aula, **tomar decisões no seu acompanhamento e na sua orientação e, ainda, se necessário, na reorientação de sua aprendizagem**. E, por último, permitir ao[à] educador[a] **registrar o seu testemunho**[48], para o presente e para o futuro, **de que investiu no ensino do seu estudante e ele[a] aprendeu suficientemente bem aquilo que deveria ter aprendido**, em conformidade com o Currículo estabelecido e o Plano de Ensino elaborado, tornando-se competente, nos conhecimentos, como nas habilidades, próprios da área com a qual está atuando no ensino (Luckesi, 2028, p. 74, grifos nossos).

Luckesi (2018) defende um uso ressignificado dos resultados da avaliação, de forma que o/a estudante possa sentir que sua relação com o/a educador/a é uma relação para a vida, para o crescimento, para o desenvolvimento, para a construção de si mesmo e de sua identidade, assim como da vida social (Luckesi, 2018). A prática da avaliação precisa deixar de ser algo complicado, "[...] não precisamos julgar, mas, sim, diagnostificar e encontrar modos de agir que tragam soluções adequadas e satisfatória para os impasses do cotidiano e para a aprendizagem dos nossos estudantes" (Luckesi, 2018, p. 113).

Em sua obra, ainda Luckesi (2018) dá atenção a outros aspectos que dizem respeito à dimensão técnica do ato avaliativo, que também consideramos importante à operacionalização do ato avaliativo na perspectiva da construção de uma práxis avaliativa formativa. O autor diz que o ato avaliativo exige algumas definições estruturadas e apresenta-nos os seguintes processos: primeiro é preciso **delimitar o contorno do objeto da investigação**, a saber, aquilo que se vai investigar, por meio do levantamento do conjunto de variáveis que configure aquilo que se deseja conhecer; segundo, após definir o objeto da investigação avaliativa, uma vez que nossa capacidade de observar e descrever a realidade é limitada, para ampliar nossa capacidade de observá-la e descrevê-la, é preciso **escolher e selecionar os recursos técnicos para a coleta dos dados**, que

[48] "[...] o registro do desempenho do estuante em sua aprendizagem- seja ele realizado através de notas (registro numérico) seja através de relatório descritivo- não pertence propriamente ao ato avaliativo, que, como temos visto, representa um modo de investigar a qualidade da aprendizagem do estudante. O registro é tão somente o registro" (Luckesi, 2018, p. 74).

garantam uma descritiva consistente da realidade a ser investigada e que, por sua vez, servirão de base para a atribuição de qualidade ao objeto em estudo; o terceiro, refere-se à necessidade de o/a avaliado/a **estabelecer o padrão de qualidade do objeto a ser investigado e assumido como satisfatório**, sem o qual não há como praticar a investigação, ou seja, revelar a qualidade da realidade- a partir da descritiva da realidade e comparação entre realidade descrita e critério/padrão de qualidade (Luckesi, 2018).

O segundo passo é a coleta de dados para a avaliação- tendo por base os conteúdos estabelecidos e ensinados — tendo em vista descrever a realidade e, dessa forma, planejar o próximo passo do ato avaliativo, que é comparar a realidade descrita com o padrão de qualidade assumido como válido. Para apreender como e o que o/a estudante está desenvolvendo será preciso uso de recurso ou estartégias que nos ajudem a externizar esses saberes

> [...] Para proceder a coleta de dados, haverá necessidade de recursos técnicos que, coletando dados, viabilizem a descrição da realidade. Não há conhecimento efetivo da realidade sem sua descrição e seu funcionamento. No caso da avaliação da aprendizagem, os fatos a serem observados e descritos- a aprendizagem por parte do estudante- são internos ao aprendiz, o que implica que, para descrevê-los, haverá necessidade de identificar, elaborar e utilizar recursos que convidem o estudante a manifestar seu desempenho. Sem isso, poderemos ficar a observar o sujeito de nossa investigação (o estudante) por horas, dias, meses a fio e não teremos ciência do que se passa dentro dele. Então, necessitaremos de rescursos que nos possibilitem detectar o desempenho do estudante à medida que realiza uma tarefa solicitada, que, por isso, revela aquilo que aprendeu e que sabe utilizar: perguntas, exercícios, práticas [...] (Luckesi, 2018, p. 142).

Também a escolha dos recursos de coletas de dados sobre o desempenho do/a estudante dependerá de fatores tais como sua idade, seu nível de escolaridade etc. (Luckesi, 2018). O autor cita algumas características necessárias a todo recurso de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem, seja ela uma observação, entrevista, teste etc. Ele aponta que dos recursos deve-se observar a *sistematicidade do conteúdo abordado ou abrangência dos conteúdos abordados* (que se estabeleçam os conteúdos que comporão o instrumento de coletas)[49]; a segunda característica fundamental é a "*linguagem compreensível", ou seja, s*em compreensão daquilo que se pergunta ou se

[49] "Vamos supor que estamos desejando saber se os estudantes, com os quais atuamos em seu ensino aprenderam a operação matemática da adição. Para tanto, importa coletar dados sobre o seu desempenho no que se refere: ao raciocínio aditivo; à fórmula da adição; às propriedades da adição; à prática da adição através de exercícios aditivos; a solução de problemas simples e complexos, envolvendo a operação da adição" (Luckesi, 2018, p. 144).

solicita, não há como o/a estudante responder com adequação; a terceira característica é a "*compatibilidade entre ensinado e aprendido",* que se refere ao professor que necessita ter ciência a respeito da aprendizagem por parte do estudante em relação àquilo que for ensinado, e da forma como for ensinado. "[...] Para tanto, o instrumento de coleta de dados necessita ser estruturado e construído em compatibilidade com o ensinado em termos de conteúdos, complexidade, dificuldade e metodologia utilizada no ensino" (Luckesi, 2018, p. 147); a quarta carcaterística é a "*precisão",* o que *sig*nifica que, tanto para o/a elaborador/a da pergunta, ou da tarefa a ser realizada, quanto para o/a estudante que vai responder à pergunta ou realizar a tarefa, não deve ocorrer margem de dúvida sobre aquilo que está sendo solicitado ou orientado a realizar. Assim, deve-se ter cuidado com perguntas genéricas e imprecisas, porque permitem também respostas genéricas e imprecisas, gerando dúvidas de ambos os lados (Luckesi, 2018).

O terceiro passo é "[...] nos servimos dos dados coletados sobre a realidade, tendo em vista descrever a realidade e atribuir-lhe uma qualidade, por intermédio de sua comparação com o padrão de qualidade assumido como satisfatória" (Luckesi, 2018, p. 152). Assim,

> [...] importa que o avaliador tenha claro, e presente para si, o padrão de qualidade, que servirá de parâmetro para a atribuição de qualidade ao seu objeto de investigação. Não basta um padrão corriqueiro, de senso comum, mas o padrão efetivo e necessário da qualidade, segundo o currículo e o plano de ensino estabelecidos (Luckesi, 2018, p. 152).

Revelada a qualidade da realidade, será a vez de o/a professor/a decidir como se servirá do conhecimento a respeito da qualidade da realidade revelada, ou seja, como fará as escolhas e decisões para chegar aonde quer, onde se estabeleceu. No caso do domínio da avaliação que estamos tratando (da sala de aula), os usos dos resultados do ato avaliativo, estará comprometidos com o/a estudante, sua ação e desempenho em sua aprendizagem (Luckesi, 2018), para sua melhor aprendizagem. O/a professor/a decidirá se a qualidade do objeto em estudo já atingiu o seu ponto de satisfatoriedade (qualidade probatória) ou se ainda há necessidade de novas intervenções, tendo em vista obter a satisfatoriedade desejada dos resultados (Luckesi, 2018).

As decisões são tomadas com base na avaliação dos dados, pois a função dos resultados de uma investigação avaliativa é subsidiar decisões, diz o autor. É preciso entender que "[...] o momento de aferição do aproveitamento escolar não é o ponto

definitivo de chegada, mas um momento de observar se a caminhada está correndo com a qualidade que deveria ter" (Luckesi, 2010, p. 94).

## 3.2 Da relação entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa: ações que se complementam para melhor potencialidade da melhoria das aprendizagens

Faço cada noite o balanço do meu dia
Antoine de Saint-Exupéry (1943)

Já na introdução deste texto, buscamos apresentar as duas modalidades de avaliação, que, segundo Fernandes (2008), têm sido recentemente abordadas por vários/as autores/as (especialmente os anglo-saxônicos) utilizando as designações "avaliação das aprendizagens", para referir-se à sumativa" e "avaliação para as aprendizagens" para "avaliação formativa". Essas "[...] não se definem pelos métodos de recolha de informação [...] O que importa é como se usa a informação" (Harlen, 2006, *apud* Santos, 2019, p. 171).

Na avaliação formativa, cada ciclo gera um novo ciclo e, assim, sucessivamente (Santos, 2019; Fernandes, 2008, 2009), o propósito da avaliação sumativa termina na ação fundamentada nas etapas anteriores, ou seja, "[...] faz uma súmula do que os alunos sabem e são capazes de fazer num dado momento" (Fernandes, 2008, p. 358). A despeito de sua natureza, Fernandes (2008), diz que, em alguns casos, a avaliação sumativa pode vir a ter uma utilização formativa, contribuindo para regular as aprendizagens e o ensino, mas, em geral, é utilizada para atribuir classificações. Assim diz:

> [...] há formas de avaliação sumativa que se aproximam muito da avaliação formativa e dos seus propósitos. Quando, por exemplo, se pretender fazer um balanço acerca das aprendizagens realizadas pelos alunos num certo momento, pode administrar-se um teste escrito e proceder à sua correção e classificação. Imagine-se que, por exemplo, as classificações ou os resultados obtidos pelos alunos nesse mesmo teste não eram utilizados para efeitos de determinar a sua classificação no final do período ou no final do ano. Se assim fosse, estava a dar-se uma utilização formativa a uma avaliação sumativa, concretizada através de um teste (Fernandes, 2021, p. 3).

Dito em outras palavras,

> [...] Se os resultados de uma avaliação sumativa forem utilizados para classificar os alunos, então estamos perante uma avaliação sumativa com propósitos classificatórios. Se, por outro lado, os resultados forem

> utilizados para dar *feedback* aos alunos, dando-lhes orientações que lhes permitam regular e autorregular as suas aprendizagens, então estamos perante uma avaliação sumativa sem fins classificatórios. Ou seja, estamos a dar uma utilização formativa à referida avaliação sumativa (Fernandes, 2021, p. 7).

Assim, há avaliações sumativas que estão igualmente a serviço da melhoria do ensino e das aprendizagens, aproximando-se seus propósitos das avaliações de natureza formativa (Fernandes, 2021). Ainda assim, não podem ser confundidas, são de natureza distintas: "[...] avaliação formativa e a avaliação sumativa devem implicar processos rigorosos de recolha de informação e de comunicação com os alunos e não se podem confundir uma com a outra" (Fernandes, 2021, p. 4). Possuem propósitos distintos, ocorrem em momentos distintos, com inserções pedagógicas distintas (Fernandes, 2021). Fernandes, (2008) as distingue como

> [...] A avaliação formativa está associada a formas de regulação e de autorregulação que influenciam de forma imediata os processos de ensino e aprendizagem enquanto a avaliação sumativa, em geral, proporciona informação sintetizada que se destina a registar e a tornar público o que parece ter sido aprendido pelos alunos (Fernandes, (2008, p. 358).

Entre diferenças e semelhanças, formam-se em processos complementares que podem e devem contribuir para apoiar o desenvolvimento das aprendizagens dos/as alunos/as (Fernandes, 2021). Para tanto,

> [...] é importante que uma avaliação sumativa de qualidade nas salas de aula esteja bem articulada com os princípios, os métodos e os conteúdos da avaliação formativa. Esta ideia tem um alcance significativo, pois, se estivermos perante a prática de uma verdadeira avaliação formativa, a avaliação sumativa acaba por consistir num momento particularmente rico e devidamente ponderado de integração e de síntese da informação recolhida acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa variedade de situações (Fernandes, 2021, p. 5).

Também a preponderância da ação dos/as intervenientes diretos se distingue nos ciclos: na avaliação sumativa, o/a principal responsável pelo processo é o/a professor/a, mas isso não impede que o/a estudante a utilize para analisar sua aprendizagem; na avaliação formativa, tanto o/a professor/a, como o/a aluno/a atuam ativamente em todo o processo como já evidenciamos (Fernandes, 2009; Santos, 2019). Aos poucos, espera-se que o/a estudante venha a desenvolver sua autorregulação e, nesse caso, o/a professor/a apenas apoiaria o processo (Villas Boas, 2008; Fernandes, 2009, 2011a, 2011b; Santos,

2019). Essa possibilidade pode ir-se constituindo com as duas avaliações, mas ocorre, sobretudo, com a avaliação formativa.

No que se refere ao julgamento, as duas modalidades tomam por referência os seguintes critérios[50]:

> [...] É geralmente reconhecido que avaliação formativa tem uma dupla natureza. É *criterial* quando as aprendizagens dos alunos se analisam em termos de critérios mais ou menos específicos, previamente definidos, não sendo assim comparadas com algum padrão ou norma. É *ipsativa* quando as aprendizagens dos alunos são analisadas tendo como referência os próprios alunos. Dito de outro modo, comparam-se os alunos consigo mesmos, tendo muitas vezes em conta aspectos tais como o esforço, o interesse e os progressos alcançados.
>
> Relativamente à avaliação sumativa, diz-se que é *criterial*, como a avaliação formativa, mas também é *normativa*, porque compara as aprendizagens dos alunos com uma norma (uma média, por exemplo) ou com as aprendizagens de um dado grupo (Fernandes, 2008, p. 358-359, grifos do autor)

A avaliação formativa tem por referência uma natureza criterial; já a avaliação sumativa assume tanto uma referência criterial, como uma normativa. Razão que faz com que alguns/as autores/as assumam haver uma relação de complementariedade entre as duas modalidades, ou seja, "[...] há, necessariamente, uma articulação entre as duas modalidades de avaliação, porque, no mínimo, ambas partilham a sua natureza criterial; isto é, ambas se organizam, pelo menos em parte, com base num conjunto de critérios" (Fernandes, 2008, p. 359).

Ainda hoje, são comuns ideias que consideram que a avaliação formativa é qualitativa e a avaliação sumativa é quantitativa; que a segunda é mais rigorosa que a primeira; mas ambas devem ser rigorosas e podem utilizar dados de natureza quantitativa ou qualitativa, o que é necessário é sabermos qual a utilização que vamos dar à informação obtida, seja ela quantitativa ou qualitativa (Fernandes, 2011b). Esse autor (2021) sugere que uma das formas de assegurar o rigor de toda a avaliação pedagógica[51] é, por exemplo, diversificar os processos de recolha de informação.

---

[50] Os *critérios de avaliação* explicitam aquilo que se deseja que aconteça, um ideal a alcançar. Se quisermos, em relação a um determinado tema (por exemplo, leitura, escrita, resolução de problemas, propriedades dos quadriláteros), os critérios são os padrões de aprendizagem que consideramos aceitáveis em relação a esse tema e que todos os alunos deverão ter oportunidade de alcançar. Os critérios são importantes referenciais de aprendizagem que devem ser definidos durante o processo de planificação do ensino, ser transparentes e do conhecimento dos alunos. São os critérios que, no fundo, indicam aos alunos o que eles têm de aprender e saber fazer (Fernandes, 2021, p. 5-6).

[51] Por "avaliação pedagógica", refere-se à avaliação que acontece na sala de aula, um vocábulo que abarca a avaliação para as aprendizagens e das aprendizagens (Fernandes, 2008, 2009; Santos, 2019).

Há ainda, distintas visões sobre a relação (ou não) das duas modalidades e se a raiz epistemológica das duas modalidades confundem-se, distinguem-se ou mesmo, se opõem. Os posicionamentos variam entre o estabelecimento de uma visão dicotômica e oposta entre os conceitos; outro que as enxerga como duas dimensões do mesmo constructo (seriam epistemologicamente idênticas) e outra que reconhece suas distinções, mas as compreendem em complementariedade. Sintetiza Fernandes (2008, p. 361-362) essas visões:

> [...] Uma perspectiva é a de considerar que a avaliação formativa e a avaliação sumativa são conceitos dicotómicos, opostos, com relações muito distintas com os diversos intervenientes e com objectos, finalidades e funções de avaliação também diferentes. Produzem tipos de conhecimento diversos e, por isso, estão baseados em diferentes epistemologias, nada tendo de comum entre si.
>
> Outra perspectiva é a de as considerar como duas dimensões do mesmo constructo (Harlen, 2006). Assim, teríamos uma espécie de continuum de dimensões de avaliação situadas entre dois pólos extremos: a avaliação formativa informal (uma espécie de avaliação formativa pura ou ingénua) e a avaliação sumativa formal. Entre estes dois pólos estão a avaliação formativa formal e a avaliação sumativa informal cujos propósitos e práticas apresentam semelhanças várias[52].
>
> [...] uma outra perspectiva consiste em considerar que a avaliação para as aprendizagens e a avaliação das aprendizagens são complementares. Neste sentido, podem considerar-se dois conceitos distintos um do outro, importando prosseguir no aprofundamento das suas diferenças para que se clarifiquem objectos, funções, métodos, processos e produtos de cada uma. Desta forma poderão igualmente clarificar-se as suas semelhanças (Fernandes, 2008, p. 361-362).

No apanhado das considerações, Fernandes (2008) opõe-se à visão dicotômica, mas não nega totalmente a visão que a considera como duas dimensões do mesmo constructo. Assim expressa:

> [...] não são dicotómicos porque são emanações do conceito de avaliação na sua acepção mais geral e, nesse sentido, partilham aspectos comuns, tais como a recolha de informação para analisar o que os alunos sabem e são capazes de fazer, a formulação de juízos relativos

[52] Para Fernandes (2008) considerá-las assim suscitariam um problema, que é o de saber quando é que estamos em presença de uma e de outra (como identificar quando estaríamos diante da avaliação formativa formal e da avaliação sumativa informal). Assim, compreende o porquê "Harlen não faz esta discussão e é compreensível que assim tenha acontecido porque a questão dificilmente se poderá resolver. Tanto quanto é possível perceber-se haverá um conjunto de práticas de avaliação que não são propriamente formativas nem sumativas, mas que poderão ter características híbridas. Poderão mesmo ser outra coisa, uma outra avaliação. Estamos, pois, em presença de um problema que consiste em saber se existe e como se caracteriza o tipo de avaliação que poderá estar entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

> às suas aprendizagens, a utilização de referenciais comuns ou a necessidade de tomar decisões como consequência das informações obtidas. Poderá ser menos complicado considerá-las como duas dimensões do mesmo constructo, mas ainda é necessário um esforço de clarificação que nos ajude a distinguir claramente entre as duas modalidades de avaliação (Fernandes, 2008, p. 362).

Fernandes (2008) diz-se mais afiliado à visão de que as duas primeiras posições são complementares:

> [...] A ideia de considerar a avaliação formativa e a avaliação sumativa como complementares baseia-se no pressuposto de que ambas contribuem de formas particulares para avaliar cabalmente o que os alunos sabem e são capazes de fazer. E isto significa, entre outras coisas, que há relações entre ambas que permitem que a informação recolhida para fins formativos possa ser usada para fins sumativos e vice-versa (Fernandes, 2008, p. 362-363).

Entende-as como complementares, ao basear-se no pressuposto de que ambas contribuem de formas particulares para avaliar cabalmente o que os/as alunos/as sabem e são capazes de fazer, e portanto, "[...] há relações entre ambas que permitem que a informação recolhida para fins formativos possa ser usada para fins sumativos e vice-versa" (Fernandes, 2008, p. 363).

Em outras palavras, elas partilham de aspectos comuns: recolha de informação para analisar o que os/as estudantes sabem e são capazes de fazer, a formulação de juízos relativos às suas aprendizagens, a utilização de referenciais comuns ou a necessidade de tomar decisões como consequência das informações obtidas (Fernandes, 2008). Todavia, reafirma que é a avaliação formativa que deve prevalecer nas práticas de sala de aula, que traz mais qualidade à própria avaliação sumativa interna, que pode torná-la mais diversificada, mais inteligente, mais contextualizada e mais útil para todos os/as intervenientes. Assim expressa:

> [...] Verificando-se uma verdadeira prática de avaliação formativa, a avaliação sumativa acaba por consistir num momento particularmente rico de integração e de síntese da informação recolhida acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa variedade de situações. E isto significa que a informação obtida a partir dos processos decorrentes da avaliação formativa não pode deixar de ser devidamente considerada e integrada com outros que decorrem dos processos próprios da avaliação sumativa (por exemplo, um teste realizado com o propósito claro de fazer um balanço intermédio ou final relativamente a uma dada unidade curricular e que pode permitir o estabelecimento de referentes comuns a todos os alunos) (Fernandes, 2008, p. 363).

Mais uma consideração feita pelo autor nos ajuda a avançar na superação de alguns equívocos na práxis avaliativa formativa: "[...] a avaliação formativa que, por natureza, acompanha os processos de aprendizagem, não pode deixar de proporcionar informação de qualidade quanto ao desenvolvimento desses mesmos processos por parte dos alunos" (Fernandes, 2008, p. 363); por isso mesmo, não se pode "[...] considerar que, nessas condições, a avaliação formativa se transforma nem um conjunto de pequenas avaliações sumativas!" . É inegociável que "Quando se verifica que um aluno não sabe o que é suposto saber, a avaliação formativa deve estar presente para o ajudar a melhorar, a vencer a dificuldade, com o seu esforço e o esforço do professor" (Fernandes, 2008, p. 363-364).

Sobre a avaliação sumativa, "[...] o que interessa ao professor [...], em termos de balanço, não é o facto de um aluno não ter sabido algo num dado dia e, por isso, ser penalizado com uma informação negativa para efeitos desse mesmo balanço" (Fernandes, 2008, p. 364); mas lhe interessa saber "a) se o aluno ficou a saber; b) como é que ultrapassou as dificuldades; c) as razões que poderão ter impedido que assim acontecesse; e d) o que foi efectivamente feito pelo aluno e pelo professor para dissipar as dificuldades" (Fernandes, 2008, p. 364).

### 3.3 Avaliação informal: a outra face da mesma moeda

Na introdução, iniciamos a discussão sobre o que Freitas *et al*. (2009) e Freitas (2003) chamaram de outra face da mesma moeda da avaliação: a avaliação informal. Os/as autores/as destacam que a avaliação ocorre em dois planos: um formal e outro informal. Ele nos alerta sobre essa duplicidade: as avaliações formais nunca são independentes das avaliações informais, implícitas, que se formam na interação da sala de aula e outros espaços da escola e que o comportamento do/a docente é influenciado por estes dois planos[53]. Ocorre que a segunda finda por influenciar os resultados da primeira (Freitas, 2003; Freitas *et al*., 2009).

[53] "No plano da avaliação formal, estão as técnicas e os procedimentos palpáveis de avaliação, como provas, trabalhos que conduzem a uma "nota"; no plano da avaliação informal, estão os "juízos de valor", invisíveis e que acabam por influenciar os resultados das avalições finais" (Freitas, 2003, p. 43). Assim, "[...] As relações entre professor e aluno, em nossa escola corrente, vão sendo marcadas por juízos 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, 45).

Duas questões se colocam na análise deste lado da avaliação: a questão de sua característica "contínua" (acontece a todo instante, sistematizada ou não) e suas consequências. Começando pelo segundo elemento, o perigo dessa face da avaliação ocorre porque nossa visão está impregnada de uma ideologia dominante na sociedade, que, em regra, julga, seleciona e exclui, de modo "espontâneo". Uma escola que reflete uma sociedade de desiguais, dificilmente age pela inclusão de todos/as. Sendo a avaliação uma "categoria central na prática pedagógica"[54] (Freitas, 2003; Freitas *et al*., 2009) como já discutimos na introdução, é ela que vai definir se o/a estudante terá ou não acesso a mais conteúdo e a qual conteúdo. Esse lugar por ela ocupado é o que a torna central e reguladora e que explica por que passaram a ser imputadas a ela as funções de classificação e de seleção, como já discutimos com alguns/as autores/as. E isso independe da existência ou não de nota, do uso ou não de procedimentos formais, porque "[...] os processos de avaliação informais terminam sendo mais relevantes no processo de exclusão" (Freitas *et al*., 2009, p. 16).

> [...] Os professores tendem a tratar os alunos conforme os juízos de valor que vão fazendo deles. Aqui começa a ser jogado o destino dos alunos para o sucesso ou para o fracasso. As estratégias de trabalho do professor em sala de aula ficam permeadas por tais juízos e determinam, consciente ou inconscientemente, o investimento que o professor fará neste ou naquele aluno. É nessa informalidade que se joga o destino das crianças mais pobre (Freitas et al., 2009, p. 28).

Os/as autores/as alertam que a questão precisa ser bem compreendida, porque é no subterrâneo desses juízos de valores que as imagens são formadas, e elas afetam as práticas, os relacionamentos entre as pessoas em todo interior da escola e até o destino escolar dos/as estudantes. Mas, elucida-nos, a questão não é eliminar a subjetividade,

> [...] construir imagens sobre seus alunos é um ato absolutamente normal e até desejável. Não é disso que se trata aqui. O que está em jogo é o **controle das consequências das imagens produzidas sobre o estudante quando se trabalha sem formação**, **sob condições de trabalho inadequadas**, ou seja, trata-se das interferências *na condução metodológica da aprendizagem* do estudante geradas por tais juízos de

[54] Freitas et al. (2009, p. 15) explica sua afirmação: "Na forma de ver o processo pedagógico, a avaliação não figura ao final, mas está justaposta aos próprios objetivos, formando um par dialético com eles. São os objetivos que dão base para a construção da avaliação. Os conteúdos e o nível de domínio destes, projetados pelos objetivos, permitem extrair as situações que possibilitarão ao aluno demonstrar seu desenvolvimento em uma situação de avaliação. Na verdade, os objetivos e a avaliação orientam todo o processo que segue". "[...] é esta posição da avaliação, como reguladora de quais estudantes poderão ter acesso aos novos conteúdos no futuro, que faz dela uma categoria central no processo pedagógico da escola atual. Este é o conceito de avaliação predominante na prática pedagógica, voltado para a classificação e seleção" (Freitas et al., 2009, p. 16).

> valor informais, onde a *origem social* do aluno pode ser um dos fatores constitutivos do próprio juízo (Freitas *et al*., 2009, p. 28, grifos nossos).

Assim, a partir de alguns elementos objetivos, o/a professor/a constrói todo um processo interno de análise, que leva em conta a sua memória sobre o/a aluno/a em áreas como o desempenho no conteúdo, na disciplina, a motivação para o estudo; envolve aspectos ideológicos, conscientes ou não (Freitas, 2003; Freitas et al., 2009).

A preocupação é que, sem uma formação adequada que problematize essas questões, sem a consciência despertada dos/das profissionais da Educação de que nossa visão está perpassada por uma lógica dominante de seleção e exclusão, é onde mora o perigo de excluirmos as crianças (Freitas, 2003; Freitas *et al*., 2009; Villas Boas, 2008, 2020) por diversos fatores que vão formando as imagens que elaboramos sobre os/as alunos/as e que influenciam nosso comportamento e, conscientes ou não, influenciam um maior ou menor investimento a partir da crença que estabelecemos sobre os/as estudantes, sobre suas aprendizagens, seu comportamento etc.

Desse modo, os/as autores/as enfatizam a necessária atenção a este plano da avaliação, ou seja, precisamos ampliar nossa compreensão da avaliação informal tanto quanto da avaliação formal. Mesmo porque, como nos lembram, são as classes populares que têm uma sensibilidade a respeito das probabilidades de continuarem ou não nas escolas: "[...] sensibilidade, oriunda das suas condições sociais, aliada à sensibilidade que também o professor tem a respeito da probabilidade de elas continuarem na escola, termina definindo a forma pela qual o aluno é tratado na sala de aula" e, "[...] em especial, nas práticas de avaliação (no sentido amplo)" (Freitas *et al*., 2009, p. 25). Esses/as autores/as, em suas análises entendem que "Ao longo do tempo, o aluno desenvolve uma autoimagem positiva ou negativa que afeta profundamente seu desempenho" (Freitas et al., 2009, p. 25).

Freire (1996, p. 19) também apresenta uma relação com as consequências desse outro lado da avaliação. Ele diz: "[...] mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição ao educando por si mesmo".

Esse elemento é tão profundamente marcante, que Paulo Freire lembrou por toda a vida, uma experiência que lhe fora muito significativa, que marcou-lhe o coração. Embora um pouco extenso vale a pena evocar aqui seu registro como exemplo da força

de uma avaliação informal e da sua importância enquanto a serviço da valorização e do encorajamento dos processos dos sujeitos:

> [...] Nunca me esqueço, na história já longa de minha memória, de um desses gestos de professor que tive na adolescência remota. Gesto cuja significação mais profunda talvez tenha passado despercebida por ele, o professor, e que teve importante influência sobre mim. Estava sendo, ermo, um adolescente inseguro, vendo-me como um corpo anguloso e feio, percebendo-me menos capaz do que os outros, fortemente incerto de minhas possibilidades. Era muito mais mal-humorado que apaziguado com a vida. Facilmente me eriçava. Qualquer consideração feita por um colega rico da classe já me parecia o chamamento à atenção de minhas fragilidades, de minha insegurança.
>
> O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia-os com o seu ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em mim mas que seria tão errado confiar além dos limites quanto errado estava sendo não confiar. A melhor prova da importância daquele gesto é que dele falo agora como se tivesse sido testemunhado hoje. E faz, na verdade, muito tempo que ele ocorreu... (Freire, 1996, p. 19).

Histórias como a narrada por Freire (1996) fazem parte do cotidiano. Infelizmente, muitas vezes em sentido contrário, o movimento do pescoço se mostrando em negativa ao/à estudante, o olhar, o gesto que carregam mensagens tão fortes e profundas capaz de marcar todo uma vida. Nossa esperança e luta por uma práxis avaliativa formativa (formal e informal) rumo à transformação é que todas as crianças possam ser auxiliadas em seus processos de aprendizagens, encorajadas de suas potencialidades, encorajadas em suas dúvidas, suas curiosidades; encorajadas e auxiliadas a superarem suas dificuldades; auxiliadas no desenvolvimento de uma autoimagem positiva de si e possam vivenciar experiências positivas a partir dos erros cometidos, próprios da humanidade. E que o/a docente saiba que os gestos, os olhares, com ou sem verbalização de palavras, têm grande significado sobre as crianças, jovens até estudantes adultos, e impactam profundamente sua formação, suas relações tanto com o/a professor/a, como os/as seus/suas colegas de sala que muitas vezes podem também assumir diante do outro a relação que primeiro o/a profissional estabeleceu com o/a estudante. Esse saber é daqueles saberes essenciais:

> [...] desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência

> que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber (Freire, 1996, p. 19).

Que as crianças, jovens e adultos recebam o mesmo encorajamento da experiência de Paulo Freire. Esses

> [...] Pormenores assim da cotidianeidade do professor, portanto igualmente do aluno, a que quase sempre pouca ou nenhuma atenção se dá, têm na verdade um peso significativo na avaliação da experiência docente. O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser "educado", vai gerando a coragem (Freire, 1996).

Nenhuma formação deve passar despercebida a essa criticidade; que além da construção e do incentivo à curiosidade epistemológica, da segurança nos conteúdos a serem ministrados, também deve dar atenção ao reconhecimento do papel das emoções, da sensibilidade e do afeto (Freire, 1996).

Freitas et al. (2009) lembram-nos que essa avaliação informal é ainda mais forte nos anos iniciais, o que a torna ainda mais complexa, porque "[...] tem a finalidade de orientar a inclusão e o *acesso contínuo de todos a todos os conteúdos*. Esta é, ao mesmo tempo, a contradição e a possibilidade existentes nos processos de avaliação de aprendizagem" (Freitas et al., 2009, p. 17 grifos do autor). Portanto, o desafio que se exige é o de ter a consciência do papel desenvolvido por este plano da avaliação, já que cumpre uma finalidade elementar na perspectiva que estamos a defender, ou seja, garantir que o conhecimento seja acessado e apreendido por todos/as, como uma das condições para o seu processo de emancipação.

Os autores/as apontam que o problema parece ser sobre como o/a professor/a e as demais pessoas que decidem sobre as trajetórias dos/as estudantes conseguirão lidar com este juízo de valor na perspectiva de alterar a situação do/a estudantes de uma forma positiva, ou seja, ciente desses, utilizar tal juízo em benefício do sucesso daquele/a. Essa tarefa não será fácil, porque não envolve apenas uma questão da vontade dos/das profissionais em fazê-lo, quando a própria escola incorpora em sua dinâmica poderosos limites à ação, o que dificulta sobremodo a atuação do/a professor/a, quando, por exemplo, a forma de organização dos tempos força-o/a a dar mais atenção a quem está progredindo (Freitas et al., 2009). Os autores/as apontam que a alternativa para o/a

professor/a é desenvolver sua práxis cada vez mais **consciente**, em busca de **alternativas** ao enfrentamento ideológico que está em nossa sociedade e impregnado em nós mesmos.

> [...] nos limites de nosso momento histórico, uma primeira ação positiva a ser facilitada ao campo da superação das práticas de avaliação é a **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 positiva imbricada na primeira, é **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 (Freitas et al., 2009, p. 30-31 grifos nossos).

Para o exercício de uma práxis avaliativa que não exclua, a reflexão sobre a formação dos nossos juízos de valores também é fundamental. "[...] É importante que o professor lide com as diferenças dos alunos como 'simples diferença' e não como 'diferenças antagônicas' que conduzam à exclusão" (Freitas et al, 2009, p. 31). Assim, ao buscarmos reinventar nossas práxis avaliativas no interior das escolas, é necessário que também reinventemos a nós mesmos nesse processo, diuturnamente, mantendo em alerta a consciência crítica de nossas ações. Talvez seja esta a tarefa mais árdua e que mereça maior atenção de todo o coletivo que atua junto às crianças e jovens em formação, ou seja, reinventar a nós mesmos, já que somos frutos da formação/organização desta sociedade.

### 3.4 Sobre a integração dos processos de avaliação-ensino-aprendizagem

Já afirmamos que a AF é uma avaliação de proximidade, que ocorre no cotidiano da sala de aula e está integrada nos processos de ensino e de aprendizagem, que resultam das interações que se estabelecem entre alunos/as e professores/as (Fernandes, 2008, 2009, 2011a, 2021).

Para Fernandes (2009, 2011a), a avaliação dos percursos de aprendizagens dos/as alunos/as nas salas de aula só faz sentido se estiver profundamente ligada ao ensino e à aprendizagem, sem os quais seria difícil fazer avanços significativos em um campo intrinsicamente pedagógico.

Luckesi (2018) também tem chamado atenção para a questão:

> [...] a avaliação da aprendizagem escolar não será um ato pedagógico isolado, mas sim um ato integrado com todas as outras atividades pedagógicas e a serviço delas. O educador, como gestor de sala de aula, ensina e, simultaneamente, avalia; e, enquanto avalia, compreende se

> há necessidade de investir mais, e mais, na aprendizagem de seus estudantes (Luckesi, 2018, p. 113).

Ao refletirem sobre os processos nucleares que ocorrem nas salas de aula (aprender-avaliar-ensinar) e defenderem que esses devem desenvolver-se de forma tão articulada quanto possível, essa compreensão nos auxilia no processo de superação de uma determinada concepção de avaliação que prevalece nas salas de aula, ou seja, "[...] mais orientada para a classificação, certificação e selecção dos alunos do que para os ajudar a aprender" (Fernandes, 2011a, p. 11). Ao contrário, na perspectiva da avaliação para as aprendizagens integrada às demais dimensões e dinâmicas da sala de aula, de todo o contexto, a avaliação não se limita para as classificações e para Fernandes (2011a), ela poderia ser articulada sem problemas com a avaliação sumativa.

Quando realizamos a defesa por essa integração, precisamos tornar-nos cientes de que isso também significa ressignificar o papel do/a professor/a e do/a estudante, porque os processos de ensino-avaliação-aprendizagem precisariam ser compartilhados. Que estudante e professor/a, em atividade metacognitiva, se tornem ambos cada vez mais conscientes da sua realidade e possam agir para recriá-la.

Fernandes (2008, 2009, 2011a, 2020), assim como Freire (1996, 2005) insistentemente o fez, critica radicalmente o paradigma predominante em salas de aula dos atos de ensinar e aprender como processos de transmissão e, consequentemente da avaliação como verificação dos saberes transmitidos: "[...] O paradigma da transmissão que, no essencial, pressupõe um professor-funcionário ou um professor-burocrata a dizer o currículo e um aluno a tentar seguir o que lhe é dito (Fernandes, 2011a, p. 6). O autor reitera que transformar o que aí está requer uma profunda reconfiguração e reinvenção da vida pedagógica das salas de aula e das escolas:

> [...] tem que dar lugar ao paradigma da interacção social, da comunicação e da actividade individual e colectiva. Os professores têm que apostar na selecção e utilização criteriosa de uma diversidade de tarefas (artefactos culturais) e têm que promover e facilitar a referida comunicação a todos os níveis, os alunos têm que participar activamente nestes e noutros processos que os ajudam a aprender (Fernandes, 2011a, p. 6).

Significa que o processo de ensino-avaliação-aprendizagem deve-se libertar das amarras do que Freire (1996, 2005) denominou Educação Bancária, para um paradigma em que o processo não mais se conduziria unilateralmente pelo/a professor/a como detentor/a do conhecimento que o transmite verbalizado, ao qual caberia ao/à estudante

apenas guardá-lo até o momento de o resgate dos depósitos ser feito. Em uma perspectiva pedagógica libertadora, ensinar não mais se constituiria em transmitir um conhecimento pronto, mas **uma atividade em que estudante e professor/a cognoscentes mutuamente o constroem**.

> [...] A Educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual **tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes**. Este é, para mim, o primeiro teste da Educação libertadora: que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer (Freire; Shor, 1986, p. 27 grifos nossos).

Se a Educação não é a alavanca da transformação (Freire; Shor, 1986; Freire, 1996, 2005), conscientizados por ela, os sujeitos poderão vir a promover sérias mudanças, a começar pelos espaços micro. Ou seja, algumas mudanças localizadas na sala de aula — que não devem ser confundidas com mudanças na sociedade global — mesmo essas mudanças imediatas podem vir a tornar-se elementos de uma transformação mais ampla (Freire; Shor, 1986). Nesse sentido, observamos a sala de aula como espaço onde se estabelecem, por meio dos processos de ensino, avaliação e aprendizagem, as condições propícias para que as próprias pessoas — situadas em um contexto específico e com suas condições particulares — venham a mobilizar essa transformação.

Fernandes (2008, 2009, 2011a, 2020), ao destacar a necessária integração dos processos, como um aspecto fundamental, ainda que não suficiente, para mudar e aprimorar as práxis avaliativas, propõe que essa dinâmica se concretize por meio de atividades/tarefas, que sirvam simultaneamente para ensinar, avaliar e aprender. Elas deveriam: "a) servir para aprender; b) servir para ensinar; e c) servir para avaliar" (Fernandes, 2021, p. 6). Portanto, importa que essas tarefas sejam diversificadas e ricas para recolha de dados sobre o desenvolvimento dos/as estudantes.

> [...] As tarefas propostas são meios fundamentais para recolher informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e podem incluir a elaboração de sínteses escritas, a resolução de problemas, a recolha e análise de informação e a realização de experiências. Outros processos que podem ser muito úteis e que são frequentemente utilizados são os testes, as listas de verificação, as observações, as rubricas de avaliação e de classificação, as apresentações orais e os inquéritos por questionário e entrevista (Fernandes, 2021, p. 6).

Quaisquer que sejam as estratégias utilizadas, devem servir para que os/as alunos/as "[...] aprendam melhor, com significado e compreensão, utilizando e

desenvolvendo as suas competências, nomeadamente as do domínio cognitivo e metacognitivo" (Fernandes, 2008, p. 357). Assim, é importante ressaltar que, **não é uma questão que dependa meramente ou essencialmente da elaboração e da utilização dos chamados instrumentos de avaliação** (Fernandes, 2021),

> [...] Antes de mais, a avaliação formativa depende de **uma reflexão pedagógica profunda acerca do que os alunos devem aprender e do tipo de oportunidades e de ambiente escolar que deve ser criado para que tal aconteça**. Ou seja, depende das formas como os professores organizam e desenvolvem o seu ensino e, concomitantemente, da organização e do funcionamento pedagógico das escolas (Fernandes, 2021, p. 6-7 grifos nossos).

Esclarecida essas questões, as tarefas foram assumidas pelo autor como "a *pedra de toque* de um desenvolvimento do currículo em que alunos e professores estão activos, sendo por meio delas que se aprende, ensina, avalia e regula a actividade que deve ocorrer nas salas de aula" (Fernandes, 2011aa, p. 7 grifos do autor). Nesse sentido, "A selecção de tarefas é exigente e indispensável para diferenciar o ensino, para que os alunos aprendam com significado [...] e para que a avaliação esteja plenamente integrada no processo educativo e formativo" (Fernandes, 2011a, p. 7). Elas devem levar os/as estudantes a mobilizarem e integrarem

> [...] informação de natureza e proveniência diversificada, a estabelecer relações entre ideias, conceitos e teorias, a descrever, analisar e interpretar fenómenos, a comunicar com correcção utilizando diferentes tipos de meios, a utilizar procedimentos e algoritmos mais ou menos rotineiros na resolução de problemas complexos e a distinguir o essencial do acessório (Fernandes, 2005, p. 67-68).

A defesa que se faz é pela superação da fragmentação e do isolamento dos processos por uma visão mais integrada, que pode ser construída a partir de uma visão holística dos três domínios, uma "meta-teoria", preconiza Fernandes (2008, 2009, 2011a, 2020).

O autor propõe, ainda, que, para avançarmos nesse sentido, precisamos investir em pesquisas que observem as relações entre a aprendizagem, a avaliação e o ensino estudadas *in loco*, em sua forma tão integrada e holística quanto possível, observando-a "[...] em contexto tendo como *unidade de análise* a sala de aula e não apenas o professor, os seus pensamentos e/ou as suas práticas" (Fernandes, 2011a, p. 9 grifos do autor). Para o autor, ao observarmos "[...] a sala de aula como um *sistema de actividade*, obtém-se uma visão mais holística e integrada da multiplicidade de relações existentes entre os elementos mediadores que a integram (e.g., alunos, professores, artefactos, regras)"

(Fernandes, 2011a, p. 9 grifos do autor). O autor acredita que, para avançarmos na compreensão dessa integração, é preciso que mais pesquisas tomem como objeto a sala de aula como um "sistema de actividade" e a multiplicidade de relações existentes que ali ocorrem, nas interações entre as pessoas e os entre os elementos mediadores que a integram.

### 3.5 Currículo e avaliação: uma relação necessária

Outra discussão relacionada à avaliação e que ocupa uma boa parte da centralidade dos problemas da Educação é a questão do currículo. Fernandes (2020, p. 73) afirma que "[...] A avaliação pedagógica tem, necessariamente, de incorporar uma visão de Currículo e naturalmente uma visão de Pedagogia". Isso porque, uma "[...] avaliação está inexoravelmente associada ao currículo e ao seu desenvolvimento nas salas de aula e, por isso, está dentro e não fora da Pedagogia" (Fernandes, 2020, p. 76).

Talvez por esta razão o tema tenha sido objeto de muitas teses, como constata Martins (2023) em seus estudos: ele pontua que, ao realizar o levantamento bibliográfico de teses sobre avaliação da aprendizagem produzidas no período de 2015 a 2021, encontrou entre as 25 produções que estudam as temáticas, quatorze delas com enfoque na relação entre currículo, concepções e práticas de avaliação na Educação Básica, em que buscavam compreender a relação entre as concepções expressas no currículo, as declaradas por estudantes e professores/as e as práticas utilizadas para avaliar a aprendizagem dos/das estudantes.

Fernandes (2020) aponta que a visão de currículo, assim como a da avaliação, está sempre sob os pressupostos de uma Pedagogia. De um lado, tem-se uma Pedagogia pobre e essencialmente centrada em ensinar a repetir mecanicamente, a reproduzir e a imitar o que quer que seja que tenha sido dito e, portanto, não estimula nem a autonomia nem a criatividade dos/das alunos/as. Para esta, simultaneamente os "[...] modelos dominantes de avaliação das aprendizagens estão sobretudo orientados para classificar, seleccionar e certificar os alunos" (Fernandes, 2005, p. 67). Destaca-se uma perspectiva de avaliação que se reduz à dinâmica "ensinar-medir-ensinar-medir", em que "[...] medir e aprender são considerados processos concomitantes", estaria centrada na visão de que "[...] ensinar é dizer o currículo e aprender é reproduzir o que foi dito" (Fernandes, 2020, p. 73). Nisso se assenta uma concepção de "[...] Currículo como algo que se diz, que se reproduz, algo em que a Ciência, o Conhecimento, são coisas já criadas e acabadas, sem quaisquer contradições, bastando-se a si próprias" (Fernandes, 2020, p. 73). Trata-se de um

currículo que se separou da vida, como nos assinalaram Freitas et al. (2009), e ele se materializa nas escolas com os/as estudantes (e professores/as confinados/as nas salas de aula, em que os/as alunos/as só têm acesso a um mundo artificializado, por meio de manuais e livros e, quando muito, a um mundo virtualizado; privados/as da vida real, não podem pôr em prática o que estudam, somente podem tentar mostrar, a partir de provas ou trabalhos, o que aprenderam. Esse currículo, que deixa de fora a vida, faz da escola um lugar insalubre, como já apontamos em Freitas et al. (2009); provoca o mesmo aos processos de ensino-avaliação-aprendizagem. Também Freire (1996, 2005), há mais de cinco décadas[55] já havia criticado essa Pedagogia, que aqui já abordamos.

Sob outra perspectiva, o currículo é vivo, em que

> [...] a Ciência e o Conhecimento são empreendimentos profundamente humanos, construídos com hesitações, dúvidas e contradições e que nos interpelam e que se interpelam, que se constroem e reconstroem e que, por natureza, experimentam avanços e recuos. São processos e produtos indissociáveis das sociedades e das questões sociais, políticas, culturais, económicas e tecnológicas que lhe são inerentes. E, deste modo, o Currículo tem necessariamente de ser algo que se vive e que está profundamente relacionado com a vida (Fernandes, 2009, p. 74).

Trata-se de uma Pedagogia que auxilia o/a estudante no processo de observar, experimentar, refletir e raciocinar. Em que o currículo necessariamente

> [...] tem de ser um projeto de conhecimento, de cultura e de cidadania em que todos e cada um dos alunos possa aprender o que é reconhecido como importante numa dada sociedade e num dado momento histórico (Young, 2008). O Currículo, sob muitos pontos de vista, tem de ser um Projeto de Inteligência, assumido como um importante meio para que, tal como nos disse Lauren Resnik (1987), a Educação esteja, no seu sentido mais profundo e essencial, associada à ideia de Aprender a Pensar. Nesta ideia, o Currículo é também um processo para aprender a viver, a estar com os outros, a apreciar a vida e a sociedade nas suas múltiplas dimensões (e.g., sociais, tecnológicas, científicas, culturais, políticas) (Fernandes, 2008, p. 74).

A aprendizagem neste currículo

> [...] tem de ser autêntica e de estar relacionada com o mundo para além da Escola. Não só para que seja mais interessante e mais motivador aprender, mas também para que os alunos desenvolvam capacidades que lhes permitam utilizar o conhecimento na resolução de uma diversidade de problemas da chamada vida real. Para além do desenvolvimento das capacidades cognitivas, é relevante desenvolver

[55] Se considerarmos como referência a primeira publicação da obra "Pedagogia do oprimido" em 1968, quando Freire vivendo no desterro em Santiago, no Chile, concluiu o manuscrito da sua obra mais importante: *Pedagogia do oprimido*" (Souza; Mendonça, 2019).

> um conjunto de atitudes e hábitos essenciais tais como a vontade ou a predisposição para persistir na resolução de problemas com graus de dificuldade elevados (Fernandes, 2008, p. 74-75).

Como vimos destacando sobre uma Educação em que os processos de ensino-aprendizagem-avaliação devem se dar integrados e em movimentos de pesquisas compartilhadas e dialogadas entre os sujeitos cognoscentes e em atividade de metacognição, nesta mesma perspectiva deve estar o currículo. Um currículo que dê oportunidade para que a curiosidade, o estudo, a pesquisa, a formulação de conjecturas, a resolução de problemas, a criatividade e a escrita sejam amplamente estimuladas (Fernandes, 2020).

Para esse currículo, será necessário que também os/as professores/as assumam-se como intelectuais profissionais do ensino, homens e mulheres amantes da ciência e da cultura e, porque não o dizer, artistas na sua criatividade, na sua inventividade, na sua capacidade para reinventar e recriar problemas, capazes de desenvolver um ambiente interativo que facilite a comunicação e o desenvolvimento de autênticas comunidades de aprendizagem nas suas aulas, em que se assumam como profissionais capazes de criar e de recriar o currículo tendo em conta as condições e contextos em que desenvolvem o seu ensino (Fernandes, 2008, 2020).

Quanto às salas de aulas, enquanto na primeira perspectiva, a avaliação das aprendizagens limita-se a analisar o trabalho dos/as alunos/as em tarefas rotineiras, que pouco mais exigem mais do que a utilização da memorização, na perspectiva do currículo vivo, as salas de aula precisam ser repensadas, devem converter-se como espaços (e tempos) onde se ensaiam novas e inovadoras formas de organização e de funcionamento, que sejam mais flexíveis e mais inteligentes, espaços de indagação, de discussão, de problematização e de reais oportunidades para que todos/as possam participar e aprender (Fernandes, 2020). Para essa pedagogia, precisa-se de uma avaliação que esteja essencialmente organizada para ajudar os/as alunos/as a aprenderem melhor, a aprenderem com compreensão (Fernandes, 2005, 2020). Uma avaliação que contribua para o desenvolvimento de processos complexos de pensamento, motivando os/as alunos/as para a resolução de problemas e para a valorização de aspectos de natureza socioafectiva, mais orientada para as estratégias metacognitivas utilizadas pelos/as estudantes (Fernandes, 2005). Para este currículo, "[...] a selecção de tarefas a propor aos alunos acaba por constituir um processo fundamental no desenvolvimento do currículo" (Fernandes, 2005, p. 68). Este currículo não pode ser dito, precisa ser vivido, construído

em **interação ativa**, com a **participação entre as e os sujeitos em constante diálogo na elaboração coletiva dos conhecimentos**.

### 3.6 Ensinar, aprender e avaliar para compreender e transformar, exige a participação ativa de todos/as

Entre os princípios fundamentais da AF, imprescindível à construção de uma práxis avaliativa transformadora, está a questão da **participação**. A **avaliação formativa é eminentemente participativa em suas formas e conteúdo**. Se desejamos, de fato, melhorar as aprendizagens, o ensino, e logo, a escola, o desenvolvimento desse princípio — a participação dos/das estudantes junto aos/às professores/as, bem como outros/as protagonistas que fazem ou podem vir a fazer parte do processo educativo — é essencial. Muitos/as autores, como Freire (1996), Diaz Bordenave (1994), entre outros/as afirmam que, a partir das experiências no âmbito escolar, as pessoas podem vir a aprender a participar efetivamente nas demais instâncias da sociedade.

A partir de Freire (1996), avançamos no entendimento de que a participação não se estabelece apenas permitindo aos/às estudantes que falem nas aulas, ou que tenham oportunidade de dizer o que conseguiram apreender (ou ainda não) dos conteúdos ministrados (seja qual for o método adotado), ou tão somente dizer como quer ser avaliado/a. Embora essa dinâmica faça parte do processo, não se reduz a isso, não pode reduzir-se a isso.

Todavia, o que estamos a compreender por participação? Como uma categoria fundante da AF, entendemos a relevância de investirmos um pouco mais nesta compreensão. Refletimos sobre o conceito a partir Diaz Bordenave (1994), Barroso (1995), Freire (1996, 2005) e Pitano, Streck e Moretti (2020).

Pitano, Streck e Moretti (2020) buscam compreender os princípios da participação a partir do pensamento político e pedagógico de Paulo Freire. Conceitualmente os/as autores/as afirmam que ela "[...] pode se referir à ação e ao efeito de participar, podendo implicar na tomada de decisão, dependendo do contexto" (Pitano; Streck ; Moretti, 2020, p. 110). Tomando como referência a terminologia corrente da ciência política, tratam a expressão "participação política" conforme Bobbio, Matteuci e Gianfranco (1998, *apud* Pitano; Streck, Moretti, 2020, p. 110-111), como

> [...] geralmente usada para designar uma variada série de atividades: o ato do voto, a militância num partido político, a participação em

> manifestações, a contribuição para uma certa agremiação política, a discussão de acontecimentos políticos, a participação num comício ou numa reunião de seção, o apoio a um determinado candidato no decorrer da campanha eleitoral, a pressão exercida sobre um dirigente político, a difusão de informações políticas e por aí além.

Pitano, Streck e Moretti (2020) vão destacar o caráter de participação nas sociedades democráticas, como caracterizada, majoritariamente, por representação, o que tende a se resumir ao momento do voto, forma em que escolhemos representantes que ocuparão os cargos no Poder Executivo e no Poder Legislativo. Mas os/as autores/as, assim como em Diaz Bordenave (1994), compreendem o exercício da participação em outras instâncias e de outras formas. Em diálogo com Streck e Adams (2006) destacam

> [...] juntamente com o voto, as manifestações públicas, os movimentos sociais, as associações, as redes (sociais), os fóruns da sociedade civil, as câmaras setoriais, a gestão participativa, as conferências e os conselhos como outras formas de participar; denominam-nas como lugares da participação. Considerando ambas as definições – ato ou efeito de participar, de maneira genérica, e participação como envolvimento nas decisões políticas, como participação cidadã, problematizamos a participação como construção existencial humana que depende e se origina de processos de aprendizagem (Pitano; Streck; Moretti, 2020, p. 111).

Diaz Bordenave (1994) discute a complexidade da participação social, enfatizando-a como um fenômeno imerso em conflitos sociais e estruturas de poder:

> [...] De fato, as condições de **participação no mundo atual são essencialmente conflituosas** e a participação não pode ser estudada sem referência ao conflito social. **Se desejamos considerar a participação como algo diferente de uma simples relação humana, ou de um conjunto de "truques" para integrar os indivíduos e as coletividades locais [...] não podemos fugir à análise da estrutura de poder e da sua frequente oposição a toda tentativa de participação que coloque em julgamento as classes dirigentes e seus privilégios.** É que em toda a sociedade existe uma oposição entre sistemas de *solidariedade* e sistemas de *interesse* (Diaz Bordenave, 1994, p. 41 grifos nossos).

O autor ressalta que a participação não se constitui igualitária e democrática quando a estrutura de poder concentra as decisões em uma elite minoritária. Essa afirmação reflete uma realidade que permeia a dinâmica social contemporânea, na qual as tentativas de participação, muitas vezes, esbarram em estruturas de poder que resistem a mudanças. Assim, a participação deve ser entendida não apenas como uma interação social, mas como um campo de conflito, no qual as classes dominantes frequentemente tentam limitar as vozes que desafiam seu *status quo* (Diaz Bordenave, 1994).

O autor identifica dois tipos principais de participação: sistemas de solidariedade (ação em nível comunitário, buscando identificação e solidariedade entre iguais) e sistemas de interesse (com foco na concorrência e na melhoria da posição individual, caracterizados por solidariedade mecânica). Ele explica que, nos primeiros, a participação é caracterizada por laços comunitários que promovem a identificação e a solidariedade entre as pessoas, permitindo um espaço de maior igualdade e colaboração; já no segundo, a ação é motivada pela busca de benefícios individuais, em que a concorrência e a desigualdade são constantes. Para Diaz Bordenave (1994), essa diferenciação é fundamental para entender as dinâmicas de poder que moldam a participação, especialmente em um contexto em que o Estado frequentemente alinha-se aos interesses capitalistas, em detrimento da solidariedade. Assim diz:

> [...] Numa sociedade regida mais pelos sistemas de interesses que pelos de solidariedade, com uma marcada estratificação socioeconômica, na qual uma das classes exploram outras, a participação será sempre uma guerra a ser travada para vencer a resistência dos detentores de privilégios. É por isto que a análise da participação tem mais parentesco com os estudos dos movimentos populares de protesto social e político, e do movimento operário e revolucionário, do que com os trabalhos de psicologia social sobre liderança e coesão dos pequenos grupos [...].
>
> Além dos condicionamentos impostos pela estrutura social geral, cada organização, formal ou informal- escolas, igrejas, empresas, sindicatos [...]-, cria um *ambiente interno* que pode ser propício ou desfavorável à participação (Diaz Bordenave, 1994, p. 42-43).

O desafio é que um dos dramas da sociedade atual é a predominância dos sistemas de interesse sobre os de solidariedade, o que transforma a participação em um conflito contínuo. Entretanto, nesse cenário, a participação se torna um meio de luta para desafiar as desigualdades e reivindicar direitos e, portanto, a análise da participação deve dialogar com os estudos de movimentos sociais e políticos.

Outro elemento apontado pelo autor é a distinção entre "participação simbólica" e "participação real". Na primeira, os/as participantes têm uma influência limitada, sendo mantidos/as na ilusão de que exercem poder, mas, na segunda, permite-se que os/as participantes influenciem ativamente as decisões e as ações do grupo; todavia, para que isso aconteça, é necessário um ambiente que favoreça o diálogo e a comunicação.

> [...] Ora, a maior força para participação é o *diálogo*. Diálogo, aliás, não significa somente conversa. Significa se colocar no lugar do outro para compreender seu ponto de vista; respeitar a opinião alheia; aceitar a vitória da maioria; pôr em comum as experiências vividas, sejam boas ou ruins; partilhar a informação disponível; tolerar longas discussões

> para chegar a um consenso satisfatório para todos (Diaz Bordenave, 1994, p. 50).

Díaz Bordenave (1994) compreende, ainda, a participação em dois níveis: a microparticipação e a macroparticipação. A primeira é a ação que ocorre em comunidades e grupos menores, sendo essencial para o desenvolvimento da prática participativa. Sem essa base, a macroparticipação, que se refere à participação nas esferas mais amplas da sociedade, tende a ser ineficaz. O autor enfatiza que a Educação para a participação deve ocorrer em ambientes onde se possam exercer microparticipações, ou seja, em sindicatos, associações, grêmios estudantis, grupos de igreja, clubes desportivos, escolas de samba e muitas outras expressões associativas etc. "É aí onde a **práxis participativa** e a Educação para a participação se desenvolvem e ampliam" (Diaz Bordenave, 1994, p. 57 grifos nossos); onde as e os sujeitos aprendem a se organizar e a atuar coletivamente. Do mesmo modo, lembra Barroso (1995, p. 17), que a "[...] participação não é um ritual que se reserve para os «grandes momentos»".

Assim como em Freire (1996, 2005), também para Diaz Bordenaves (1994), a comunicação e o diálogo são elementos essenciais da participação; é o seu conteúdo como práxis. Afirma: "Sem comunicação não pode existir a participação" (Diaz Bordenave, 1994, p. 68) e o "diálogo verdadeiro só é possível entre iguais ou entre pessoas que desejam igualar-se" (Diaz Bordenave, 1994, p. 51), assim, deve ser exercido com respeito mútuo e disposição para ouvir as experiências alheias. Neste sentido, complementa: "[...] a intervenção das pessoas na tomada de decisões requer pelo menos dois processos comunicativos: o de *informação* e o de *diálogo*" (Diaz Bordenave, 1994, p. 68). Mas esses processos, na perspectiva que estamos a defender, não podem reduzir-se à simples integração das pessoas, em relações que muitas vezes se reduzem à transmissão de uns/as para outros/as.

> [...] A participação **não é um *conteúdo* que se possa transmitir, mas uma mentalidade e um comportamento com ela coerente**. Também não é uma *destreza* que se possa adquirir pelo meio treinamento. A participação **é uma vivência coletiva e não individual**, de modo que somente se pode aprender na práxis grupal final. **Parece que só se aprende a participar, participando** (Diaz Bordenave, 1994, p. 74 grifos nossos).

Logo, "[...] o tipo de Educação que pode fomentar estes tipos de aprendizagem não pode ser a Educação tradicional, quer consista na transmissão pura e simples de conteúdos, quer na moldagem do comportamento humano empós de objetivos

preestabelecidos" (Diaz Bordenave, 1994, p. 73-74); também não pode permanecer sob a concepção de uma visão ainda dominante, que vê o/a aluno/a como "produto" do trabalho dos/as professores/as e da atividade da escola (Barroso, 1995). Em outra perspectiva, os/as estudantes, não mais vistos como "produto" (Barroso, 1995), nem como "vasilhas vazias" (Freire, 2005), em uma concepção pedagógica mais atualizada, crítica e libertadora, passam a ser

> [...] considerados, não como objectos da formação, mas como sujeitos da sua formação. Isto significa que as crianças e jovens que frequentam as nossas escolas **não devem ser vistas como consumidoras passivas dos conhecimentos transmitidos pelos professores, mas, sim, como coprodutoras dos saberes, saberes fazeres e saberes ser**, necessários ao seu crescimento e desenvolvimento (Barroso, 1995, p. 11).

Nesta perspectiva,

> [...] a actividade das escolas não é (como dizem os economistas da Educação) produzir «alunos-formados», mas, sim, produzir conhecimentos, fornecer os meios e criar as condições para que as crianças e os jovens sejam autores do seu próprio crescimento (físico, psíquico, intelectual, afectivo, moral, etc.). E nesta actividade os professores, outros adultos que exercem funções na escola e os próprios alunos são todos «produtores», ainda que diferentemente qualificados e especializados, mas igualmente responsáveis (Barroso, 1995, p. 11).

Portanto,

> [...] não basta dizer que a participação dos alunos na gestão das escolas «é uma aprendizagem da cidadania», mas, mais do que isso, a participação dos alunos na gestão das escolas «é uma condição essencial para a própria aprendizagem». [....] para além destas razões educativas, é preciso reconhecer aos alunos o direito de interferirem na organização do seu próprio trabalho, em parceria com os outros trabalhadores (Barroso, 1995, p. 12).

Para Pitano, Streck e Moretti (2020), a Educação pode e deve construir junto aos/às estudantes a cultura da participação, mas reconhecem que exercer esse protagonismo é tarefa complexa, já que até mesmo os/as professores/as estão limitados em sua ação, quando quem define o quê e como deve ser estudado, o que importa ser avaliado, e como deve ser o processo avaliativo, costuma ser assumido como tarefa exclusiva de órgãos governamentais, que, não raro, se submetem à ingerência dos interesses privados. Mas também afirmam que, uma vez que estes espaços não nos são cedidos, "cabe à Educação constituir-se em vetor de formas mais radicais de participação [...]" (Pitano; Streck; Moretti, 2020, p. 112). Lembram que

> [...] A participação popular não se materializa apenas por meio dos mecanismos institucionais e/ou legais, como o voto em período de eleições, o que reflete uma participação institucionalizada. Pensando em termos de radicalidade democrática, ela necessita **ir além desses mecanismos, transgredindo o formalmente previsto**. Afinal, a participação é um processo social que possibilita às camadas populares manifestar seus anseios, interesses e necessidades, interferir, influenciar, participar da elaboração e da tomada de decisão, bem como controlar sua implementação (Pitano; Streck; Moretti, 2020, p. 114, grifos nossos).

Há sempre alternativas, possibilidades para nos colocarmos como sujeitos em práxis participativas, a começar pela apropriação dessa atividade dentro das escolas onde atuam. Em sua pesquisa, Barroso (1995) afirma que

> [...] experiência de várias escolas mostra que, mesmo em contextos legais pouco favoráveis e de autonomia limitada, foi possível adaptar, em diferentes momentos, formas de organização e de gestão que favoreceram o envolvimento de professores, pais, alunos, e criaram estruturas informais de participação (Barroso, 1995, p.16).

Assim, **a Educação deve colaborar com a formação de uma cultura da participação**. Paulo Freire (1996) considera que a participação é algo que se aprende enquanto se exerce, ou melhor dizendo: "[...] é decidindo que se aprende a decidir" (Freire 1996, p. 119).

Freire (1996) é enfático no entendimento de que uma instituição educacional que se limita a reproduzir os princípios da democracia representativa não promove, de fato, rupturas significativas com o modelo instituído. Propõe uma participação efetiva, que conduza movimentos que possibilitem uma efetiva cultura participativa. Esse fundamento formativo demanda uma pedagogia seja capaz de formar sujeitos politicamente participativos, que também se coloquem a produzir esses meios. Essas reflexões nos remetem às mediações pedagógicas e às experiências participativas concebidas como processos de aprendizagem (Pitano, Streck e Moretti, 2020).

Freire e Horton (2003 *apud* Pitano; Streck; Moretti, 2020) destacam que quanto maior for a participação das pessoas no processo de sua própria Educação, maior será sua capacidade de influenciar as decisões sobre o tipo de produção a realizar, os objetivos dessa produção e os motivos que a orientam; consequentemente, sua participação no próprio desenvolvimento também será ampliada:

> [...] Quanto mais as pessoas participarem do processo de sua própria Educação, maior será sua participação no processo de definir que tipo de produção produzir, e para que e por que, e maior será também sua

> participação no seu próprio desenvolvimento. Quanto mais as pessoas se tornarem elas mesmas, melhor será a democracia. Quanto menos perguntarmos às pessoas o que desejam e a respeito de suas expectativas, menor será a democracia (Pitano; Streck; Moretti, 2020, p. 111).

Pitano, Streck e Moretti (2020), inspirados por Paulo Freire, voltam-se para a ação educativa como processo em que deve levar as e os sujeitos a apropriarem-se da participação, assumindo-se como protagonistas exercitando sua atuação permanente.

Díaz Bordenave (1994) afirma que a participação não é uma mera relação humana, mas um campo de conflitos sociais imerso em estruturas de poder que muitas vezes restringem a voz das e dos sujeitos, refletindo uma luta entre sistemas de solidariedade e de interesse. Para Barroso (1995), essa participação não deve ser ritualizada, mas entendida como um modo de vida.

Ainda sobre a categoria **participação**, Diaz Bordenave (1994) elenca alguns dos seus fundamentos, entre os quais estão: a participação é uma necessidade humana e por conseguinte constitui um direito das pessoas; é um processo de desenvolvimento da consciência crítica e de aquisição de poder; leva à apropriação do desenvolvimento pelo povo; é algo que se aprende e aperfeiçoa; a participação pode ser provocada e organizada sem que isso signifique, necessariamente, manipulação; é facilitada com a organização, e a criação de fluxos de comunicação; devem ser respeitadas as diferenças individuais na forma de participar; pode resolver conflitos mas também pode gerá-los.

Podemos dizer que os autores corroboram entre si compreendendo que a promoção da participação exige um compromisso contínuo, um aprender e ensinar a participar, enquanto participam; que a participação se efetiva pelo diálogo com a inclusão e o respeito à diversidade, abrindo espaços para opiniões que, se divergentes, podem ser discutidas, em busca de consensos em benefício da coletividade. Concordam todos/as que participar é um exercício a se concretizar no coletivo, pela construção de saberes coletivos.

A despeito dos limites das lógicas que vigoram em nossa sociedade, é preciso criar condições para o exercício da participação, uma vez que ela é essencial para a construção de uma sociedade mais democrática e solidária. Somente por meio da conscientização e da prática participativa é que se pode aspirar a uma democracia genuína.

Em síntese, participação é um conceito complexo, perpassado por mediações de conflitos e múltiplos significados. Desenvolvê-la exige fundamentalmente a construção e abertura a outro princípio, o diálogo.

## 3.7 Ensinar, aprender e avaliar para compreender e transformar, "exige disponibilidade para o diálogo"

> [...] Nas minhas relações com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, nem posso partir de que devo "conquistá-los", não importa a que custo, nem tampouco temo que pretendam "conquistar-me". É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas. É na minha *disponibilidade* à realidade que construo a minha segurança, indispensável à própria disponibilidade. É impossível viver a disponibilidade à realidade sem segurança mas é impossível cambem criar a segurança fora do *risco* da *disponibilidade* (Freire, 1996, p. 50, grifos do autor).

Na proposição que denomina a subseção, o trecho em aspas pertence à obra Pedagogia da Autonomia, que intitula o subcapítulo 3.8 "Ensinar exige disponibilidade para o diálogo", de Freire (1996). Vimos até aqui discutindo a importância da tríade aprendizagem-avaliação-ensino como processos que ocorrem (ou deveriam ocorrer) sem rupturas, que ocorrem simultaneamente, e em interação entre as pessoas que os desenvolvem na práxis, à qual é essencial o diálogo entre os sujeitos e objetos do conhecimento. Vimos tecendo esta categoria durante o texto e aqui esperamos aprofundar um pouco mais esse princípio a partir de Freire (1996, 2005).

Na perspectiva freireana,

> [...] O diálogo na verdade não pode ser responsabilidade pelo uso distorcido que dele se faça cultura imitação ou sua caricatura. O diálogo não pode converter-se num "bate-papo" desobrigado que marche ao gosto do caso entre professor ou professora e educandos" (Freire, 1992, p. 61), mas é experiência existencial, de encontro entre sujeitos cognoscentes, "dos [das] homens [mulheres], mediatizados [as] pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu" (Freire, 2005, p. 91 grifo do autor).

> [...] Esta é a razão de ser por que não é possível o diálogo entre os que querem a *pronúncia* do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se

> encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue (Freire, 2005, p. 91).

Assim, não se pode dar em ação antidialógica, que disfarçada de abertura, não passa de manipulação, de instrumento de conquista; não é comunicação entre o/a professor/a e o/a estudante se o/a primeiro/a mantém uma relação de superioridade sobre o/a segundo/a (Freire, 1992, 1996, 2005). É abrir-se como docente que sabe, mas que está sempre a aprender e pode fazê-lo com o saber dos/das estudantes, aqueles/as construídos por eles/as dentro e fora da escola. É relacionar-se com eles/as no mundo e com o mundo. O ato educativo que se diz em diálogo deve constituir-se **com** — e no caso do que estamos tratando especificamente — compartilhando todo o processo de ensino-aprendizagem-avaliação.

Freire (1996, 2005) fala do diálogo, da comunicabilidade como ato próprio, específico do ser humano, aliás, é por meio dele que nos tornamos humanos, uma vez que nos possibilita comunicar a nossa capacidade de inteligibilidade em conhecer, intervir e transformar o mundo. É o que distingue a nossa espécie. Tudo está em constante transformação, mas só os humanos são conscientes disso, distinguindo-nos dos demais animais: "Faltam ao "movimento" dos outros animais no suporte a linguagem conceitual, a inteligibilidade do próprio suporte de que resultaria inevitavelmente a comunicabilidade do inteligido, o espanto diante da vida mesma, do que há nela de mistério" (Freire, 1996, p. 22).

Por isso, é tão importante a linguagem, a forma de comunicabilidade, e aqui, nos voltamos especificamente à comunicação/diálogo entre docentes e discentes no processo avaliação-ensino-aprendizagem, na produção do conhecimento.

Ao/à professor/a, Freire (1996) afirma ser imprescindível que ele/a tenha segurança daquilo que é próprio do seu fazer: ensinar. Mas isso não quer dizer que seu saber seja inquestionável. Aliás, o/a próprio professor Paulo Freire se dizia aberto a ouvir sempre o/a outro/a, a aprender e até revisar alguma questão sobre algo que antes não conseguia ver. Assim dizia:

> […] não devo poupar oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição em face de uma decisão governamental. Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o "maior". Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. **Minha segurança se**

> **alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer** (Freire, 1996, p. 50-51 grifos nossos).

Assim, em uma perspectiva dialógica, cabe ao/à professor/a a convicção de que ele/a detém alguns conhecimentos, mas não tudo e, por isso, pode vir a saber melhor o que já sabe e até conhecer o que não sabe, em diálogo com os/as estudantes.

> [...] A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude (Freire, 1996, p. 51).

Portanto, "[...] O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História" Freire (1996, p. 51). Assim, é a consciência de que somos inacabados/as que nos leva à abertura aos/às outros/as. Ao assumir que não sabemos tudo e que estamos sempre a aprender algo novo, e que esses saberes são produzidos pelos próprios sujeitos, esse/a docente estará sempre aberto ao diálogo, participando como mediador da construção dos novos conhecimento (Freire, 1996, 2005).

Ainda sobre o exercício de ensinar-aprender-avaliar, Freire (1996) nos chama atenção para a importância de conhecermos os contornos geográfico, social, dos/as educandos/as. Aliás, para ele, é algo que deve estar presentes nas formações.

> [...] A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham (Freire, 1996, p. 51).

É preciso abrir-se às realidades dos/as estudantes, com quem compartilha sua atividade pedagógica, no mínimo não estando estranho/a, distante dela. Negar conhecer esses contextos, suas realidades é realizar um ensino negando o próprio direito de ser dos/das estudantes. Como expressa Freire (1996),

> [...] Já sei, não há dúvida, que as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios. Preciso,

> agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. E a diminuição de minha estranheza ou de minha distância da realidade hostil em que vivem meus alunos não é uma questão de pura geografia. Minha abertura à realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de real adesão de minha parte a eles e a elas, a seu direito de ser (Freire, 1996, p. 51).

Com Freire (1996) entendemos que conhecer o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos, em que os/as estudantes vivem, complementados e ampliados por outros saberes, outros da realidade concreta, dos saberes técnicos em diferentes áreas do conhecimento, da compreensão da força ideológica que se exerce na sociedade, é falar de abertura ao diálogo no processo de ensino-aprendizagem-avaliação, é falar de currículo. De currículo vivo como expressa Fernandes (2020).

Estar aberto à realidade, é estar presente **com** os/as alunos/as, para aprender seus saberes, suas realidades, mas também para apreenderem juntos/as os saberes escolares (científicos, artisticos, políticos), de forma que consigam, com eles, ler o mundo em que vivem, identificar as ideologias dominantes, opressivas e as formas de sua superação.

Não há diálogo sem abertura para estar presente, para apreender tudo isso; não há diálogo em práticas avaliativas que se resumem a diagnosticar a qualidade da realidade tão somente, sem que sejam (re)tomadas, sem servir-se delas para as construções e re-des-construções na produção do conhecimento, só encontrando significativo verdadeiro quando construído pelo diálogo entre as pessoas, na práxis integrada da aprendizagem-ensino-avaliação, pela concretização de uma práxis avaliativa formativa transformada.

No processo de ensino-avaliação-aprendizagem, na relação do/a docente e discente na construção do conhecimento, de forma compartilhada, participativa e dialogada, algumas metodologias nos parecem mais significativas, por exemplo, o desenvolvimento por professores/as e alunos/as do retorno formativo e da autoavaliação.

## 3.8 Retorno Formativo (*Feedback*): um elemento essencial dos processos de avaliação-ensino-aprendizagem em uma práxis transformadora

Villas Boas, 2008) nos indica a função da metodologia do Retorno Formativo, a que serve e a quem serve:

> [...] O *feedback* atende o professor e o aluno. O primeiro usa para decisões programáticas sobre prontidão, diagnose e recuperação. O segundo o usa para acompanhar as potencialidades e fraquezas do seu desempenho, para que aspectos associados ao sucesso e alta qualidade

> possam ser reconhecidos e reforçados, assim como para que os aspectos insatisfatórios possam ser modificados ou melhorados (Villas Boas, 2008, p. 40).

Fernandes (2020) também associa sua função junto à AF:

> [...] a avaliação pedagógica materializa-se através do *feedback* que, de forma tendencialmente contínua, deverá: a) tornar os alunos conscientes acerca do que é necessário aprender; b) indicar aos alunos em que situação se encontram relativamente ao que é necessário aprender; e c) dar indicações claras aos alunos acerca dos esforços e das ações que têm de empreender para aprender (Fernandes, 2020, p. 73).

Black e Wiliam (1998) afirmam que o elemento-chave da avaliação formativa é o Retorno Formativo (*feedback)*.

Por essas contribuições iniciais, pode afirmar-se que "[...] o *feedback* está no cerne da avaliação pedagógica, sendo, na verdade, o seu real conteúdo. Sem *feedback* não há avaliação pedagógica seja ela de natureza formativa ou de natureza sumativa" (Fernandes, 2020, p. 73).

Utilizando o conceito de avaliação formativa apresentado por Hadji (2001), podemos interpretar que, para que seja efetivo e formativo, o Retorno Formativo deve informar sobre o desenvolvimento dos processos, ou seja, deve ser informativo aos/às estudantes sobre seu desenvolvimento atual e ao que precisa para avançar. Mas não apenas isso, deve, necessariamente, envolver ações por parte do/a professor/a e do/a estudante sobre o que fazer para melhorar o desenvolvimento, ou seja, informar aos/às protagonistas o estado das aprendizagens, o que permite a correção das trajetórias, tanto das aprendizagens como do ensino.

Fernandes (2008) contribui para ampliar nosso entendimento sobre a avaliação formativa e o lugar ocupado e a função atribuída ao retorno formativo nessa teoria. Ele sistematiza duas teorias predominantes na discussão/teorização do domínio da avaliação da sala de aula, a partir de duas correntes teóricas predominantes sobre avaliação, a saber, dos/as autores/as da tradição anglo-saxónica e da tradição francófona.

Entre os/as anglo-saxões, a avaliação formativa é referida como um processo determinante na melhoria dos resultados dos/as alunos/as por meio da utilização de tarefas que interpretem as exigências do currículo[56]. São os/as professores/as que orientam e

[56] Na perspectiva anglo-saxônica, inspirada nas teorias socioculturais, são os/as professores/as que assumem o controlo de uma diversidade de incumbências tais como a identificação de domínios do currículo, a seleção de uma variedade de tarefas e de estratégias de avaliação e a planificação do ensino em geral; há uma relação explícita entre a avaliação formativa e um referencial curricular bem determinado; porque seu interesse está nos processos que acontecem na sala aula, há um esforço de

controlam os processos destinados a melhorar as aprendizagens dos/as alunos/as (Fernandes, 2008). O autor aponta que, nessa teoria, as coisas parecem estar mais dependentes dos pensamentos e ações dos/das docentes que dos/as pensamentos e ações dos/as alunos/as. Como exemplo, aponta que a autoavaliação, ainda que seja um processo do/a aluno/a, está diretamente associado às orientações e apoios que os/as professores/as lhes proporcionam durante as aulas: Talvez por isso mesmo, o retorno formativo seja central, uma vez que é nessa ação que o/a segundo/a comunica ao/à primeiro/a o seu estado em relação às aprendizagens e as orientações para superar as eventuais dificuldades (Fernandes, 2008).

Já os/as investigadores/as francófonos têm desenvolvido perspectivas teóricas estudando os processos cognitivos e metacognitivos dos/as alunos/as e em modelos de ensino e de aprendizagem, algo central para identificar como aprendem. Portanto, são os/as alunos/as que têm um papel mais central para esse grupo. Aos/às professores/as cabe intervir minimamente, quando necessário, para auxiliar os/as primeiros/as em suas aprendizagens. Esses/as devem promover o processo de forma a ir transferindo aos/às alunos/as a tarefa de se responsabilizarem pelas suas próprias aprendizagens por intermédio do desenvolvimento da autoavaliação e do conhecimento das finalidades a atingirem (Fernandes, 2008).

Pela autoavaliação, os/as estudantes vão-se tornando capazes de regular as suas aprendizagens e só precisariam da colaboração dos/as professores/as como recurso pontual e esporádico. Quanto à compreensão do papel da avaliação formativa, ela contribui com o processo: ajuda os/as estudantes a regularem autonomamente suas aprendizagens, e, por isso, o "*feedback"* é um elemento importante a se considerar, sem, no entanto, ocupar o lugar de destaque (talvez porque sua centralidade esteja sob a iniciativa do/a professor/a), uma vez que por si só, não garante o desenvolvimento das aprendizagens. Para esse grupo, o elemento determinante é a autorregulação das aprendizagens. Embora destaque suas importantes contribuições, Fernandes (2008) aponta que esta é uma perspectiva teórica com algumas dificuldades de concretização dada a natureza e a forma de organização dos sistemas educativos contemporâneos, ou seja, é bastante difícil criar condições que facilitem o processo de autorregulação dos/as estudantes. A seguir, no Quadro 1, procuramos esboçar as duas perspectivas.

---

aproximação com essas realidades em uma preocupação de identificar e resolver problemas imediatos e concretos (Fernandes, 2008).

**Quadro 1** Elementos teóricos da avaliação formativa

| Grupo | Conceitos | Foco no estudo | Preponderância no papel dos/as |
|---|---|---|---|
| **francófonos** | **Regulação**: conceito-chave<br><br>***Feedback***: é importante, mas não preponderante[57]<br><br>**Avaliação formativa**: contribui para ajudar estudantes a regular suas aprendizagens. | Interessa, sobretudo, estudar como é que os alunos aprendem (a partir de processos cognitivos e metacognitivos), para que se utilize uma avaliação formativa que os ajude a regular autonomamente a aprendizagem. | **Estudante**: papel central<br><br>**Professor/a**: deve-se reduzida ao mínimo a interferência[58] |
| **anglo-saxões** | **Regulação**: chega-se a ela pela interatividade, intervenções contínuas, *feedback* e autoavaliação com a mediação/intervenção do/a docente.<br><br>***Feedback***: conceito-chave<br><br>**Avaliação formativa**: determinante na melhoria dos resultados dos alunos através da utilização de tarefas que interpretem as exigências do currículo. | Interessa os processos de comunicação que se estabelecem nas salas de aula constituem uma preocupação central por isso se volta a estes espaços para identificar e superar as dificuldades de aprendizagem. | **Professor/a**: orienta e controla o apoio fundamental aos/às estudantes na resolução de tarefas e nas aprendizagens.<br><br>**Estudante**: precisa, sobretudo, da intervenção do/a professor/a para desenvolver-se. |

**Fonte**: elaborado pela autora a partir do texto de Fernandes (2008).

A partir das duas contribuições, Fernandes (2008) nos propõe considerações entre elas: a primeira é sobre a ponderação que os/as francófonos/as fazem sobre o papel do retorno formativo, que, por si só, não garante o desenvolvimento das aprendizagens, logo, seria preciso considerar outros elementos "[...] tais como as relações do *feedback* com os processos de ensino e com o desenvolvimento dos processos cognitivos e sócio-afectivos dos alunos" (Fernandes, 2008, p. 354). Tal apontamento nos é importante para não atribuirmos toda a efetividade da avaliação formativa a esse método,

> [...] O *feedback*, em si mesmo, não resolve qualquer problema se não for devidamente pensado, estruturado e adequadamente integrado no

[57] "Sustenta-se que a presença do feedback não garante, por si só, uma adequada orientação para as aprendizagens e que estas são influenciadas por outros factores importantes (por exemplo, a natureza das tarefas e os processos de regulação utilizados por professores e alunos). Além disso, considera-se que nem toda a regulação dos processos de aprendizagem passa pela avaliação formativa" (Fernandes, 2008, p. 352).

[58] Na perspectiva francófona, influenciada pelas teorias sociocognitivas, orientada para a construção de modelos teóricos das aprendizagens, são os/as estudantes que assumem a centralidade; aos/às professores/as cabem promover uma regulação interativa, transferindo para os/as alunos/as a tarefa de se responsabilizarem pelas suas próprias aprendizagens através do desenvolvimento da autoavaliação e do conhecimento das finalidades que têm que atingir.

> processo de aprendizagem dos alunos. [...] os alunos têm que aprender a interpretá-lo, a relacioná-lo com as qualidades dos trabalhos que desenvolvem e a utilizá-lo para perceberem como poderão melhorar as suas aprendizagens. Nestas condições diremos que estamos perante uma avaliação formativa (Fernandes, 2011a, p. 84).

Assim, é preciso colocá-lo em "[...] um enquadramento teórico mais amplo e não se reduzir a um processo quase mecânico de orientação dos alunos para um espectro mais ou menos limitado de aprendizagens" (Fernandes, 2008, p. 354).

A segunda, é a contribuição anglo-saxã sobre o papel relevante que o/a professor/a deve ter no desenvolvimento do currículo, criando oportunidades para que as interações sociais entre todos/as e com cada um/a dos/as alunos/as e entre os/as próprios/as alunos/as, se desenvolva, pois a avaliação só pode assumir a sua natureza formativa em um contexto interativo (Fernandes, 2008). Assim, mesmo a que a autoavaliação e a consciência dos/as alunos/as acerca do seu estado de aprendizagens e as finalidades a alcançar seja fundamental, elas só podem desenvolver-se precisamente em contextos dinâmicos de interação social (Fernandes, 2008).

O que o autor faz é uma ponderação sobre as considerações mais importantes entre os dois grupos, o que enriquece a teoria e o entendimento da avaliação formativa. As características que destaca das duas tradições teóricas, como possíveis elementos de integração e/ou articulação contribuíram para sua construção da teoria e conceito da avaliação formativa alternativa (AFA).

Para que o retorno formativo tenha sucesso, encontramos em Santos (2010), algumas indicações ao/à professor/a na sua condução. Faz-se necessário que se

> - tenha uma ideia clara do processo de resolução da tarefa em causa, sendo capaz de decompor esse processo em partes;
>
> - perceba até que ponto a criança é capaz de lidar com esse processo e/ou suas partes;
>
> - conheça qual a imagem que a criança tem ainda na cabeça, descentrando se da sua posição de conhecedor (cabe ao professor procurar colocar-se no papel do outro) (Santos, 2010, p. 63).

A autora destaca que, de posse desses saberes, há, então, que proceder ao retorno formativo para ajudar a reorganizar e/ou a reinterpretar a ação tendo alguns cuidados que devem ser levados em conta:

> [...] Há que evitar incluir juízos de valor, que tem pouco efeito reguladores e nada contribuem para o reencaminhamento do aluno, para além de poderem levantar questões de ordem ética a evitar. Que

> evidência temos de que tal é verdade? Um *feedback* que se dirige mais ao aluno ou às características de sua produção do que a tarefa corre o risco de produzir efeitos negativos na sua autoestima ou autoimagem, podendo ser mais nefasto do que produtivo. Na procura de ajudar a perceber o tipo de *feedback*, alguns autores distinguem três tipos de discurso: (i) o *discurso veredicto*, quando assente numa relação de poder, sobre a forma de opinião autorizada (verdade pelo poder), podendo este estar centrado nas características/atitudes do aluno ou na tarefa; (ii) o *discurso profético*, proferido numa postura visionária sobre a evolução do devido escolar, assenti normalmente em atitudes ou características pessoais do adulto, e (iii) o *discurso de incitamento e/ou de interpelação*, quando se procura envolver o aluno na acção (Gipps, 1999). Neste caso, o discurso está geralmente centrado na tarefa (Santos, 2010, p. 63)

A autora sintetizou exemplos que ilustram os diferentes estilos de "*feedback"*:

**Quadro 2** Exemplos de *feedback* e sua apreciação

| | ***Feedback*** | **Tipo** | **Comentário** |
|---|---|---|---|
| 01 | Pouca atenção! | Veredicto, dirigido ao aluno. | 0 professor recorre ao seu poder, fazendo uma inferência não assente em evidência. |
| 02 | Não estudaste! | Veredicto, dirigido ao aluno. | 0 professor recorre ao seu poder, fazendo uma inferência não assente em evidência. |
| 03 | O teu trabalho está cheio de erros ortográficos! Corrige-os. | Veredicto, dirigido à produção. | (Mas quais são?) Não esclarece o suficiente para aluno prosseguir. |
| 04 | Bem feito! | Veredicto, dirigido à produção. | (Então está perfeito? Não preciso de fazer mais nada?) Embora positivo não esclarece o que está bem feito. |
| 05 | Desenvolve mais esta ideia. | Veredicto, dirigido à tarefa. | (De que modo?) Não fornece suficientes pistas para o aluno prosseguir. |
| 06 | Tens de te esforçar mais! | Profético, dirigido ao aluno. | Pressupõe que, se o não fizer, o futuro será complicado. |
| 07 | Tens de esforçar mais! | Profético, dirigido ao aluno. | (Estudar o quê?) Não fornece suficientes pista para o aluno prosseguir. |
| 08 | Se em vez destes valores tivesses outros chegarias à mesma conclusão? Experimenta e compara com a tua resposta. | De incitamento, dirigido à tarefa. | Dá pistas para o aluno como continuar/reformular. |
| 09 | Relê o enunciado da tarefa. Vai anotando as diferentes informações. No final compara-as com as que usaste. São as mesmas? | De incitamento, dirigido à tarefa. | Dá pistas para o aluno como continuar/reformular. |

**Fonte**: Santos (2010, p. 64), com adaptações da pesquisadora.

A partir do quadro proposto pela autora, propomos nossas interpretações a partir da descrição apontada por ela. Nos estilos 1, 2, 3, 5, 6 e 7 identificamos que em nada ou quase nada podem contribuir para o que se quer com o retorno formativo. O retorno é pouco informativo, geralmente negativo e evasivo nos juízos de valor, nas informações (em que teve pouca atenção? como afirmar que o/a estudante não estudou? que erro? quais pista para que o/a estudante desenvolva mais as ideias? esforçar em que sentido?). Não encoraja nem auxilia o/a estudante a identificar em que estado real encontra-se em suas aprendizagens e o que fazer para atingir aquilo que se espera em seu desenvolvimento. O quarto estilo, embora pareça encorajador, não cumpre sua função: não traz indicações para o/a estudante refletir sobre o que foi de fato bem feito e em que ele/a pode então avançar. Os estilos 8 e 9 são os que produzem, os que cumprem a finalidade do retorno formativo: propõem que os/as estudantes levantem hipóteses para avaliar sua resposta; sugere ações pontuais para que o/a estudante sistematize os comandos sugeridos pela tarefa e depois olhe para sua resposta buscando ali se estão presentes os elementos solicitados.

Sadler (1989 *apud* Villas Boas, 2008, p. 39) contribui para ampliarmos mais nosso entendimento quando alerta que "[...] poucas habilidades físicas, intelectuais e sociais podem ser desenvolvidas satisfatoriamente simplesmente falando ao aluno sobre elas. A maioria requer prática em ambiente apoiador que favoreça o entrelaçamento de *feedback*". Portanto, o/a professor/a tem um papel fundamental neste processo para que a metodologia cumpra suas finalidades na perspectiva da avaliação formativa. Também nos lembram Hadji (2001), Villas Boas (2008), Fernandes (2009) e Santos (2010) de que sua efetividade demanda uma comunicação clara entre professores/as e alunos/as. Isso é fundamental, pois é por seu intermédio que os/as últimos/as podem receber orientações que os/as ajudem a aprender melhor. Hadji (2001) ressalta a importância do contexto comunicacional para o ato de avaliação ao afirmar que

> [...] o próprio ato de avaliação, e isso é ainda mais verdadeiro no contexto escolar, sempre tem uma dimensão de comunicação. Quando colocado pelo professor-avaliador, ele manda uma mensagem aos alunos. O avaliador se pronuncia sobre o modo como julga que suas expectativas sejam satisfeitas. Desse ponto de vista, é um homem de palavras (Hadji, 1989, p. 38), cujo discurso deverá ser organizado para ser acessível, e fazer sentido na mente dos alunos. A informação que ele passa deve ser útil, a fim de que a linguagem do outro (do professor) possa vir alimentar esse diálogo de si para si (Hadji, 2001, p. 109).

Para refletir sobre a comunicação efetiva entre os/as intervenientes, Hadji (2001) utiliza como referência os estudos de Michel Barlow (1992)[59].

> [...] A hipótese de Michel Barlow é a de que um avaliador esclarecido sobre o funcionamento do processo de comunicação avaliativa e sobre o que é capaz de entravá-lo tem mais chances de criar as condições de uma comunicação útil, porque verdadeira. Um aumento da "formatividade" da avaliação passa por um esforço para compreender melhor (mais uma vez!) como as coisas se passam, a fim de aperfeiçoar o que pode sê-lo (Hadji, 2001, p. 109).

Barlow (1992 *apud* Hadji, 2001), propõe um esquema operatório de comunicação do ato avaliativo:

> [...] Compreender primeiramente que se pode analisar o ato de avaliação, como todo ato de comunicação, conforme um esquema tradicional, mas operatório: codificação da mensagem pelo emissor, que escolhe uma língua, um registro e um meio de comunicação (oralmente, por escrito, por meio de uma nota, de um sorriso, etc.); transmissão; decodificação pelo receptor que interpreta as palavras, o texto escrito no cabeçalho do trabalho, a nota, [...]. O porque de inúmeras distorções, que podem ser eventualmente corrigidas por meio de uma reformulação e de um retorno da mensagem ao emissor para fins de confirmação ou de retificação (Hadji, 2001, p. 109-110).

Com base nas leituras em Barlow (1992), Hadji (2001) propõe alguns questionamentos que o/a docente deve fazer para tornar mais eficiente a avaliação como ato de comunicação:

> A quem se dirige precisamente minha mensagem? Ela é suficientemente explícita?
>
> O código escolhido (nota cifrada, apreciação) é plenamente acessível ao aluno receptor?
>
> Estabeleci as possibilidades necessárias de *feedback* para estar certo de que a mensagem foi compreendida? (Barlow, 1992, p. 57 *apud* Hadji, 2001, p. 110).

Na sua elaboração, Barlow (1992 *apud* Hadji, 2001), chama atenção para as formas pelas quais o/a avaliador/a comunica a avaliação com o/a avaliado/a; ele entende que todo enunciado empregado pelos sujeitos é sempre revelador. Assim, Barlow (1992) busca compreender o que revelam os vocábulos da avaliação escolar, e chama atenção

[59] BARLOW, Michel. **L'évaluation scolaire**: décoder son langage. Lyon: Cllronique Sociale, 1992.

para o cuidado que se deve ter na comunicação da avaliação evitando os "ruídos", ou seja, fatores de distorção, que poderão ser aperfeiçoados e ampliados por uma melhor percepção dos espaços possíveis de trabalho (Hadji, 2001).

Assim, "[...]~Barlow desenvolve seu projeto de decodificação da linguagem da avaliação escolar, explorando quatro áreas nas quais uma melhoria da comunicação avaliativa ć desejável: as áreas do vocabulário, da gramática, do estilo, e do simbólico" (Hadji, 2001, p. 110).

No que se refere ao vocabulário, Barlow (1992 *apud* Hadji, 2001) aponta que

> [...] o mais importante para o professor é dar atenção ao vocabulário que emprega, seja para designar o momento da avaliação, seja para se dirigir ao aluno. [...] uma análise de conteúdo dos discursos habituais revelaria, frequentemente, a necessidade de substituir palavras que machucam por palavras que ajudam (Barlow, 1992 *apud* Hadji, 2001, p. 110-111).

Quanto ao simbólico, lembra que na avaliação escolar

> [...] Sob o sentido mais aparente das palavras, esconde-se mensagens implícitas cujos efeitos podem ser devastadores. Seria então conveniente que cada um se interrogasse sobre a "face escondida" (Barlow, 1992, p. 124) das palavras que utiliza habitualmente. [...] uma tomada de consciência da importância dessa dimensão simbólica um primeiro passo importante rumo a um "falar verdadeiro" (Hadji, 2001, p. 111).

Quanto à gramática,

> [...] Progressos indubitáveis poderão então ser feitos no nível da gramática e do estilo. […] As frases nominais, em sua "secura um tanto desumanizada" (p. 74) […], não revelam uma recusa de comunicação? A escolha do verbo também é importante […] Michel Barlow observa que embora a fala do avaliador diga respeito à ação, ela se contenta na maioria das vezes em dizer ao aluno o que ele é (o que se pensa saber que ele é!). Como isso poderia ajudá-lo a agir? Do mesmo modo, não é indiferente expressar-se na primeira ("Estou bem decepcionado"), na segunda ("Você zomba das pessoas"), ou na terceira pessoa ("É preciso trabalhar"). Essas escolhas induzem um tipo de relação e expressam opções pedagógicas. Da mesma maneira, o tempo dos verbos tem sua importância. O abuso do passado, o esquecimento do futuro não tem o propósito de desvendar o aluno (Hadji, 2001, p. 112).

O autor sugere que se prefiram os verbos de ação aos verbos de estado, que se expresse mais no futuro e no condicional do que no indicativo e no passado para uma apreciação com intenção formativa (Hadji, 2011). Nesse mesmo sentido, Hadji (2011)

chama ao diálogo Veslin et al. (1992)[60], que se esforçaram por estabelecer critérios de uma anotação útil à aprendizagem, na correção dos trabalhos, dos quais propõem algumas regras orientadoras para comunicação dos resultados, ou seja, ela deve:

> - manifestar benevolência;
>
> - dirigir-se à pessoa, mas avaliar o produto;
>
> - tratar a produção como um momento em uma aprendizagem;
>
> - remeter à atividade do aluno;
>
> - escolher uma formulação, um tom, que não marginalize o erro sobre a necessária abordagem positiva do erro em uma ótica formativa) (Hadji, 2001, p. 112-113).

Quanto ao *estilo* da avaliação escolar, Barlow (1992)

> [...] propõe, além de instrumentos de formação bem concebidos, baseando-se em um estudo comparado dos estilos respectivos de uma avaliação qualificada de normativa [...] e de uma avaliação efetuada em uma perspectiva formativa, algumas regras para avançar em direção a esta. Em particular: - formular frases completas; - utilizar um repertório de qualificação suficientemente extenso (para designar o mais objetivamente possível o que se quer descrever); - desconfiar do estilo afetivo e adotar um tom comedido; - esforçar-se para abrir o diálogo com o aluno, sugerindo lhe soluções realistas para melhorar seu desempenho (Barlow (1992 *apud* Hadji, 2001, p. 110-113).

Assim, Barlow (1992 *apud* Hadji, 2001) propõe, no eixo de suas análises, pistas para formular uma apreciação formativa a partir da ideia de que "avaliar é fazer frases" ao menos no âmbito de um discurso escrito e fazer seus comunicados em comunicação com as e os sujeitos requer pensar também no léxico empregado, especialmente quando se quer seu efeito na perspectiva da avaliação formativa.

Nessa direção, vimos em Santos (2010), com base nos estudos de Black e Wiliam (1988), um alerta para que o momento de comunicar os resultados da avaliação ao/à estudante não seja um tempo para dar as respostas aos/às estudantes, mas orientá-los/as a refletirem e a chegarem a ela, sempre dando-lhes a oportunidade para sejam eles/as próprios/as que possam identificar o erro e corrigi-lo (Santos, 2010; Black; Wiliam, 1988; Villas Boas, 2008; Fernandes, 2008, 2009, 2011a). Assim, Santos (2010, p. 65) faz as seguintes orientações:

---

[60] VESLIN Odile et Jean. **Corriger des copies**: Évaluer pour former. Paris: Hachette, 1992.

> [...] que o *feedback* nunca deve ser dado antes de o aluno ter tido oportunidade para pensar e trabalhar na tarefa, nem depois de se conhecerem as respostas, e preferencialmente devem ser escolhidas tarefas ainda não classificadas, nas quais os alunos tenham ainda oportunidade de melhorar.

Diaz Bordenave (1994), Freire (1996, 2005), Villas Boas (2008), Fernandes (2008, 2009, 2011a), Pitano, Streck e Moretti (2020), apostam no diálogo entre o/a professor/a e o/a estudantes, quando aquele/a oferece a oportunidade para que os/as segundos/as possam responder a desafios propostos em sala de aula e ter a oportunidade de reorientar o seu pensamento. Contudo, criticam a fragilidade com que muitas práticas se dão em sala de aula, quando, ao tentarem desenvolver uma aula com maior interação, cometem equívocos, inconscientes ou não, não oportunizando reais condições para que os/as estudantes reflitam e venham a responder os desafios, a retomar sua resposta de forma melhorada, criativa etc.:

> [...] O que os exemplos têm em comum é que o professor procura uma resposta específica e não tem flexibilidade ou confiança para lidar com o inesperado. Assim, o professor tenta orientar o aluno a dar a resposta esperada. Ao manipular o diálogo desta forma, o professor isola qualquer invulgar, muitas vezes ponderado mas pouco ortodoxas, tentativas dos alunos de elaborar suas próprias respostas. Com o tempo, os alunos captam a mensagem: não são obrigados a pensar nas suas próprias respostas. O objetivo do exercício é descobrir – ou adivinhar – que resposta o professor espera ver ou ouvir (Black; William, 1998, p. 86).

Assim,

> [...] os alunos nem sequer tentam pensar numa resposta. Por saberem que a resposta, seguida de outra pergunta, virá em poucos segundos, não adianta tentar. Também acontece geralmente que apenas alguns alunos numa turma respondem às perguntas do professor. O resto então deixa isso para esses poucos, sabendo que não podem responder tão rapidamente e não estão dispostos a correr o risco de cometer erros em público. Assim, o professor, ao diminuir o nível das perguntas e ao aceitar as respostas de algumas, pode continuar a aula, mas na verdade fica fora de sintonia com a compreensão da maior parte da turma. O diálogo pergunta/resposta torna-se um ritual, no qual o envolvimento ponderado sofre (Black; William, 1998, p. 86).

Paulo Freire também tratou da questão chamando atenção para o papel do/a educador/a democrático/a, que "*cortado* pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, *silencioso,* e não *silenciado,* fala" (Freire, 1996, p. 44). Destaca assim, a importância e o tempo do silêncio no espaço da comunicação:

> ...] ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação (Freire, 1996, p. 44).

Ainda sobre a questão do silêncio, é necessário que o/a professor/a dê tempo aos/às estudantes de pensarem melhor, pensarem mais sobre questões que lhes são propostas, que tenham oportunidade de responder antes que o/a docente assuma a fala dando-lhes respostas. Como estratégias de mobilização, podem, por exemplo,

> [...] pedir-lhes que discutam o seu pensamento em pares ou em pequenos grupos [...]; dar aos alunos a possibilidade de escolher entre diferentes respostas possíveis e pedir-lhes que votem nas opções; pedir a todos que escrevam uma resposta e depois ler algumas selecionadas; e assim por diante. O essencial é que qualquer diálogo suscite uma reflexão profunda, na qual todos os alunos possam ser encorajados a participar, pois só então o processo formativo poderá começar a funcionar. Em suma, o diálogo entre os alunos e o professor deve ser ponderado, reflexivo, centrado em evocar e explorar a compreensão e conduzido de modo a que todos os alunos tenham a oportunidade de pensar e de expressar as suas ideias (Black; William, 1998, p. 86).

Estas e outras estratégia favorecem uma aprendizagem mais duradoura no tempo e espaço (Black; William, 1998; Santos, 2010). Assim, a partir de questões e pistas, o/a docente buscará apoiar o/a aluno/a em seu processo de aprendizagem, oferecendo-lhe suporte afetivo e incentivando-o à ação, seja orientando a atividade na direção adequada, seja auxiliando no manejo de sua frustração (Santos, 2010). Essas orientações e encorajamento vão-se estabelecendo no processo, sobretudo apoiado com um Retorno Formativo.

A atividade de Retorno Formativo aos/às estudantes é morosa para o/a professor/a e para os/as estudantes. Ao primeiro, é exigente, pois deve escolher criteriosamente quando vão fazer, organizar estes tempos e pensar como retornar a comunicação de forma encorajadora e com clareza aos/às estudantes, para que esses/as utilizem a informação para desenvolver-se mais. Os resultados nas pesquisas comprovam que vale a pena investir nesse método avaliativo.

Santos (2010) e Hadji (2001) nos fazem outra importante consideração: não basta apenas realizar o retorno formativo, é preciso saber se ele está a contribuir para os seus propósitos.

> [...] Uma via garantida para tomar a avaliação mais formativa é saber captar, portanto, as reações dos alunos, suas questões sobre o sentido e o alcance do que foi dito pelo avaliador, seus pedidos de explicação sobre as apreciações e as notas. Poder-se-ia até mesmo organizar o *feedback*, institucionalizando momentos de trocas e de questionamento sobre as "avaliações" do professor (Hadji, 2001, p. 110).

Para Santos (2010), o/a professor/a inquietante, pesquisador/a de sua própria prática, poderá colocar em ação uma investigação para compreender se, de fato, os/as estudantes estão a compreender os retornos formativos que lhes são proporcionados/as; sobre o que demonstram entender; se eles/as estão a aprender com o retorno (se suas aprendizagens estão melhorando); se revelam indícios de que estão a construir paulatinamente processos de autorregulação de suas aprendizagens. Esse processo é fundamental para o desenvolvimento da autorregulação das aprendizagens (Hadji, 2001; Fernandes, 2009, Santos, 2010).

Afirma Santos (2010) que o retorno formativo pode ser uma ferramenta poderosa à disposição dos/as professores/as, no sentido de levar os/as discentes a melhorarem as suas aprendizagens, mas, para isso, precisa ser um processo continuado.

> [...] Por um lado, só com a continuidade desta prática é que os alunos irão confiar que o professor valoriza efectivamente as segundas versões das suas produções. Por outro, a continuidade do *feedback* escrito irá permitir que os alunos se vão apropriando do que o professor pretende com os comentários que escreve nos seus trabalhos. Os alunos adoptarão uma postura de constante melhoria do seu trabalho, contando com o professor para esse fim. Por último, para tornar mais eficaz o *feedback*, a que escolher tarefas apropriadas, nomeadamente aquelas em que o aluno possa dar o seu cunho marcadamente pessoal, contribuindo, deste modo, para o recurso diversificado de experiências de aprendizagem a proporcionar aos alunos (Santos, 2010, p. 78).

Conhecendo a realidade dos/as professores/as, e não ignorando o fato de que a atividade de retorno formativo aos/às estudantes, é exigente e morosa para o/a professor/a, Santos (2010) alerta que, por isso, o/a último/a terá que escolher criteriosamente quando o fará, organizar estes tempos. No mesmo sentido Villas Boas (2008) orienta,

> [...] Não se quer dizer que para cada atividade desenvolvida o professor tenha de registrar comentários sobre a sua qualidade. O bom senso é que dirá quando cabe registrar observações para que o aluno se sinta orientado para continuar aprendendo (Villas Boas, 2008, p. 42).

Por fim, outra consideração fundamental: a prática constante de "Retornos Formativos" não pode perdurar a ponto de tornar-se dependente a relação do/a aluno/a

para com o/a professor/a, em que o/a último/a aguardaria sempre as instruções do/a primeiro/a para conhecer seu desenvolvimento e agir para melhorá-lo quando necessário (Villas Boas, 2008). É necessária a transição do Retorno Formativo do professor/a ao/à aluno/a para o automonitoramento pelo/a próprio/a aluno/a, ainda que ciente de que isso não acontece automaticamente, precisa ser ensinado, desenvolvido (Sandler, 1989 *apud* Villas Boas, 2008). Assim diz:

> [...] O desenvolvimento da capacidade de avaliação do próprio trabalho faz parte das aprendizagens a serem adquiridas. A vivência de práticas avaliativas, assim concebidas é condição necessária para o desenvolvimento da capacidade avaliativa e, consequentemente, para o automonitoramento inteligente. É insuficiente para o aluno restringir-se ao julgamento do professor (Sandler, 1989 *apud* Villas Boas, 2008, p. 42).

Acreditamos que a avaliação formativa pretende em seu propósito final, conduzir o/a estudante a elaborar a avaliação de seu próprio processo de aprendizagem (autoavaliação), que venha a tornar-se autorregulador/a de seus processos de desenvolvimento (Santos, 2010). Como já exposto, que se vá tornando mais independente da condução sistemática e constante do/a professor/a, tornando-se mais autônomo na construção do seu pensamento crítico, da sua atividade criadora. Ao/à docente, cabe o papel de criar as condições mais adequadas possíveis para esse movimento de transição (Freire, 1996; Villas Boas, 2008; Fernandes, 2008, 2009, 2020).

Dos componentes da avaliação formativa, considerados condutores neste processo, também está a autoavaliação. Certamente o Retorno Formativo é um importante componente para o processo de desenvolvimento daquele por seus sujeitos, especialmente aos/às estudantes. Por isso mesmo, passamos a discutir também esse componente.

### 3.8 Sobre as estratégias de autoavaliação

Villas Boas (2008), em sua atuação docente e como pesquisadora, tem trabalhado sobre como criar estratégias que auxiliem os/as estudantes a desenvolverem a autoavaliação, especialmente a partir dos cursos em formação inicial para professores/as.

Trata-se de uma dimensão muito importante; ela está voltada a um dos objetivos mais fundamentais da avaliação formativa: que os/as estudantes compreendam e desenvolvam os processos avaliativos até o ponto de não precisarem que os/as professores/as estejam sempre regulando seu processo de aprendizagem, mas que venham a desenvolvê-la enquanto processo de sua autonomia. Afinal, o/a professor/a não pode aprender e desenvolver-se pelo/a estudante, não pode assumir a todo instante as decisões

por eles/as. Portanto, formar pessoas com capacidade de decisão autônoma é também função do ato educativo emancipador.

> [...] A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (Freire, 1996, p. 41).

A autoavaliação é uma prática que muitos/as professores/as utilizam, mas geralmente encontram dificuldades em cumprir seus propósitos, uma vez que nem sempre há clareza por parte do/a professor/a e do/da estudante dos significados do método e de seus objetivos.

Uma de suas fragilidades se deve ao fato de que ela geralmente está direcionada apenas ao/à estudante. Mas o trabalho do/a docente também não precisa ser objeto de sua autoavaliação? Acreditamos que esta é uma tarefa essencial também para o/a educador/a, que precisa assumir que não sabe tudo, ao contrário, em uma práxis da problematização, deve assumir uma postura de constante investigação dos processos educativos, incluindo a sua atividade, como já nos fez entender Freire (1996, 2005).

Mesmo quando se volta à apenas aos/às estudantes, é organizada de forma muito precária na sua compreensão: a estes/as são solicitados/as que façam sua autoavaliação sem que tenham entendido como fazê-la e o seu real propósito (desenvolver a autonomia de autorregulação das suas aprendizagens e sua atividade de metacognição).

No desenvolvimento de nossos estudos, em leitura com Hadji (2001) e Villas Boas (2008), passamos a compreender um pouco mais sobre os motivos desta dificuldade. No processo também passamos a nos questionar: será que nós, profissionais da Educação, compreendemos bem seus objetivos? Se não compreendemos bem esse procedimento, solicitar aos/às estudantes que o façam, pouco ou nada contribuirá para os objetivos da avaliação formativa. Assim, os estudos sobre a autoavaliação se revelaram para nós com grande relevância para a práxis avaliativa transformadora, que se propõe a contribuir para a emancipação das pessoas, e, justamente porque visa a este fim, a tomada de consciência e o desenvolvimento autônomo são essenciais para que consigam desenvolver-se em toda sua potencialidade. Quando os/as estudantes a têm bem desenvolvida (ou melhor, estão a bem desenvolvê-la), podem os/as professores/as no lugar de regular toda a ação de ensinar, desenvolvê-la em colaboração com os/as estudantes.

Na introdução, começamos a tratar da questão e apontamos, com base em Hadji (2020), duas características da autoavaliação: privilegiar a regulação da ação de aprendizagem (autorregulação) e desenvolver a atividade de metacognição. No desenvolvimento desta ideia, o autor dialoga com outros/as pesquisadores/as, entre eles/as, Françoise Campanale que contribuiu com outro elemento que ampliou a compreensão da autoavaliação como atividade de metacognição. Ela afirma que a autoavaliação "[...] opera-se em um **diálogo interno alimentado pela linguagem do outro**" (Campanale, 1996 *apud* Hadji, 2001, p. 104 grifos nossos). Fato este que reitera a importância de uma avaliação em diálogo entre docente e discente. Retomamos na obra do autor algumas passagens para avançarmos na compreensão dessas características.

Hadji (2001) e os/as autores/as que o subsidiam afirmam que a regulação operada pelo/a professor/a no processo de ensino-aprendizagem só deve intervir de forma reduzida, enquanto o/a estudante ainda não consiga realizar com autonomia sua autorregulação (Hadji, 2001): "[...] o professor pode intervir validamente do exterior [...], para instrumentalizar de modo mais adequado o autocontrole, particularmente incitando o aluno a fazer análise de tarefa e acompanhando essa atividade" (Hadji, 2001, p. 103). A autoavaliação, constitui-se em um processo que tem intenção de **desenvolver no/a estudante a sua autorregulação crítica** (Hadji, 2001; Fernandes, 2009). Ela, a autorregulação,

> [...] é uma 'dimensão fundamental dos processos cognitivos', que está 'forçosamente presente em todo momento em cada aprendiz (Allal, 1993, p. 86), mas que permanece na maioria das vezes implícita e pouco consciente. A passagem a procedimentos de autorregulação metacognitiva implica essencialmente uma 'tomada de consciência' (p. 87). As operações de regulação metacognitiva constituem então 'uma espécie de interface' (p. 88) entre a rede das representações de que dispõe o sujeito para organizar sua atividade face à tarefa e os processos de produção que mobiliza para atingir o objetivo da tarefa. Em outras palavras, a autoavaliação, pela tomada de consciência que implica (pois, para que haja avaliação, é necessário que haja comparação entre um estado dado e um estado-objetivo a atingir- Allal, 1993, p. 88), marca (e permite) a passagem de uma regulação simplesmente cognitiva ("tácita", espontânea) a uma regulação metacognitiva (consciente, refletida e permitindo consequentemente explorar mais seus recursos e conhecimentos) (Hadji, 2001, p. 104).

Em apanhado ao texto retrocitado, destacamos que a passagem a procedimentos de autorregulação metacognitiva implica essencialmente uma **tomada de consciência** pelo sujeito. É isso que "[...]marca (e permite) a passagem de uma regulação simplesmente cognitiva ("tácita", espontânea) a uma regulação metacognitiva

(consciente, refletida e permitindo, consequentemente, explorar mais seus recursos e conhecimentos)" (Hadji, 2001, p. 104).

Campanale (1996 *apud* Hadji, 2001) destaca também as duas características da autoavaliação, ou seja, ela concebe a autoavaliação como um processo reflexivo de metacognição, em que a autorregulação se constitui uma dimensão fundamental dos processos cognitivos, em que a passagem da autorregulação metacognitiva implica essencialmente uma tomada de consciência. Ela acrescenta como característica, a compreensão de que a autoavaliação se opera em um diálogo interno alimentado pela linguagem de outro (Campanale, 1996, *apud* Hadji, 2001):

> [...] Todo o trabalho de tomada de consciência, de distanciamento, de apreciação opera-se internamente: é o próprio sentido de uma avaliação em primeira pessoa. Mas esse trabalho não exclui o terceiro. Para que o sujeito possa "desprender-se" do objeto que constrói, e observá-lo lucidamente, ele precisa do olhar e da fala do outro, que vão lhe trazer uma ajuda decisiva no sentido da lucidez metacognitiva. Com a condição, todavia, de que essa fala venha apoiar o trabalho de auto-regulação, e não imobilizá-lo. A fala dos outros (dos pares, dos professores) deve ser uma oportunidade dada ao aluno para estender e diversificar suas competências espontâneas de auto-regulação (Allal, 1953, p. 87); e não a causa de um sofrimento, como pode acontecer, por exemplo, quando o aluno é obrigado a uma autocrítica desestabilizante (Hadji, 2001, p. 104).

Hadji (2001) cita alguns procedimentos que podem auxiliar na tarefa de desenvolvimento da autoavaliação e os encontra detalhados em vários/as outros/as autores/as, mas, para fins do nosso trabalho, apenas os indicaremos: mapa de estudos, lista de verificação, questionários interativos sobre as apreensões dos/as estudantes em matéria de avaliação, instrumentos[61] de avaliação de produto (guia para a autoavaliação da escrita de um texto opinativo), diagnóstico em forma de autoapresentação, relato de pesquisa, e outros "instrumentos" de avaliação do processo, como ficha guia de autorregulação, etc. Hadji (2001) indica vários outros presentes na obra de Allal, Bain e

[61] A utilização aqui do termo "instrumento" é porque decidimos por manter o termo utilizado pelo/a autor/a. Em situações distintas, ou seja, quando se tratar de referência adotada por nós, utilizaremos termos mais adequados à perspectiva da avaliação formativa, fruto da reflexão realizada pela pesquisadora Camargo (2014) e logo assumidos no Gepae. Assim, adotaremos o uso dos termos com base nas referências indicadas naquele trabalho em substituição ao "instrumento": "tarefas de avaliação", "métodos de avaliação", "estratégias de avaliação" (Fernandes, 2006); "procedimentos de avaliação" (Villas Boas, 2010); "métodos de avaliação" (Camargo, 2014).

Perrenoud (1993)[62], e demonstra apreço pelas "grades de controle" das quais indica um resumo:

> [...] São instrumentos que sintetizam, sob forma explícita, os resultados das observações, análises e exercícios feitos pelos alunos, seja de textos deles mesmos, seja de "textos autênticos" ou escritos sociais. A grade servirá de regulador para a atividade do aluno. Nestas condições (enquanto instrumento construído pelos alunos, e não simplesmente aplicado por eles), ela se situa no nível do autocontrole crítico instrumentalizado, e corresponde ao menos a um movimento de distanciamento. Por isso, poderá ser tão útil à produção dos textos, indicando os objetivos a atingir e permitindo regular e controlar a produção, quanto à sua a aplicação (com possibilidade de autonotação) (Hadji, 2001, p. 105-106).

Mas Hadji (2001) alerta: os "instrumentos" por si só podem não provocar no/a estudante a autoavaliação, tudo depende dos sentidos atribuídos àqueles pelos/as estudantes.

> [...] A avaliação não se tornará automaticamente mais formativa só pela operacionalização de instrumentos ditos de autoavaliação. Tudo depende do uso que o aluno poderá fazer desse instrumento, do sentido que lhe dará, e de sua participação, a partir disso, em um movimento que favoreça "uma auto-regulação geradora de aprendizagens" (Allal, 1993, p. 86) [...] Os instrumentos de autoavaliação não terão o mesmo sentido e não produzirão os mesmos efeitos, conforme seu lugar nos diferentes momentos desse pro cesso de construção da auto-avaliação como habilidade (Hadji, 2001, p. 105).

Conhecer e compreender melhor esses procedimentos se colocam à nossa vista para trabalhos futuros. O que nos fica como essencial, é que, para produzir seus sentidos/objetivos, o/a aluno/a deverá apropriar-se deles e, mais ainda, participar de suas construções. E sobretudo, é preciso entender, que a autoavaliação é um processo em desenvolvimento. Assim, não é algo a ser realizado ao final de um bimestre, trimestre, semestre ou ano (Villas Boas, 2008).

Além dos estudos em Hadji (2001), também Villas Boas (2008) nos apresenta importantes contribuições, relatando seu processo pedagógico formativo com estudantes da Graduação, sobre como tem buscado trabalhar os conceitos teórico-metodológicos com eles/as, enquanto o faz como práxis avaliativa concreta. Ela afirma que os estudos sobre as possibilidades da autoavaliação e a vivência desse processo em cursos de

---

[62] ALLAL, Linda; BAIN, Daniel; PERRENOUD, Philippe. **Évaluation formative et didactique du français Neuchâtel et Paris**: Delachaux et Niestlé, 1993.

formação de educadores/as são imprescindíveis se queremos que os/as estudantes tenham a oportunidade de aprender enquanto se autoavaliam. E afirma que mesmo as crianças que ainda não escrevem podem autoavaliar-se pelos meios de que dispõem, por exemplo, pelos seus desenhos, sobre o que elas dizem por intermédio dele; também observando o que elas dizem sobre si. Indica assim, como já destacado por Hadji (2001), que a autoavaliação pode assumir formas bem variadas, a depender das condições dos/as alunos/as. A autora critica o fato de que o processo de avaliação tem privilegiado procedimentos cujo formato é sempre definido por professores/as, sem envolvimento dos/as alunos/as, mas a autoavaliação, combinada a outros procedimentos, pode ser uma possibilidade de auxiliar os/as estudantes a desenvolverem a sua autonomia intelectual.

A partir de Sousa (2007), Villas Boas (2008, p. 70) entende a autoavaliação como "[...] um momento ímpar para reflexão e tomada de conhecimento do processo de aprendizagem, considerando sua complexidade. Não ocorre só no momento de sua sistematização, mas a todo tempo, a cada atividade realizada, texto lido [...]". É como afirma Hadji (2001), que a autoavaliação age como processo de autocontrole cada vez mais pertinente, portanto, é uma 'habilidade' a se construir. A tarefa do/a professor/a nesse processo serve pra apoiar a transição do/a estudante ao seu automonitoramento (Villas Boas, 2008).

Em síntese, a partir das contribuições de Freire (1996, 2005), Hadji (2001), Fernandes (2008, 2009), Villas Boas (2008), entendemos o desenvolvimento das aprendizagens como resultado das e dos sujeitos em mediação, em interação ativa; neste processo, em que o/a estudante, sob auxílio do/a professor/a vai desenvolvendo a consciência crítica a partir dos processos internos e internos que interagem para a construção de suas aprendizagens, em que vão, ambos, tomando consciência por si mesmo em diálogo um/a com o/a outro/a, desenvolvendo suas atividades metacognitivas, da compreensão da realidade.

Esse desenvolvimento, esse processo, está perpassado por uma constante avaliação e autoavaliação. Nossas leituras sobre o desenvolvimento da autoavaliação crítica contribuíram para pensarmos como uma práxis avaliativa transformadora pode auxiliar as pessoas na sua tomada de consciência. No que vimos falando, podemos situar a avaliação como um ato essencialmente dialógico, já que está claro a nós que, na perspectiva de uma práxis avaliativa transformadora, não pode o/a professor/a restringir-se no ato educativo a fazer comunicados, mas comunicar-se **com** os/as estudantes (Freire, 1996, 2005).

Por fim, Villas Boas (2008, p. 73), atinge aquilo que tem sido mais erroneamente comum quando se fala em autoavaliação e esclarece: “[...] a autoavaliação não é um mecanismo de controle do trabalho e do comportamento do aluno pelo professor”. Em seus trabalhos chama atenção para situações que ocorrem no cotidiano escolar como formas de controle negativo, como por exemplo, a exposição de "carinhas" sorridentes ou tristes (ou usando cores simbólicas) para demonstrar se no dia/semana cada aluno/a esteve "bem" ou "mal" comportado. Isso em nada contribui para o que estamos a defender aqui, pelo contrário, “[...] Esse tipo de autoavaliação se insere na avaliação classificatória e não na formativa, porque não contribui para que os alunos aprendam. O que se faz nessas situações é expô-los ao julgamento de todos os que virem essas informações (Villas Boas, 2008, p. 73). Entretanto, se a avaliação formativa está vinculada ao melhor desenvolvimento do/a estudante, à melhoria das suas aprendizagens, em toda a potencialidade de cada estudante, essas práticas não fazem sentido nesta perspectiva.

Ainda as questões discutidas até aqui nos levam a refletir sobre um último elemento, também intrínseco aos processos de avaliação: a relação que se tece com o acerto e o erro, mais especificamente, discutimos a questão do erro.

### 3.9 Sobre o erro: uma “nova” interpretação e abordagem é necessária

> Diálogo entre duas crianças.
> O garoto (10 anos) dobrava os lençóis de sua cama com certa precisão e técnica. 1º dobrava ao meio, depois juntava e acertava as pontas, e repetia as ações até que o grande lençol se tornava um pequeno quadrado em suas mãos. A garota (4 anos), o observava muito atenta...
> __ Como você aprendeu Antônio?
> __ Mamãe que me ensinou e você vai aprender também. Ela vai te ensinar!
> __ Ehhh! comemora Ana.
> __ A gente vai errando e aprende! reafirma Antônio.
> __ Como que erra Antônio? pergunta Ana muito interessada.
> __ Vai tentando fazer certo que erra! responde tranquilamente Antônio.
> __ Ah! então eu quero errar!!! Até eu aprender!

A epígrafe escolhida para introduzir a análise e a defesa de uma nova e necessária abordagem sobre o erro constitui-se em um relato de um fato entre um filho e uma filha de uma participante do Gepae, compartilhado em uma das reuniões, e que tem sido muito relevante em nossas reflexões sobre a avaliação. Observamos que as duas crianças refletindo sobre uma aprendizagem do cotidiano, elaboram outra compreensão para o

erro. Podemos mesmo afirmar que invertem a lógica da sociedade capitalista que, em regra, não permite o erro ou o considera como falha ou fracasso. Ao contrário, tanto o Antônio como a Ana, propõem que **o errar faz parte do processo de aprendizagem**: "A gente vai errando e aprende!", afirma Antônio, o que leva a Ana a concluir com alegria: "então eu quero errar!!! Até eu aprender!". Duas crianças que nos ensinam a olhar com seus olhos, a enxergar de uma forma diferente a relação com o erro e suas novas interpretações possíveis. Mais um texto colabora com nossas reflexões:

**O frio pode ser quente?**[63]
As coisas têm muitos jeitos de ser.
Depende do jeito que a gente vê.
O comprido pode ser curto
e o pouco pode ser muito.
O manso pode ser bravo
e o escuro pode ser claro.
O fino pode ser redondo
e o doce pode ser amargo.
O quente pode ser frio.
E o que parece um mar também pode ser um rio.
[...]
Uma árvore é tão grande se a gente olha lá pra cima.
Mas no alto de uma montanha ela parece tão pequenininha.
Grande ou pequena depende do quê?
Depende de onde a gente vê
[...]
O amanhã de ontem é hoje
o hoje é o ontem de amanhã
Dentro desta complicação
quem tem uma explicação?
[...]
O pouco poder ser muito
O quente pode ser frio
Será que tudo está no meio e não existe só o bonito e o feio?
[...]
Parece mesmo que no fim
o bom pode ser ruim,
E neste caso por que não
o ruim também pode ser bom?
[...]
São jeitos das coisas ser
Depende do jeito da gente ver.
Ver de um jeito agora e de outro jeito depois.
Ou melhor ainda
ver na mesma hora os dois.
(Jandira Masur, 2022)

[63] Masur, Jandira. **O frio pode ser quente?** São Paulo: Editora Ática, 2002.

Terezinha Rios (2024)[64] nos convida a refletir sobre nossas concepções, sobre os significados que vamos construindo ao longo da nossa história, e isso tem a ver com a "nova" relação que temos buscado estabelecer com o erro. Refletir significa tomar distância do cotidiano, olhar de um jeito diferente do que a gente vem olhando sempre; estar atento/a, procurar ver com clareza, com profundidade, com abrangência; é ver fundo ir às raízes, não se contentar com a superfície, não se contentar com as aparências (Rios, 2024). Se "[...] as coisas têm muitos jeitos de ser, depende do jeito que a gente vê", diz a epígrafe de Jandira (2002, s/p). Rios (2024) nos diz que isso implica colocar-se em múltiplos pontos de vista. E é sob esta perspectiva que o poema acima nos ajuda a refletir, a questionar os entendimentos que foram se consolidando na abordagem do erro.

A questão do erro, amplamente em destaque no cotidiano da escola, nos é assunto conhecido; geralmente com o foco voltado apenas para a produção dos/as estudantes. Surge em situações de aprendizagens e, pode ser entendido como "(i) um mal a erradicar, (ii) como um sintoma, (iii) como algo revelador ou (iv) como uma tentativa de acção construtiva" (Santos, 2010, p. 61).

Como "um mal a erradicar", é visto como sinônimo de inexistência de aprendizagem; culpa-se o/a estudante que não aprende, muitas vezes acreditando que isso ocorre, não tanto porque aquele/a não pode aprender, mas sobretudo, porque não quer, não se interessa ou não se esforçou. Por descumprir o planejado (o/a professor entende que cumpriu sua parte, ensinou, cabe ao/à aluno/a aprender), o/a estudante será penalizado/a pelo desconto de certo valor a cada erro cometido. Essa situação leva alguns/as autores/as a afirmarem que o erro é visto de uma forma contabilística: quando o maior o número de erros, maiores os descontos (Santos, 2010).

Como "um sintoma" (a ser eliminado), é entendido como falta ou lacuna de aprendizagem, como déficit de conhecimento, e suas causas podem ser várias; cabe ao/à professor/a fazer o diagnóstico para remediar e eliminar o erro — geralmente pela repetição de procedimentos mais ou menos normalizados (Santos, 2010). O mais trágico é que, geralmente, acredita-se que o caminho seguido é adequado à todos/as os/as alunos/as, e caso persista o "sintoma", do/a aluno/a será a responsabilidade pelo insucesso.

[64] A fala de Teresinha Rios é de um evento *on-line* denominado "Seminário Infâncias: Desenvolvimento Infantil em um Mundo Maluquinho" que foi ao ar em 05 de agosto de 2024. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vLRnPbVet0M

Essas interpretações estão, na maior parte das vezes, associadas à imagem que o/a professor/a vai construindo ao longo do processo de ensino e aprendizagem sobre o/a estudante (avaliação informal). Assim, se a imagem que formou é a de um/a aluno/a que não sabe, o erro por ele/a cometido será visto como ausência de conhecimento; se a imagem é de um/a aluno/a que sabe, será visto como equívoco (Santos, 2010).

Pode ainda, ser o erro entendido como "algo revelador", se entender a aprendizagem como um processo complexo e particular.

> [...] Como tal, o erro constitui uma oportunidade, quase única, de o professor aceder essa lógica. A sua compreensão poderá levar o professor não só a pensar em formas específicas e adequadas de ajudar o aluno a reorientar a sua representação como igualmente pode levá-lo a reflectir sobre a sua prática, ajuizando da adequação dos contextos de aprendizagem propostos. **O que é valorizado face à presença de um erro não é o aluno ainda não ter atingido a representação do saber instituído, mas sim a fonte rica de informações a que se tem acesso** (Santos, 2010, p. 62 grifos nossos).

Por fim, o erro pode ser visto como um "acto de pensamento divergente", como "uma tentativa de acção construtiva", muitas vezes reconhecido como essencial (Santos, 2010). Neste caso, ressalta a autora, há duas formas distintas de olhar o erro:

> [...] Uma delas tomou o aluno como referência. Neste caso, centrado no indivíduo, as causas do erro são atribuídas aos alunos, quer como mal a erradicar, quer como um sintoma de que algo vai mal. Em qualquer um destes casos o erro tem uma conotação negativa. A outra forma centra-se nos tópicos ou conceitos a ensinar. Nesta perspectiva, centrada no currículo, o erro é tomado como um indicador do grau de dificuldade na construção/apropriação do assunto ou conceito em presença, ou na forma como foi abordado e trabalhado. É um indicador da necessidade de uma intervenção pedagógica que requer adequação (Santos, 2010, p. 62).

Embora possa haver essa diversidade de possibilidades de interpretação destacada por Santos (2010), historicamente, nas escolas tem-se concentrado hegemonicamente na ideia do erro como fracasso. Assinala Esteban (2013) que

> [...] Tradicionalmente, as diversas formulações teóricas e as propostas de ações práticas relativas à avaliação escolar têm indicado formas e valores distintos para classificar as respostas dadas pelos(as) alunos(as) como certas ou erradas; o erro continua sendo interpretado predominantemente desde uma perspectiva negativa (Esteban, 2013, p. 140).

Também constata Santos (2010) que,

> [...] De facto, diversos estudos sobre as práticas avaliação mostra-nos que os processos de avaliação estão mais centrados em mostrar o erro, isto é, se existe ou não um desvio, ao que era suposto dizer, fazer ou mostrar, do que em ajudar a construir a coincidência entre o esperado e o realizado. Esta forma de fazer leva-nos a focalizar a atenção nos produtos finalizados em resultados e não nos processos mediadores, nomeadamente a actividade ou a linguagem, entre o pedido e a resposta ao pedido (Santos, 2010, p. 63).

Esta tendência é tão forte, que mesmo quando há mudanças nos modelos, os objetivos permanecem mantidos, o que faz com que este movimento perpetue a "[...] valorização exclusiva da resposta certa, colocando o foco sobre os aspectos que não são os mais relevantes para a solução dos problemas educacionais" (Esteban, 2013, p. 140). Assim, "[...] Apesar da aparente aceitação das respostas erradas, o erro continuava mantendo um matiz negativo, embora fossem relativizadas, as demarcações buscam isolar erro e acerto" (Esteban, 2013, p. 60).

> [...] Ausência de questionamento dos **múltiplos fios que tecem uma resposta e sua interpretação como acerto ou como erro** faz com que haja uma leitura superficial do processo: quando a criança responde do modo esperado, ou seja, reproduz o que lhe foi ensinado, acerta, o que é avaliado como *saber*, por oposição, quando a resposta dada se diferencia do padrão, o estudante erra e sua resposta classificada como *não saber*. Valoriza-se o acerto e nega-se, ou tenta se evitar e ocultar, o erro (Esteban, 2013, p. 137).

A lógica do acerto/correto/saber é questionada pela autora, que entende, o acerto não garante que tenha havido de fato a compreensão, assimilação e a aplicação dos conhecimentos.

> [...] A interpretação das respostas certas como comprovação da capacidade de raciocínio e de aprendizagem dos alunos e alunas faz com que o fundamental seja responder corretamente, deixando de ter importância as características da pergunta formulada e os meios usados para chegar à resposta certa. Não são indagadas as características da aprendizagem realizada: o(a) aluno(a) pode estar simplesmente repetindo o já sabido pode haver memorizado os elementos que permitem dar a resposta certa, ou pode ter aprendido a responder de acordo com as exigências do(a) professor(a) (Esteban, 2013, p. 137).

Esteban (2013), nos ajuda a compreender que a concepção hegemônica que dá ao erro um valor negativo é um obstáculo para uma transformação da avaliação como processo investigativo; logo, também se estabelece como um impedimento para que os/as professores/as possam incorporar, no processo de avaliação, a compreensão dos processos de aprendizagens dos/as alunos/as. Outra postura nos exigira abertura ao questionamento

constante de nossas próprias concepções; a investigação contínua de nossas práxis; implica "invenção e reinvenção" do que estamos a compreender sobre saber e não saber com uma nova postura diante da produção do conhecimento. Esta nova produção/relação como/com humanos e do mundo humano se dá "[...] mediante processos de aprendizagem, que são, em última instância, processos de criação" (Streck; Redin; Zitkoski, 2008, p. 85).

Freire (2005) nos lembra que é nas relações do ser com a realidade que resulta o conhecimento. Carvalho (2021) em diálogo com o autor destaca,

> [...] Não há ignorância absoluta, assim como não há saber absoluto. Tanto o saber quanto a ignorância são relativos. [...] A compreensão da ignorância e do saber em termos absolutos é uma compreensão ingênua do conhecimento humano que, conforme Freire (1983), é preciso superar (Carvalho, 2021, p. 23).

Em outra perspectiva de avaliação, ou seja, voltada para as aprendizagens, "o não saber" não pode ser percebido como indicativo da não aprendizagem da criança, ao contrário, "O ***não saber*** **é entendido como** ***ainda não saber*****, pois revela novos conhecimentos que se fazem não só necessários como também possíveis** (Esteban, 2013, p. 144, grifos nossos). E é sob esta lógica, que um projeto de transformação da lógica da avaliação deve compreender o erro, ou seja, pelo

> [...] prisma que interpreta as **respostas consideradas erradas como as aproximações possíveis para as crianças, num determinado momento de seu processo de construção de conhecimentos, como um indício de que a lógica infantil tem perspectivas particulares que precisam ser consideradas** (Esteban, 2013, p. 138 grifos nossos).

Assim, nossa práxis, em sala de aula, como espaço multifacetado,

> [...] deve criar condições para a interpretação das experiências múltiplas que os sujeitos trazem, favorecendo a apropriação das interpretações e conhecimentos que se mostram necessários. Perguntar por que uns(umas) alunos(as) aprendem e outros não, deixe de ser suficiente; há que se indagar a dinâmica que favorece a aprendizagem de cada um(a) e os mecanismos utilizados para responder às questões postas. O(a) professor(a) precisa apropriar-se da compreensão do(a) aluno(a), este do processo de avaliação, pois **uma resposta diferente da esperada não significa ausência de conhecimento, pode ser uma solução criativa com atualização das ferramentas e conhecimentos que ele possuía** (Esteban, 2013, p. 131).

Mesmo porque, já entendemos que uma resposta somente é considerada como "errada", quando comparada a um padrão predefinido como acerto, em um binômio erro-acerto (Esteban, 2013). Abandonando esta lógica, diz a autora, o erro, como elemento negativo, deixa de existir; cada resposta dada pode ser aprofundada, discutida, ampliada, não caracterizada como erro.

Não se trata de advogar que qualquer conhecimento das crianças seja considerado com fim nele mesmo; a ressignificação do nosso olhar para o erro, não quer dizer deixar como está, afinal. Reafirmamos que a escola tem por tarefa essencial a socialização do saber sistematizado mais avançado a todos/as os/as estudantes: os conhecimentos das ciências da natureza, das ciências da sociedade, das artes, da filosofia, nas suas formas mais ricas e desenvolvidas, como uma tarefa pedagógica, ética e política (Saviani 2011, 2021; Duarte, 2020). E isso significa um papel ativo do/da docente para intervir nos processos de aprendizagem das crianças, para potencializar sua forma de conhecer mais.

Portanto, não é negar aos/às estudantes o saber escolar — porque foi estabelecido naqueles moldes problematizados por Alves (1999) — porque fazer isso contribuiria ainda mais para sua exclusão; o que estamos a questionar é a compreensão do erro e do acerto como se foi estabelecendo, pela imposição de uma lógica única, de um só saber, sob os quais passaram a eliminar quaisquer outras possibilidades de conhecimento.

Ampliar os conhecimentos validados implica o questionamento da existência de um único modelo de respostas adequadas a partir do qual frequentemente se faz a avaliação; desse modo, torna-se inviável "a manutenção da avaliação dentro do modelo atualmente predominante por questionar o sentido a ela atribuída" (Esteban, 2013, p. 124). Esse autor tem chamado atenção para o processo de formação docente, no qual se deve refletir e questionar os rígidos limites que se estabeleceram entre "*saber e não saber*", tantas vezes validados pela avaliação seletiva. Sob nova perspectiva, entende a

> [...] relevância à rede de interações que sustenta o processo de construção de conhecimento. A **certezas, substituídas por interrogações**, colocam em tensão os processos de reprodução, negação, construção e superação dos conhecimentos. Apagar esses limites rígidos, ***saber e não saber*** **emergem como momentos do processo de conhecimento**, representando tanto respostas como perguntas, segundo onde se inicia e para onde se orienta o olhar (Esteban, 2013, p. 86 grifos nossos).

O erro, analisado sob a perspectiva da avaliação formativa, passa a ser investigado como elemento da produção do conhecimento no processo pedagógico em sua totalidade. Essas novas ressignificações também são válidas para o trabalho dos professores e

professoras que, assumindo seus desconhecimentos, servem-se deles para a ampliação de próprios conhecimentos, como busca daquilo que ainda precisa ser aprendido. A máxima potencialidade desse processo se encontra no/com o coletivo. Ressalta Esteban,

> [...] Seu *não saber* deixa de ser vivido como sinônimo de incompetência, pois a imagem de *bom profissional* se desvincula da ideia de *expert infalível*, denunciada por Elliott (1991), para associar-se à figura do *profissional reflexivo* proposta por Shon (1992). Desenvolvendo um processo coletivo de reflexão na e sobre a ação, encontra lugar também para seus dilemas, dúvidas, desconhecimentos e para a construção coletiva de nossos conhecimentos (Esteban, 2013, p. 144-145).

Reafirmamos nossa defesa por uma formação dos/das profissionais da Educação, a partir de uma perspectiva de avaliação crítica, transformadora, voltada para as aprendizagens. A ênfase e relevância na discussão sobre o erro, a necessária ressignificação quanto aos seus significados, a compreensão e (re)formulação em nossas práxis, sobre o **saber** e o **não saber** como situações inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, mostrou-se fundamental em nossa pesquisa.

Fechamos a seção, mais uma vez, evocando a lição que aprendemos em Freire (1996, 2005), e que tem sido ressoada em diversos/as autores/as e entre os/as integrantes participantes nesta investigação: que embora a realidade condicione nossas ações, nos imponha limites, dialeticamente, como sujeitos da práxis, também intervimos sobre essa realidade. Porque entendemos que não podemos abdicar de nossa atuação histórica, da nossa consciência, que, à luz da compreensão da realidade nos movemos à lutar por nosso sonho, por transformar as práticas avaliativas, a escola, a sociedade, hoje e amanhã. Uma práxis que somente homens e mulheres podem realizar.

> [...] Com a invenção da existência que mulheres e homens criaram com os materiais que a vida lhes ofereceu, se tornou impossível a presença no mundo sem a referência a uma manhã. Há uma manhã ou há um futuro cuja forma de servir, porém, jamais é inexorável. Pelo contrário, problemática. Uma manhã que não está dado de antemão. Preciso de lutar para tê-lo. Mas preciso de ter dele também um desenho enquanto luto para construí-lo [...]. Este desenho é o sonho, porque luto (Freire, 2000, p. 21).

Porque aprendemos que o futuro deve ser visto como problemático, mas não como inexorável, entendemos que na relação contraditória e dialética, assumindo nosso papel como sujeitos e não apenas objetos (Freire, 1996, 2000, 2005), que encontramos e/ou criamos espaços para nossa intervenção. Há "[...]sempre há um espaço de autonomia

relativa de uma instância em relação à outra [...] o que permite transformações em torno de uma continuidade; do contrário, à história simplesmente não existiria" (Vasconcellos, 2008, p. 14). Toda a realidade, está aí, submetida à nossa possibilidade de intervenção, porque inacabados/as que somos, nos envolvemos em um processo de busca permanente intervenção (Freire, 1996, 2005, 2007). É nesse sentido que acreditamos e vamos buscando e encontrando as possibilidades. É nesse sentido que nos somamos ao coletivo do Gepae.

Dos conceitos elaborados aqui, destacamos seus elementos e princípios mais fundantes para a orientação de uma práxis avaliativa formativa transformadora: é um processo eminentemente pedagógico; deve ser contínuo; deve constituir-se como um processo transparente e compartilhado entre estudantes e professores/as; portanto, interativo; dialogado; com participação ativa de todos/as, em especial dos e das estudantes, pois eles foram historicamente excluídos das decisões (e ainda permanecem, de modo geral) dos processos em sala de aula; deve permitir coletar dados os mais fidedignos possíveis para a interpretação dos processos, para análise sobre o que o/a estudante já aprendeu, o que ainda não aprendeu, e o que fazer que para venha a aprender uma vez que sua principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos/as estudantes (o que tem relação também com avaliação do ensino). Ainda no que se refere a análise do desenvolvimento das aprendizagens, voltamo-nos à questão do erro, este que foi e ainda tem sido historicamente interpretado como falha/fracasso, precisa ser assumido como parte integrante do desenvolvimento. O erro não pode significar um débito no "acerto de contas", mas objeto de análise e de problematização profunda dos seus significados, tanto para os/as docentes como para os/as estudantes.

Parece-nos que é no entorno desses elementos que gira nossa problematização da avaliação e da defesa da sua ressignificação, pela transformação da práxis avaliativa em benefício de todos os/as estudantes, mais especificamente, da busca pela melhoria da qualidade das aprendizagens de todos os/as estudantes

.

# 4. TRANÇANDO CAMINHOS: FUNDAMENTOS E PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Orientadas pela questão que nos colocamos na investigação — como se dá a produção do conhecimento em um grupo de pesquisa em avaliação educacional e, como esse conhecimento, especialmente voltado à avaliação formativa, contribui e incide (ou não) para a produção de conhecimentos de seus/suas próprios/as integrantes e para a transformação de suas práxis avaliativas — sistematizamos, nesta seção, como nos organizamos para apreender esse fenômeno.

Apresentamos o caminho trilhado na busca por respostas aos objetivos anunciados, bem como o que nos move ao estudo desta temática. Descrevemos o percurso teórico-metodológico adotado na investigação, abordando a natureza que sustenta a pesquisa, bem como o estabelecimento do estudo de caso como metodologia e a análise de conteúdo como método de tratamento/interpretação dos dados; o caminho adotado na seleção do *corpus* teórico que nos subsidia; apresentamos o contexto, objeto de nossa análise e os/as participantes; os procedimentos trilhados para a construção dos dados: questionário, grupos focais, pesquisa bibliográfica e análise documental.

Salientamos que, em termos de procedimentos para pesquisa acadêmica, o projeto foi cadastrado na Plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFU) no ano de 2023. Os/as convidados/as à pesquisa tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que lido e assinado (por meio eletrônico) passaram a compor nosso grupo de participantes.

## 4.1 A pesquisa como ato da necessidade humana de conhecer e reinventar

Por que pesquisamos? A necessidade de conhecer e explicar o mundo, a natureza, sempre esteve presente nas ações humanas, mesmo antes da sistematização das ciências. Minayo et al. (2009) diz que sempre existiu a preocupação da humanidade com o conhecimento da realidade. A autora relembra que essas formas de conhecer estavam/estão presentes nas tribos primitivas por meio dos mitos; também a religião, a filosofia, a poesia e a arte, são todas formas de desvendar a vida e o que a envolve. Assim, a humanidade vai construindo formas de desvendar o mundo conforme as condições objetivas que a vida possibilita. A ciência nasce em um determinado momento da História humana em função desses determinantes, que conforme Minayo et al. (2009), é permeada por conflitos, controvérsias, apesar de sua normatividade. Ela contribuiu para a

elaboração de muitos modos de explicar a vida, objetos e fenômenos. Porque investigamos um fenômeno que se manifesta na Educação, adotamos a pesquisa social qualitativa, que

> [...] Diferentemente da arte e da poesia, que se baseiam na inspiração, a pesquisa é um trabalho artesanal que não prescinde da criatividade, realiza-se fundamentalmente por uma linguagem baseada em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com ritmo próprio e particular (Minayo et al., 2009, p.25-26).

Adotamos a pesquisa qualitativa, pois ela nos permite responder a questões muito particulares, ocupando-se nas ciências sociais, com um nível de realidade que seria impossível explicar-se apenas por metodologias de quantificações, isso porque "[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes" (Minayo et al., 2009, p.21), próprias da realidade social.

A metodologia é compreendida como o caminho do pensamento e da prática exercida na abordagem para conhecer a realidade (Minayo et al., 2009), todavia, já sabemos, "[...] a realidade não se dá a conhecer diretamente, não se 'entrega'; o esforço de decifração e interpretação visa a apreender o dinamismo do real já configurado, tendo em vista nele entrar, seja no sentido de usufruir ou de transformar" (Vasconcellos, 2009, p. 83). E, por isso, entendemos que a abordagem de natureza qualitativa se apresenta como a melhor perspectiva metodológica para este estudo.

Cientes de que "[...] quando nos referimos ao conhecimento da realidade, falamos de uma visão de um sujeito/grupo, que é, portanto, sempre uma **construção"** (Vasconcellos, 2009, p. 83, grifo do autor), partimos dos referenciais teóricos que já dialogam como o objeto estudado, tendo como referência autores/as/pesquisadores/as cujo pressupostos nos alinhamos, e que já nos eram conhecidos/as, estudados/as pelo grupo de pesquisa e outras que no movimento de busca iam-se mostrando relevantes ampliando nossas reflexões, para então, prosseguirmos no desenvolvimento do conhecimento.

Sobre avaliação educacional, destacamos as reflexões de Esteban (2013); Freitas (2002, 2003, 2007, 2023); Freitas et al. (2009); Luckesi (2010, 2011, 2018); Sordi; Santos (2021), entre outros/as. No que se refere à avaliação formativa estão, Fernandes (2005, 2006, 2008, 2009, 2010, 2011a, 2011b, 2014, 2020, 2023), Hadji (2001), Romão (2008), Santos (2010, 2019), Saul (2008, 2015), Villas Boas (2005, 2008, 2010, 2013, 2019), entre outros/as. Também utilizamos como referência um livro escrito e publicado pelo

grupo a partir de uma pesquisa coletiva realizada por eles/as identificado pela referência Mendes et al. (2018)[65]. Sobre o conceito "práxis", nos subsidiamos em Vázquez (1977), Freire (1987) e nas pesquisas de Carvalho (2021), Mendes (2022) e Martins (2023), as quais respaldam-se naqueles autores.

Sabendo que os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do/a pesquisador/a (Ludke; André, 1986; Vasconcellos, 2009), no esforço de captar e interpretar o fenômeno investigado, adotamos uma metodologia e procedimentos que nos auxiliassem o olhar, sendo eles condizentes com a natureza qualitativa. Entendemos que, na análise de um fenômeno, "[...] é preciso o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico a respeito dele" (Ludke; André, 1986, p. 01). Assim, além do referencial teórico assumido, passamos ao trabalho de campo, metodologia que "[...] permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer interações com os 'autores' que conformam a realidade" (Minayo et al., 2009, p. 61). O "campo", na pesquisa qualitativa é entendido pela autora como o recorte do espaço que o/a pesquisador/a faz representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação. Os momentos de construção dos dados com o uso dos questionários e dos GFs nos permitiram esse contato direto com o campo de pesquisa. A pesquisa bibliográfica e a análise documental, nos ampliaram o olhar na construção e compreensão da realidade. É este movimento que descrevemos nesta seção. Mas antes, apresentamos as razões que nos conduziram ao interesse em investigar a avaliação educacional em nossas trajetórias formativas.

## 4.2 Da vida à pesquisa, da pesquisa à vida: trajetórias de (des)afetos com a avaliação

> [...] Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino contínuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p. 14)

[65] O livro, fruto de uma intensa pesquisa coletiva do grupo, sistematiza grande parte de suas experiências e propósitos; resgata sua constituição como coletivo e registra um processo de estudo e pesquisa situada nos espaços e tempo das ações do grupo, que naquele momento estava voltado aos estudos da avaliação externa, seus impactos sobre as escolas, as pessoas que a constituem e a concepção que produzem sobre qualidade da Educação, que se interagem naqueles contextos.

Pesquisar sobre e compreender a importância da avaliação no processo formativo permanente das pessoas tem-se constituído uma constante em nossa trajetória desde o nosso percurso como graduanda e mais acirradamente como profissional atuando junto à formação dos/as estudantes e docentes.

A avaliação é uma prática que permeia todos os aspectos da vida, influenciando nossas decisões cotidianas e impactando a qualidade de nossas experiências mais duradouras. Desde a Graduação, a pesquisa sobre a importância da avaliação no processo formativo tem sido central em minha trajetória. Formada, especialmente como profissional que atua junto à formação de estudantes e docentes, parece ter-se intensificado ainda mais a sua problematização.

Como um elemento revelador da realidade investigada, a avaliação implica decisões que não são neutras e podem influenciar no sucesso ou o fracasso dos/as envolvidos/as, especialmente quando se trata da Educação. Embora existam muitas narrativas, focalizamos as experiências como discente que me conduziram ao interesse do estudo da temática.

Recordo minha infância na zona rural, quando, aos sete anos de idade, ainda não estava matriculada em uma escola. Uma tragédia familiar me levou à cidade, onde iniciei meus estudos em idade tardia, mas ainda assim, não me recordo de dificuldades cognitivas. Na Educação Básica, não fui incentivada a questionar a avaliação, ainda que as experiências fossem perpassadas, hoje sei, por uma "Pedagogia do Exame" (Luckesi, 2010). Todavia, também não me recordo de uma relação negativa com provas e testes. Como a exigência estava sob a capacidade de decorar conteúdos, minhas notas refletiam essa habilidade, mais tarde é que percebi, não se tratava de um processo que me auxiliou na construção de conhecimentos significativos.

No Ensino Médio, as dinâmicas mudaram. Ouvia que a universidade federal não era para alunos/as de escolas públicas, especialmente as consideradas "fracas". Ao que me recordo, poucas escolas públicas tinham "prestígio social", reconhecidas como "boas escolas", onde os/as estudantes teriam melhores chances de almejar uma vaga nas universidades públicas. E mesmo que eu não me lembre qual era o critério exato desse julgamento, sabia que a que eu estudava não estava naquela lista (ainda que não houvesse oficialmente uma lista de *rankings* das escolas, fazia-se saber entre a comunidade, quais eram as escolas públicas com as vagas acirradamente disputadas). Para acentuar a

questão, à época, não tínhamos políticas de ações afirmativas[66], e as chances de aprovação em universidades públicas eram mesmo escassas. Essa reflexão não é uma desqualificação das escolas públicas; ao contrário, celebro sua conquista com a participação ativa dos movimentos populares que a reivindicaram como direito de todos/as. Também é nesses espaços que desenho minhas lutas e esperanças, por escolas que incluam mais e que se constituam cada vez mais como espaços onde as pessoas possam vivenciar uma Educação mais humanizada, em que se encontre a alegria pelo aprender.

Finalizado o EM, com essas questões internalizadas, logo procurei ingressar no Ensino Superior em uma universidade privada. Surpreendentemente, foi lá que as reflexões sobre avaliação apareceram em minha formação. Conheci minha primeira professora de "Avaliação das Aprendizagens" (conceito utilizado à época na disciplina), Rose Mary Guimarães, era seu nome. Sua voz ao ministrar sobre essa temática trazia tanta paixão e movimento que não tinha como não nos despertar e nos fazer interessados/as pelo tema e a provocar-nos inquietações. Dizia "[...] precisamos saber avaliar, e avaliar bem, porque nosso compromisso é com as aprendizagens".

Lembro-me de uma das minhas primeiras avaliações sistematizadas, em que cada grupo precisava apresentar um seminário. Fui agrupada com colegas responsáveis por abordar os "instrumentos de avaliação". Como era habitual, cada um/a de nós pegou seu "pedacinho" entre os textos para estudar e apresentar. No entanto, o meu interesse pela disciplina, despertado pela abordagem da professora — como alguns/as professores/as, nos marcam — fez com que eu quisesse ler o máximo possível sobre o tema, dentro da literatura que ela indicou. Aprendi muito sobre a importância dos "instrumentos", a ponto de pensar — hoje reconheço que equivocadamente — que a solução estava na diversidade

[66] A lei de cotas nas universidades é uma luta histórica do movimento negro brasileiro. Uma das bases de dados que foi utilizada para demonstrar as desigualdades raciais nas universidades brasileiras foi o Censo do IBGE (2000 e 2010). Desde então, paulatinamente, algumas universidades foram instituindo sistemas de cotas. Em agosto de 2012, a Lei de Cotas foi sancionada (Lei n.º 12.711/2012 de 29/08/2012), garantindo a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, e, dentro desse perfil, contempla as cotas raciais para pessoas pretas, pardas e indígenas (PPI) e para pessoas com renda de até um salário-mínimo e meio. Para eles passava a ser reversado 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais e, deste modo, as cotas passam a promover a inclusão social por meio do ingresso no Ensino Superior da população historicamente marginalizada no Brasil. De acordo com histórico produzido por Jussara Coelho (2020) no portal Comunica.ufu.br, a **Universidade Federal de Uberlândia (UFU) aderiu ao sistema de cotas no dia 20 de novembro, a partir da Resolução nº25/2012, do Conselho Universitário (Consun), que implementa a reserva de vagas nos cursos de graduação a partir do ano letivo de 2013**; em **2016, a**lém das cotas para PPI e por renda, a UFU aprovou a reserva de vagas para pessoas com deficiência através do Decreto 13.409/16 que alterava a Lei de Cotas nº12.711/12.

e na qualidade deles. No dia da apresentação, para nossa surpresa, a professora começou a questionar cada um/a de nós sobre toda a literatura indicada, buscando avaliar nossa compreensão do assunto. Parecia que ela quebrava ali aquele contrato costumeiro entre nós estudantes (cada um e cada uma "dá conta de sua parte, de seu pedaço"), que, de certa forma, é conhecido e "aceito" pela maioria dos/as professores/as. Durante a apresentação, ela ignorou nossa ordem preestabelecida de fala, questionando a todos/as sobre o conteúdo que ia aparecendo nos *slides* organizados por nós. Obviamente, isso não agradou aos grupos e, na naquele momento, ainda não entendíamos sua lógica. Logo ficou evidente nosso equívoco: não estávamos familiarizados com aquela cultura avaliativa, e nossas fragilidades conceituais ficaram expostas.

No entanto, ao invés de nos atribuir uma nota punitiva pela falta de clareza nas evidências de aprendizagem, a professora nos fez uma proposta inédita para nós: ela nos deu tempo, durante a aula, para recuperarmos os textos. O desafio era que, como grupo, nos ajudássemos a entender melhor o que cada um havia estudado, até que todos tivéssemos uma compreensão minimamente completa do conteúdo. O combinado era que, quando nos sentíssemos prontos/as, retornaríamos à apresentação do seminário e a avaliação seria retomada. Lembro-me claramente da sensação de compartilhar com minhas colegas o que havia lido e aprendido. Essa experiência fez surgir em mim significados importantes sobre a docência. Aprendemos muito naquele dia!

Voltando à minha entrada em uma instituição superior pública, em algum momento descobri a possibilidade de transferência para a universidade federal. Ao final do primeiro ano de curso, decidi tentar a transferência para uma universidade federal. Comecei a questionar se todas aquelas falas sobre as limitações dos alunos de escolas públicas estavam realmente corretas. Fiz a prova de transferência para a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e passei bem colocada, junto a outras colegas na mesma situação. No entanto, na primeira aula, deparei-me com uma avaliação informal, porém desencorajadora. O professor, ao revisar seu cronograma para integrar as alunas transferidas à turma regular, expressou sua insatisfação com essas transferências, alegando que isso exigia dele um retrabalho em relação ao que já havia sido ensinado.

Agora, recordo que nunca conversei sobre isso com minhas colegas transferidas, mas imagino que o estranhamento e o desconforto eram sentimentos comuns entre nós. Precisávamos "correr" para "recuperar o tempo perdido", estudando em um prazo menor o que os alunos que estavam lá desde o início já haviam aprendido. Os conteúdos me pareciam mais difíceis de "decorar", e muitas das leituras eram muito mais densas do que

as da faculdade anterior. Frequentemente, pensava que “eu não estava pronta” para o Ensino Superior. Hoje, percebo que a universidade pública também não estava pronta para mim e para os novos “estranhos” que chegavam. A despeito de todas as dificuldades, consegui superá-las e ainda acredito que, apesar dos problemas que se possam evidenciar nas instituições públicas, não vislumbro outra opção que se faça melhor a qualquer formação. Não conheço outro espaço onde se produzam mais conhecimentos científicos, que se comprometa mais com a qualidade de uma formação acadêmica crítica.

Durante a Graduação em Pedagogia na instituição federal, também tive experiências de avaliação que estavam sendo ressignificadas. Destaco inicialmente duas, com um professor e uma professora de disciplinas distintas, no quarto ano do curso, quando, embora tivessem utilizado a prova para avaliar, ambos nos deram em momentos posteriores, “retornos formativos” individuais e coletivos. Lembro-me de que, com a prova em mãos, iam apontando-me as fragilidades conceituais apresentadas nas questões discursivas, esclareciam o que esperavam que tivesse aparecido em minhas respostas com base nos objetivos e critérios explícitos nos instrumentos. Quero citá-los como forma de evidenciar bons professores e professoras que atravessam nossas vidas, provocando-nos a outras relações com o processo de construção do conhecimento, já que o habitual tem sido deixá-los/as no anonimato. As experiências narradas incluem o professor Carlos Henrique Cardoso e a professora Camila Lima Coimbra, mas também outras professoras, sensíveis e muito comprometidas com a formação das discentes na Pedagogia, que tiveram grande impacto em minha trajetória formativa na Graduação.

Outra experiência que atravessa meu processo formativo ocorreu no meu primeiro ano na UFU, quando recebi um encarte convidando toda a comunidade acadêmica a participar de um curso de Avaliação Educacional pelo Programa de Extensão Integração UFU/Comunidade (Peic), intitulado “Vivências em formação continuada II: Encontros e desencontros da avaliação educacional”, conduzido pelo coletivo Gepae. Entre as professoras do curso estavam Olenir Maria Mendes, Leonice Matilde Richter, Maria Simone Ferraz Pereira, Lucia de Fátima Valente e Fernanda Duarte Araújo Silva, além de estudantes graduandas da Pedagogia que atuaram como monitoras. Participei do curso em 2009 e, a partir de então, integrei-me ativamente ao grupo, culminando na minha participação como membro da equipe executora na edição de 2014, “Vivências em formação continuada III”. Essa experiência enriqueceu minha compreensão sobre avaliação educacional e fortaleceu minha formação. Como integrante do Gepae, encontrei lugar para refletir sobre mundo onde questionamos, pesquisamos, compartilhamos,

choramos as mazelas que perpassam muitas vezes o nosso cotidiano profissional; onde indagamos as lógicas da avaliação, mas também onde esperançamos por uma Educação mais humanizada, sob outra lógica da avaliação.

Destaco, ainda, a experiência formativa na primeira edição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)[67] no qual atuei como bolsista no subprojeto Pedagogia. Juntamente com outras doze graduandas do curso, tive a oportunidade de entrar nas escolas, ouvir profissionais e estudantes, e aprender com as experiências educativas naquele contexto. Trabalhando com estudantes do Ensino Médio noturno, em sua maioria trabalhadores/as, percebemos como a avaliação frequentemente servia à exclusão. Dois fatos nos marcaram mais: a questão da evasão escolar e a falta de qualquer expectativa dos/as estudantes na possibilidade de ingressar na universidade federal.

A evasão escolar era notória: identificamos, em listas de chamada, muitos nomes de estudantes que estavam sempre ausentes e seus/suas colegas frequentemente nos diziam que aqueles/as haviam "abandonado" a escola. A alta taxa de desistência era considerada normal entre os/as profissionais da escola, apesar de alguns/as demonstrarem certa frustração quanto ao fenômeno. Decidimos contatar os/as estudantes ausentes e, autorizadas pela direção a acessar seus dados e utilizando o telefone da unidade realizamos buscas ativas[68] dos/as estudantes indagando-lhes as razões que os/as levaram a deixar de ir à escola. Descobrimos que a avaliação seletiva era uma das principais causas do abandono. Aqueles/as que se saíam mal nas primeiras provas rapidamente desistiam.

---

[67] O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) foi criado em 2007 com subsídio da Capes. Foi pensado como uma proposta de valorização dos/das futuros/as docentes durante seu processo de formação e tem como objetivo o aperfeiçoamento de suas formações. Trata-se de uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa a proporcionar aos/às discentes dos cursos de Licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de Educação Básica e com o contexto em que elas estão inseridas. A estrutura do Programa estava estruturada em subprojetos relacionados à várias licenciaturas, entre elas, a Graduação em Pedagogia que abarcava o "Subprojeto Pedagogia", do qual participei. Cada subprojeto era composto por pessoas de atuações e funções distintas, todos/as bolsistas, a saber, pelo menos um/a professor/a coordenador/a responsável, vinculado à instituição do ES; um/a professor/a supervisora da escola de Educação Básica e estudantes licenciandos/as vinculados aos cursos. O Pibid foi uma revolução, seu êxito estava na concretização da aproximação da escola e faculdade, de um vínculo efetivo entre professores/as e estudantes dos dois níveis da Educação em colaboração. Sobretudo oportunizou aos/às graduandos/as concretamente a aproximação, a vivência e atuação com/na realidade do cotidiano das escolas e seus/suas intervenientes. O subprojeto Pedagogia estava sob a coordenação da professora Olenir Maria Mendes. Uma das aprendizagens mais significativas junto ao grupo foi a necessidade de aprendermos a trabalhar juntas, olhar, problematizar e propor alguma transformação à realidade em análise a partir de ações coletivas.

[68] "busca ativa" tem sido um termo utilizado para denominar ações de busca de estudantes com um determinado número de faltas.

Eram de algum modo, “expulsos/as do sistema” (Freitas, 2003). Essa experiência se tornou uma das minhas primeiras pesquisas sistematizadas, culminando na elaboração de uma monografia[69].

Outro aspecto marcante ocorreu durante uma das ações do projeto, quando apresentamos os cursos da Universidade Federal de Uberlândia aos/às estudantes. Muitos/as expressaram desânimo quanto à possibilidade de aprovação no Ensino Superior. Buscamos estatísticas de estudantes da escola pública na universidade, e embora não me lembre dos dados em exatidão, a realidade não era animadora. Apresentamos-lhes o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e o Programa Universidade para Todos (Prouni), além de informações sobre cursinhos preparatórios gratuitos. Tentávamos, com nossa pouca experiência — e uma grande dose de ingenuidades à época, eu admito — animá-los/as à lutar pela conquista do direito.

Na época, não compreendíamos muito sobre as lógicas da sociedade neoliberal. Os/as estudantes ali presentes eram reflexo dessa lógica meritocrática, excludente e de exploração da classe trabalhadora. Embora ainda não tivéssemos uma visão crítica completa das contradições que lidávamos, começávamos a entender as dinâmicas que acirravam a exclusão. Movidas pelo desejo de contribuir para alterar algumas daquelas condições, refletíamos em grupo sobre a importância da conclusão na Educação Básica e que se engajassem na luta pelo direito ao acesso do Ensino Superior.

Finalizada a licenciatura, fui aprovada em concurso para dois cargos e passei a fazer parte do quadro de servidores/as efetivos/as da Rede Municipal de Uberlândia como professora e orientadora escolar. Nesse lugar em que atuo como docente e coordenadora pedagógica, corresponsável pela organização dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação, sou confrontada por contradições entre o que acredito/acreditamos e o que consigo/conseguimos concretizar, entre as tensões para articular as inúmeras demandas internas e externas que interagem e tensionam em nossa luta diária por criar um processo educativo mais inclusivo.

Em 2013, ingressei no Mestrado[70] e, atuando no quinto ano do Ensino Fundamental, inquietava-me o número excessivo de avaliações externas às quais os/as

[69] O título da monografia foi “Evasão: desafios para o Ensino Médio noturno” em que tínhamos como objetivo identificar as causas dos altos índices de evasão na escola pública onde atuávamos como estudantes bolsistas do Pibid.

[70] Pela exigência da Academia, o texto desenvolvido no Mestrado conta com os nomes apenas da orientanda e da orientadora da pesquisa. Contudo, as linhas escritas revelam um processo de práxis coletiva. A investigação foi parte integrante de uma pesquisa coletiva proposta e vivenciada dentro do Gepae com a participação ativa de muitos/as dos/das integrantes envolvidos/as no projeto “A produção da qualidade a

alunos/as são submetidos/as, chegando a realizar dois exames externos no mesmo ano. A essas inquietações, somaram-se muitas vozes, e um projeto de pesquisa coletivo que reuniu diversos/as integrantes do Gepae, na busca por analisar os impactos da avaliação externa mineira (que à época era denominado como Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública-Simave[71]), na organização do trabalho pedagógico das escolas e identificar quais as concepções de qualidade que perpassam essas avaliações e a dos/das participantes na pesquisa (gestoras, professoras, estudantes e suas famílias). Os dados indicaram-nos que as avaliações externas induzem as escolas a ocuparem uma boa parte do tempo e espaço ao preparo dos/das estudantes para as avaliações externas, impactam assim, as práticas de avaliação em sala de aula (da aprendizagem), redirecionam o currículo e ainda criam um clima de tensão nas instituições e em seus sujeitos; também as concepções de qualidade presentes entre os/as participantes da pesquisa aparecem atreladas à concepção presente na política de avaliação externa, que se contrapõe à qualidade socialmente referenciada pela classe trabalhadora.

Em 2021, fui aprovada no Doutorado, em que vivenciei experiências significativas em duas disciplinas. Destaco a disciplina "Avaliação Educacional", que abordou os fundamentos históricos, epistemológicos e metodológicos da avaliação, além de discutir a cultura avaliativa excludente e a avaliação formativa. Desde a primeira aula, a professora promoveu uma práxis formativa, incentivando a negociação aberta com os/as alunos/as sobre o cronograma e as ações que realizariam na disciplina. Nessa disciplina, destaco duas metodologias avaliativas realizadas no exercício coletivo: a produção de sínteses rotativas (Carlino, 2017) das discussões em aula e a colaboração entre os/as discentes na reflexão e reestruturação dos projetos de pesquisa de cada um/uma. A proposta formativa, denominada “Síntese Rotativa”, conceito proposto por Carlino (2017), é um registro, uma escrita sintética dos conceitos principais que mais se destacam relevantes a cada aula. A professora expôs seus elementos teórico-práticos e convidou-nos a participar da proposta que, tendo aceitação de todos/as, estabeleceu os critérios de

partir da política de avaliação sistêmica mineira nas Redes Municipais de Uberlândia e Ituiutaba” realizado entre 2014 e 2016 com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig). Deste, outra dissertação também foi produzida: “As influências do sistema mineiro de avaliação na construção da qualidade da Educação” da pesquisadora Patrícia Aparecida da Silva, sob mesma orientação; além de vários artigos e, posteriormente, um livro com todos os dados resultantes do projeto.

[71] Atualmente é denominado como Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave)

sua construção, tanto por parte dos/das discentes quanto da docente, desde a primeira aula.

A experiência avaliativa proposta se desenvolveu da seguinte forma: a cada aula, um/a discente ficava responsável por elaborar uma síntese escrita dos principais conceitos trabalhados em sala. No início de cada aula seguinte, essa escrita era socializada pelo/pela discente que a elaborou e, enquanto realizava a leitura, juntos/as todos/as íamos realizando apontamentos, complementos e/ou revisões conceituais que se mostravam incompletas ou equivocadas. Também fazíamos supressões do que se revelava desnecessário ao propósito, conforme acordo entre o grupo, de forma que, ao término desse exercício, todos/as havíamos escrito coletivamente a síntese, tornando-nos corresponsáveis pelo conteúdo, pelo ensino e pelas aprendizagens registradas. Estabeleceu-se, desse modo, uma proposta avaliativa por meio da escrita compartilhada ou colaborada. O principal objetivo dessa metodologia é auxiliar na retomada dos conceitos abordados na aula anterior, na compreensão das aprendizagens formadas e convocar, além da retomada do apreendido, também a intervenção/revisão do ainda não apreendido, esclarecido. Com essa prática, exercitamos alguns princípios e objetivos da avaliação fundamentais, dos quais citamos alguns[72]: a continuidade e a colaboração em corresponsabilidade no processo de formação e desenvolvimento da turma, a dialogicidade e o encorajamento mediadores dos conhecimentos que íamos construindo juntos/as. Esses momentos se configuram em uma práxis efetiva de encontros formativos coletivos.

A segunda proposta destacada nessa disciplina ocorreu com a organização de algumas aulas para que cada discente pudesse socializar seus projetos de pesquisas, que eram apreciados pelo grupo, que elaborava questões para melhor esclarecê-los, indagando, problematizando e sugerindo alterações coletivamente dos e a partir dos objetos, objetivos, metodologias, e também de indicações de referências que pudessem contribuir teoricamente. Essa experiência foi muito significativa e nos tiraram daquele lugar solitário de construção/reconstrução das pesquisas e seus delineamentos. Elas se destacam como possibilidades, como oportunidade que nos fortalece a acreditar que, apesar dos limites, conseguimos avançar, sobretudo na atuação como coletivo. É neste sentido que nos encontramos juntas com o coletivo do Gepae, constituído por um grupo

[72] Retomaremos conceitualmente estes princípios na seção que trabalharemos o conceito da avaliação formativa.

de pessoas que se vão formando nesse espaço, pensando e repensando alternativas para situar suas práxis à inclusão de todos/as os/as estudantes. Vão constituindo em seus contextos essas práxis alternativas, ainda que de modo mais vagaroso do que gostaríamos (porque os limites são muitos), mas o fazem, paulatinamente. É na reflexão sobre a teoria e prática da avaliação, que formulamos diuturnamente, nossa práxis, a luta por outra alternativa possível de avaliação-Educação-sociedade; que caminhamos rumo à retomada da vocação humana, no sentido apreendido por nós em Freire (1996, 2005).

### 4.3 A metodologia da pesquisa

Definimos o Estudo de Caso como metodologia que melhor representa a condução desta pesquisa. Alves-Mazotti (2006, p. 640-641) relata que

> [...] Os estudos de caso mais comuns são os que focalizam apenas uma unidade: um indivíduo [...], um pequeno grupo [...], uma instituição (como uma escola, um hospital), um programa [...], ou um evento [...]. Podemos ter também estudos de casos múltiplos, nos quais vários estudos são conduzidos simultaneamente: vários indivíduos (como, por exemplo, professores alfabetizadores bem-sucedidos), várias instituições (diferentes escolas que estão desenvolvendo um mesmo projeto)

O estudo de caso escolhido por nós atende à nossa proposta, por se tratar de um recorte de uma determinada unidade, um caso específico: um grupo de pesquisa; em que buscamos a compreensão dessa instância singular a partir de uma realidade que é multidimensional e historicamente situada. A escolha pela metodologia de estudo de caso geralmente se justifica por se tratar de uma investigação exaustiva e contextualizada de um caso específico, o que foi muito próprio para nossa pesquisa já que o Gepae se constituiu como objeto da tese, no qual buscamos evidenciar e sistematizar as práxis e a produção de conhecimentos, mediados pela categoria avaliação formativa elaboradas a partir do grupo. Ludke e André (2012) apontam características metodológicas, das quais citamos algumas:

- **visam à descoberta**, ou seja, ainda que partam de pressupostos teóricos iniciais, o pesquisador deve estar sempre atento a novos elementos de descobertas, à medida que o estudo avança;
- **enfatizam a interpretação em contexto**, ou seja, para uma apreensão mais completa do objeto, levam em conta o contexto em que o fenômeno se situa; compreendem a manifestação geral das ações, das percepções, os comportamentos e interações das pessoas que devem ser relacionadas à situação específica em que ocorrem.

Por esse motivo, na análise e compreensão de como se produz os conhecimentos e as práxis em avaliação a partir do Gepae, levamos em conta os contextos e algumas condições especificas desse coletivo, dos/das integrantes que o constituem, de suas realidades, que interagem na multiplicidade de dimensões presentes nas situações, ou seja, nas/para as condições das produções do próprio grupo. Embora o estudo de caso seja situado a um contexto específico, não desconsideramos o fato de que o conhecimento científico desenvolve-se por meio de processos de construção coletiva, portanto, está situado na discussão acadêmica mais ampla, em que não reduzimos a questão estudada ao recorte de sua própria pesquisa, pois isso restringiria a possibilidade de aplicação de suas conclusões a outros contextos, o que limitaria sua contribuição, ficando restrito ao interesse apenas para os/as que dele participaram, à margem do debate acadêmico, não possibilitando o avanço do conhecimento e a construção de teorias e práxis, como nos alerta Alves-Mazotti (2006).

- **buscam retratar a realidade de forma completa e profunda**, assim, buscam revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo.
- **usam uma variedade de fontes de informação**: Recorremos a uma variedade de procedimentos e de fontes de dados coletados em momentos distintos, envolvendo pessoas com formações e atuações em diferentes cargos e contextos. Essa diversidade contribui significativamente para o enriquecimento do debate e para a produção de conhecimentos no grupo. Entender as reflexões das pessoas por meio dos questionários e, em seguida, ouvi-las nos diversos grupos focais, permitiram-nos conhecer seus contextos de atuação e suas práxis a partir de suas autoanálises que revelaram tanto suas certezas quanto suas incertezas, enriquecendo significativamente os dados coletados.
- **os relatos do estudo de caso utilizam linguagem e uma forma mais acessível do que outros relatórios de pesquisa**, ou seja, podem ser apresentados em uma variedade de formas muito abrangente. Essa sua característica nos trouxe tranquilidade para apresentar e trabalhar com as práxis relatadas pelos/as integrantes participantes considerando o texto corrido (optamos, em um primeiro momento, por não fracionar e agrupar os excertos dos/das participantes a partir das categorias que se iam tornando evidentes, mas por trabalhar com o texto como um todo de cada participante, refletindo sobre cada narrativa completa, das autoanálises de suas práxis).

Ainda, Nisbet e Watt (1978 *apud* Ludke e André, 2012, p. 21) caracterizam o desenvolvimento do estudo de caso em três fases: "[...] uma primeira aberta ou exploratória, a segunda mais sistemática em termos de coleta de dados e a terceira consistindo na análise e interpretação dos dados e na elaboração do relatório"; todavia, ressalvam que as fases não se estabelecem rigidamente em ordem, mas sobrepõem-se nos diversos momentos, sendo, por vezes, difícil sistematizá-las separadamente.

Na primeira e segunda fases procedemos à definição e redefinição do objeto de estudo, dos objetivos, das fontes, além de delimitar as e os sujeitos participantes, realizando os contatos iniciais na inserção do campo de pesquisa, um momento crucial para captar a realidade em investigação, uma vez que a finalidade do estudo de caso é compreender uma unidade em ação. Todo o processo foi-se delineando com maior clareza à medida que o estudo avançava. Na fase de análise sistemática e elaboração do relatório, buscamos integrar as informações coletadas, com ênfase na análise dos dados provenientes dos questionários, dos grupos focais, da análise documental e das referências bibliográficas. Adotamos a triangulação, interpretando e sistematizando a produção de conhecimento a partir dos dados. Essas fases não se deram em uma sequência linear, mas se interpelavam em vários momentos, em um movimento constante no confronto teoria-empiria (Ludke; André, 2012).

Uma questão levantada por Stake (*apud* Alves-Mazotti, 2006) diz respeito à generalização, ou seja, o que se pode aprender a partir de um único caso. O autor responde afirmando que aquilo que se extrai de um caso singular está relacionado à sua semelhança ou diferença em relação a outros casos conhecidos. Pesquisadores/as das abordagens naturalística, etnográfica e fenomenológica relatam seus casos, cientes de que eles serão comparados a outros; por isso, buscam descrever suas observações de forma detalhada, permitindo que outros/as realizem comparações significativas. Por meio de uma narrativa densa e vívida, o/a pesquisador/a proporciona uma experiência em que pode ser feita a associação entre o que foi observado e outras vivências em diferentes contextos.

Ao expor à análise o contexto de um grupo de pesquisa — no qual se produzem conhecimentos mediados pela categoria avaliação — investigando sua capacidade formativa no processo dos seus/suas membros/as, como integrantes desse coletivo, acreditamos em sua potencialidade, ou seja, em sua contribuição para a transformação paulatina de nossas práxis em sentido sempre mais formativos. O que esperamos no percurso investigativo é comprovar esses resultados.

Em sentido mais alargado, acreditamos que esta pesquisa pode contribuir para o enfrentamento crítico das práticas classificatórias excludentes da avaliação tradicional, inspirando educadores/as à criação de alternativas avaliativas formativas, empenhadas com a melhoria das aprendizagens de todos os/as estudantes; bem como pode vir a contribuir para o fortalecimento dessas práxis já existentes comprometidas com a mudança.

## 4.4 Os procedimentos

Para a produção dos dados, utilizamos como procedimentos o questionário, o grupo focal, a análise documental e bibliográfica, associados à análise de conteúdo, mantendo o diálogo teórico com autores/as que fundamentam a metodologia. A seguir, passamos a explicitar melhor como desenvolvemos o uso desses procedimentos.

### 4.4.1 Sobre o questionário

Utilizamos o questionário, com o objetivo de traçar o perfil dos/das integrantes participantes e realizarmos as primeiras aproximações com seus conhecimentos sobre avaliação formativa. Para isso, solicitamos informações pessoais, dados sobre seus processos de formação acadêmica e atuação profissional. Para nossa análise inicial, sobre o que já têm elaborado de conhecimentos sobre avaliação, propusemos algumas questões nesse procedimento, das quais destacamos três para a tese: uma que tratava das razões que os/as levavam a participar desse espaço de formação mediado pela categoria da avaliação[73], o Gepae; outra especificamente sobre o que já compreendiam sobre o conceito de avaliação; e outra em que propomos que realizassem uma autoanálise de suas práxis, relacionando seus conhecimentos em avaliação na perspectiva formativa e a incidência (ou não) desses na transformação de suas práxis avaliativas concretas. Dessas questões, as duas primeiras serão tratadas aqui; na seção seis, elas serão retomadas, bem como tratada a terceira questão.

Do questionário, uma primeira versão (testagem do instrumento) foi utilizada na reunião presencial do Gepae em 04/03/2023, quando apresentamos a pesquisa e convidamos os/as integrantes a dela participarem. Posteriormente, uma versão mais

[73] Propomos que os e as participantes escrevessem cinco palavras a partir da indagação "O que vem à sua mente quando dizemos a palavra "avaliação"? Acreditávamos que as palavras nos dariam pistas sobre os significados que já atribuem à avaliação, sobre o nível de desenvolvimento do conhecimento sobre o conceito/temática (avaliação formativa) por cada participante.

detalhada foi construída via *Google forms* com acesso por *link*, enviado aos/às integrantes, utilizando os acessos de e-mail (o grupo tem esses dados) e no aplicativo de *WhatsApp* do grupo.

O questionário, segundo Gil (1999, p. 128), é uma "[...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc." O autor apresenta uma série de vantagens e desvantagens desta técnica, mas evidenciamos apenas as primeiras, que são: possibilita atingir grande número de pessoas, em distintas áreas geográficas, e pode ser aplicado físico ou por outros meios; b) menor gasto com pessoal e não exige o treinamento; c) permite manter o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os/as pesquisadores/as à influência das opiniões e do aspecto pessoal do/a respondente.

### 4.4.2 Sobre o grupo focal

Os grupos focais foram propostos com o objetivo de aprofundarmo-nos nas elaborações conceituais e nas práxis em avaliação formativa conduzidas pelos/as integrantes participantes do Gepae.

Bomfim (2009) apresenta definições e finalidades do Grupo Focal

> [...] o grupo focal é uma forma de entrevistas com grupos, baseada na comunicação e na interação. Seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico (sugerido por um pesquisador, coordenador ou moderador do grupo) a partir de um grupo de participantes selecionados. Ele busca colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços (Bomfim, 2009, p.780).

Gatti (2005) complementa que tal procedimento visa a captar, por meio das trocas realizadas no grupo, conceitos, valores, sentimentos, atitudes, crenças e a pluralidade de opiniões sobre um determinado tema. Essa discussão, quando proposta e dialogada, pode enriquecer a compreensão da realidade relacionada ao objeto de investigação. As informações emergentes do diálogo e do debate entre os/as participantes não apenas permitem a coleta de diferentes análises sobre o assunto, mas também oferecem uma oportunidade para explorar como os fatos são articulados, censurados, confrontados e complementados na dinâmica da interação grupal.

Sobre a organização do GF, Gatti (2005) nos orienta que,

> [...] Visando abordar questões em maior profundidade, pela interação grupal, cada grupo focal não pode ser grande, mas não pode ser excessivamente pequeno, ficando sua dimensão preferencialmente entre seis a doze pessoas. Em geral, para projetos de pesquisa, o ideal é não trabalhar com mais de dez participantes. Grupos maiores limitam a participação, as oportunidades de trocas de ideias e elaborações, o aprofundamento no tratamento do tema e também os registros (Gatti, 2005, p. 22).

Os/as integrantes participantes foram convidados a refletir sobre suas compreensões acerca da avaliação formativa e como esses conhecimentos incidem sobre suas práxis. Questionamos se, à luz das elaborações teóricas que desenvolvem — especialmente por meio de sua participação no grupo de pesquisa — conseguem propor práticas de avaliação formativa em seus contextos que sejam comprometidas com aprendizagens significativas para as pessoas com quem trabalham. Com esse enfoque, buscávamos ampliar e aprofundar a discussão sobre essas questões a partir das autoanálises, que já haviam sido iniciadas no questionário. Partimos do entendimento de que "[]...] Todo processo de **autonomia** e de **construção de consciência** nos sujeitos exige uma **reflexão crítica e prática**, de modo que o próprio **discurso teórico terá de ser alinhado a sua aplicação**" (Streck; Redin; Zitkoski, 2008, p. 74, grifos nossos). Também Luckesi (2010), afirma,

> [...] não basta entender que é necessária uma nova pedagogia nem basta entender que é necessária mudança nos rumos da prática da avaliação. Torna-se fundamental que, na medida mesma em que se venha processar estes novos entendimentos, novas formas de conduta sejam manifestações desses acontecimentos (Luckesi, 2010, p.42-43).

Na oportunidade da primeira reunião de 2023 (04/03/2023), contamos com a presença de 23 integrantes reunidos/das, e no momento reservado à apresentação da pesquisa, esclarecemos sobre a investigação e convidamos os/as presentes à participação do grupo. Como o grupo era numeroso, seguimos a orientação de Gatti (2005) organizamos as pessoas em dois grupos com base na dinâmica que havíamos preparado com antecedência (cada integrante que ia chegando à reunião recebia, conforme a sequência de sua chegada, uma ficha ou da cor vermelha ou verde). Dividimo-nos em dois ambientes distintos no espaço da universidade tendo por moderadoras de cada um a orientadora e a orientanda desta pesquisa.

Sobre o papel do/a moderador/a no GF, esclarece-nos Gil (2009) que é conduzir a discussão e observar os/as participantes que interagem entre si em um processo de discussão que é observado e registrado pelo/a moderador/a, que é alguém integrado ao grupo. "Assim, ao final, obtêm-se informações não apenas acerca do que as pessoas pensam, mas também em relação ao que sentem e como agem" (Gil, 2009, p. 84).

Nos grupos, limitamo-nos a esclarecer os objetivos da pesquisa e o tema a ser debatido, informando que utilizaríamos duas cenas como recursos mobilizadores do diálogo, enfatizando que não deveriam restringir suas falas a elas. Orientamos os/as participantes a se apresentarem com o próprio nome no início de cada intervenção, uma vez que a gravação seria apenas em áudio, facilitando, assim, a identificação dos integrantes durante a audição e transcrição das conversas. Com base no roteiro, solicitamos que os/as integrantes dialogassem sobre seus conhecimentos em avaliação formativa, utilizando as duas cenas como ponto de partida para essa discussão. As cenas descreviam duas narrativas de avaliação em sala de aula, realizadas por professoras distintas, a fim de estimular o diálogo. Esse recurso foi inspirado no trabalho de Ortigão, Oliveira e Volotão (2019)[74]. A própria dinâmica das reflexões dos/das integrantes os/as conduziram relatarem e autoanalisarem suas práxis. As cenas foram:

> [...] A professora Francisca entra em sala e os alunos estão sentados em suas carteiras, todos arrumadinhos uns atrás dos outros. É dia de prova de matemática, todos já sabem. Há um certo nervosismo no ar e as crianças, apesar de quietas, estão agitadas. Francisca cumprimenta carinhosamente seus alunos, pede para eles prestarem o máximo de atenção para fazerem seus trabalhos e relembra que ele é individual, sem consulta. Ela distribui a prova e fica tomando conta, para ter certeza que ninguém vai colar. Os alunos conhecem as regras do jogo e ninguém conversa ou faz perguntas. Cada um deve escrever o que sabe. Quando o tempo se esgota, Francisca recolhe os trabalhos dos alunos. Em casa, ela já tem o gabarito com as respostas corretas. Ela confere os resultados dos alunos e dá as notas. Com essas notas, Francisca irá determinar quem passa e quem fica com nota baixa. Mais ainda, Francisca irá saber quem apreendeu e quem não aprendeu o que ela ensinou. O resultado de alguns alunos a surpreende, pois ela pensou que eles estavam aprendendo... Mas prova é prova e não podemos discutir com as respostas que cada aluno deu.

[74] As autoras, também pesquisadoras em avaliação- em texto que consta o referenciado em local apropriado, por compreenderem a importância do papel docente na condução das ações pedagógica, indagaram sobre em que medida a formação de professoras nas Licenciaturas têm possibilitado a reflexão significativa acerca da avaliação educacional. Para tanto, propuseram uma pesquisa em que buscavam conhecer os conhecimentos em avaliação das estudantes em formação no curso de Pedagogia e para coletar as informações, realizar as reflexões realizaram uma série de procedimentos, entre elas, o uso de duas cenas de sala de aula em que estavam em evidência práticas avaliativas sob duas diferentes perspectivas.

> [...] Quando Antônia entra em sala, cada aluno junta sua carteira com a do colega ao lado para uma aula de matemática. Em duplas, eles esperam o problema-desafio que Antônia sempre propõe. Os alunos estão animados e conversam sobre a pergunta de Antônia. Enquanto as crianças discutem o problema, Antônia anda pela sala. Ela para em cada dupla para saber o que estão fazendo. Deixa que os alunos expliquem como estão pensando e faz perguntas que lhe permitem descobrir que caminhos estão sendo percorridos. Mais tarde, em uma discussão com a turma toda, os alunos expõem para seus colegas como resolveram o problema e qual a resposta encontrada. A turma discute os diferentes resultados para chegar a uma conclusão sobre qual está correto, ou mesmo se podemos aceitar mais de um. Em casa, Antônia relembra o que aconteceu e como seus alunos fizeram o problema. Ela toma nota sobre as perguntas que apareceram. Assim, ela busca saber o que cada aluno aprendeu, o quanto ele caminhou e o que é preciso fazer para ele avançarem ainda mais (Ortigão; Oliveira; Volotão, 2019, p. 73).

Esclarecidas as dúvidas, entregamos a cada um/uma a cópia da cena um, os/as deixamos cientes de que em algum momento lhes entregaríamos a cena dois para continuidade das interações[75]. A dinâmica se desenvolveu da seguinte maneira: inicialmente, lemos a Cena 1 e, em seguida, abrimos o espaço para que o grupo dialogasse. Quando a discussão começava a se esgotar, introduzimos a Cena 2 e lhes retornamos as falas, permitindo que as reflexões se desdobrassem. A ordem das intervenções era organizada conforme as manifestações de interesse dos/das participantes, garantindo que todos/as tivessem a oportunidade de contribuir.

Embora tivéssemos por pretensão realizar os grupos focais apenas de forma presencial, na primeira reunião de 2023, muitos/as dos/das integrantes assíduos e ativos/as do grupo não puderam comparecer, por motivos pessoais, profissionais ou mesmo porque estavam distantes geograficamente[76]. Refletimos que suas participações também eram importantes à investigação. Decidimos, assim, realizar um terceiro grupo focal composto por essas pessoas em formato remoto. Para tanto, enviamos o convite à participação pelo *WhatsApp* do grupo e também nos contatos pessoais dos/das integrantes que não puderam comparecer àquela reunião. Sugerimos algumas datas, buscando encontrar um dia comum a todos/as para o encontro. Chegamos a uma data comum para a maioria daqueles/as que haviam manifestado positivamente o interesse em colaborar e realizamos o encontro em formato remoto utilizando a plataforma *Teams* em 23/08/2023.

---

[75] De modo geral, nos grupos trocamos as cenas quando as reflexões passavam a se repetir muito, acrescentando pouco avanço no conteúdo; isso ocorria após aproximadamente 30 minutos de conversa.

[76] Como já mencionado, dessa reunião somamos a participação de 18 integrantes

O terceiro grupo focal contou com a participação de mais quatro pessoas; exceto pelo formato (virtual), seguimos os mesmos procedimentos adotados nos GFs presenciais.

Todos os GFs foram gravados em áudio (mesmo o terceiro em que ocorreu via plataforma, o que nos permitia gravação em vídeo, fizemos opção por manter a técnica de gravação em áudio apenas). Os áudios foram transcritos literalmente e interferimos minimamente no texto, apenas para revisões gramaticais sem que perdessem o sentido produzido pelos/as interlocutores/as.

Além das reflexões sobre seus conhecimentos em avaliação formativa, a partir da análise das práticas avaliativas descritas nas cenas, os/as integrantes participantes foram conduzindo reflexões de suas próprias vivências com as práxis em avaliação, cada um/a em suas realidades, com suas potencialidades e limitações. Sobre essas vivências compartilhadas nos GFs, nós as denominamos como relatos em autoanálises das práxis em avaliação.

Compreendemos, com Ribeiro e Mussi (2015, p. 20), que o relato se trata de uma descrição de episódios marcantes, experiências vividas, sensações e sentimentos ligados à prática pedagógica de quem o produz. A partir desses relatos, mobilizados pelos diálogos entre as pessoas dos GFs, pudemos apreender elementos sobre seus conhecimentos e sobre suas práxis a partir de suas realidades em sala de aula e outros espaços da escola (na pesquisa, contamos com a participação de uma diretora e de quatro coordenadoras pedagógicas, que realizam práxis que extrapolam a sala de aula).

Decidimos apresentar, na seção seis, os excertos relativos às autoanálises realizadas pelo participante individualmente, primeiro na íntegra, ou seja, os relatos completos de suas autorreflexões. Somente após essa apresentação é que passamos à análise de suas compreensões sobre avaliação formativa e como essas elaborações incidem sobre suas práxis avaliativa ou sobre as condições de possibilidades de sua implementação. Por último, agrupamos as unidades temáticas que se destacaram e que apresentaram congruência em todos os depoimentos, extraindo as subcategorias.

Nos grupos focais, tivemos a oportunidade de vivenciar a riqueza do processo formativo e da produção do conhecimento, quando os/as profissionais da Educação se envolvem em um processo que os/as leva à reflexão e à organização de seus pensamentos, saberes e práticas. Ao interpretar suas experiências, abre-se um “[...] espaço para a produção crítica do conhecimento, o que nos leva a reconsiderar nossa própria maneira de ver e de interpretar a realidade" (Pimenta, 2005, p. 526). Conforme essa autora (2005) já havia observado, trabalhar com a práxis pedagógica dos/das profissionais

envolvidos/as na pesquisa — a partir de sua própria ação refletida, fundamentada teoricamente e sistematizada — constitui uma modalidade formativa com amplas possibilidades transformadoras e emancipadoras.

### 4.4.3 A pesquisa bibliográfica

Severino (2007) conceitua pesquisa bibliográfica como

> [...] 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 compreendermos que a produção de conhecimentos é uma construção coletiva, um processo continuado de busca, em que cada nova investigação que se insere vai complementando ou contestando contribuições anteriormente sobre o tema em estudo, sempre que se propõe um problema de pesquisa, isso nos exigiu que nos situássemos como pesquisadoras nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em área de interesse, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas (Alves, 1992).

Dessa maneira, uma nova investigação nos levou à necessidade de explorar pesquisas anteriormente realizadas, permitindo-nos identificar o conhecimento já produzido e as possibilidades de construção de novos saberes. Considerando que o objeto de nossa tese é a produção de conhecimento e práxis em avaliação formativa a partir do Gepae, e cientes de que esse coletivo em análise tem-se empenhado na constituição de pesquisas sobre práxis em avaliação formativa, esses elementos conduziram-nos à delimitação dos objetivos deste trabalho.

Conforme já mencionado, nosso recorte temporal abrange os anos de 2016 a 2023, período em que o grupo decidiu que seu projeto guarda-chuva teria a avaliação formativa como centralidade. A partir de 2020, o grupo ampliou suas ações, definindo como eixo de seu projeto "A práxis como definidora dos estudos do Gepae/UFU" (Memórias: 09/05/2020; 20/06/2020; 08/08/2020; 24/04/2021; 29/05/2021; 28/08/2021). Dessa forma, as duas categorias estão em centralidade desde então e, com base nesses

pressupostos, buscamos dissertações e teses que dialogassem com as categorias avaliação formativa e práxis avaliativa.

Em nosso levantamento bibliográfico, inicialmente buscamos identificar como as categorias "avaliação formativa" e "práxis" têm sido correlacionadas nas pesquisas de um modo geral no meio acadêmico. Analisaríamos as produções disponíveis, considerando os objetivos de cada trabalho, os referenciais teóricos utilizados para a compreensão das duas categorias, bem como as discussões e os principais resultados apresentados. Além disso, nosso foco incluiu a identificação das justificativas que motivaram os/as pesquisadores/as a investigarem os objetos propostos, avaliando se suas produções de fato estavam comprometidas com o desenvolvimento de uma práxis avaliativa formativa sob uma perspectiva transformadora da realidade.

Para a seleção das produções, inicialmente buscamos trabalhos que combinassem dois descritores: "avaliação formativa" *and* "práxis avaliativa", a partir do levantamento na base da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Essa primeira busca resultou apenas em duas teses: Carvalho (2021) e Martins (2023)[77]. Om o intuito de ampliar a busca, decidimos realizar novo levantamento utilizando os descritores "avaliação formativa *and* "práxis", e oito resultados[78] retornaram em nossa busca. No entanto, ao realizarmos uma leitura atenta dos resumos, palavras-chave e introduções, além de uma busca textual dos descritores em todo o texto, constatamos que apenas quatro trabalhos de fato abordavam os conceitos em seus trabalhos e os colocavam em destaque como seus objetos em estudo: Silva (2016), Carvalho (2021), Mendes (2022) e Martins (2023)[79].

---

[77] CARVALHO, Natalia Luiza Silva (2021). **Docência no ensino superior:** a colaboração como caminho para a reflexão sobre a práxis; MARTINS, Adriana Auxiliadora (2023). **A avaliação da aprendizagem nas escolas inseridas em territórios rurais de Uberlândia:** práticas ou práxis avaliativas?

[78] Além dos trabalhos de Carvalho (2021) e Martins (2023), já referenciados na primeira busca, também retornaram as dissertações de André Abreu Martins (2016), "**Concepções de um grupo de professores de Ciências da Natureza e Suas Tecnologias sobre o Ensino Por Pesquisa e sobre Avaliação aplicada a essa perspectiva de ensino**: encontros e desencontros em torno dessa práxis"; Angela Maria Ferreira Da Silva (2018), "**A experiência de autoavaliação institucional da escola municipal professor Ascendino Henriques De Almeida Júnior**"; Josenilson Viana Guedes (2018), "**Projeto Político Pedagógico na perspectiva da Educação em direitos humanos**"; Geraldo Vicente Da Silva (2021), "**Avaliação escolar a serviço da aprendizagem**: uma proposta para auxiliar os professores da Educação básica na tarefa de avaliar"; Rafael Martins Mendes (2022), "**Aprender ⇌ avaliar ⇌ ensinar**: (des)equilíbrios da práxis pedagógica nas aulas de química no ensino superior"; Sandra Maria Tavares Assunção (2023), "**Trilha avaliativa como recurso pedagógico para o ato de avaliar dos professores alfabetizadores**".

[79] Os demais trabalhos foram excluídos, porque, embora apareçam no recorte temporal estabelecido e constem em seus textos os dois descritores (avaliação formativa e práxis avaliativa), eles não tinham centralidade nas suas pesquisas, nem mesmo eram explorados conceitualmente nos textos.

Em razão do nosso objetivo, além da seleção dos trabalhos na base da Capes, realizamos o levantamento dos trabalhos produzidos pelos/das integrantes do Gepae no Repositório Institucional da UFU, a partir dos critérios utilizados na busca Capes, acrescido de um outro descritor: "Gepae". Identificamos as dissertações de Peixoto (2020) e Rodrigues (2022) e as teses de Carvalho (2021), Mendes (2022) e Martins (2023). Ao realizarmos uma leitura exploratória dos cinco trabalhos, optamos por deixar de fora a pesquisa de Peixoto (2020), porque identificamos que, embora ela tenha feito menção à categoria "práxis avaliativa", não a explorou como conceito fundante da sua investigação. Quanto à pesquisa de Rodrigues (2023), embora tenha a presença das duas categorias e apresente referências teóricas sobre elas, suas análises e aprofundamento nas categorias são resultados dos achados nas pesquisas do Gepae que analisou, entre as quais identifica: Carvalho (2021) e Mendes (2022). Uma vez que esses dois trabalhos estariam como referências bibliográficas selecionadas às nossas análises, optamos por retirar dessa seleção o trabalho de Rodrigues (2023), contudo, ainda que esse trabalho (2022) não tenha sido selecionado por nós para análise como um todo, foi assumido como referência teórica do nosso estudo, por sua importante contribuição na sistematização das produções de conhecimento em avaliação no âmbito do Gepae.

Em síntese, a partir do levantamento na base Capes e no Repositório UFU, excluímos da análise os textos de Peixoto (2020) e de Rodrigues (2023) pelas razões já apresentadas, bem como o de Silva (2016), porque optamos por ficar apenas com as produções do âmbito do Gepae em razão do nosso objetivo principal. Portanto, foram selecionadas para a análise, as pesquisas de Carvalho (2021), Mendes (2022) e Martins (2023). Ressalta-se que as três são teses e coincidem com os achados do levantamento nas duas bases a partir dos critérios utilizados.

### 4.4.4 A análise documental

Em relação à análise documental, o foco recai sobre as **memórias** escritas do Gepae que constituem o acervo do grupo em análise e **textos acadêmicos** selecionados, também produzidos por integrantes do grupo, "individuais" e coletivamente.

Para Bardin (1977, p. 46), "[...] O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem". Essa abordagem nos permite sistematizar e interpretar as experiências e reflexões registradas

ao longo do tempo, contribuindo para uma compreensão mais profunda das práticas e saberes do grupo.

Sobre a importância dos documentos, Ludke e André (1986) afirmam que a análise documental pode-se constituir em uma técnica valiosa para os dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, ou mesmo desvelando aspectos novos de um tema ou problema. As autoras afirmam que qualquer material escrito pode ser fonte de informação e descrevem um rol exemplificativos que podem ser considerados documentos, que "[...] incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares" (Ludke; André, 1986, p. 38).

São fontes valiosas das quais podem ser retiradas evidências que surgem em um determinado contexto (contextualizada) e fornecem informações daquele momento, que podem fundamentar afirmações e declarações do/a pesquisador/a (Ludke; André, 1986). Contudo, chamam a atenção para algumas fragilidades dos documentos, entre as quais, o fato de eles serem sempre amostras não-representativas da realidade estudada. Mas entendemos que esse aspecto "frágil" pode ser amenizado com a complementação de dados obtidos por outros instrumentos, permitindo-nos um retrato mais ampliado de análise.

Outro ponto de atenção sobre o uso do documento é o fato de serem sempre constituídos por escolha arbitrária por parte de seus/suas autores/as, de aspectos a serem enfatizados e temáticas a serem focalizadas, e ainda, sua própria escolha por parte do pesquisador/a que não se faz aleatória, nem totalmente objetiva. Uma forma de amenizar este segundo aspecto é, sabendo de sua arbitrariedade, passar considerá-la como um dado a mais na análise (Ludke; André, 1986).

O exercício desafiador ao/à pesquisador/a é o de examinar todos os dados, cientes de que "[...] é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente "silenciados" (Ludke; André, 1986, p. 48).

Compreendemos, desde o início, a necessidade de contextualizar o processo de constituição dessa produção de conhecimentos. Nesse sentido, direcionamos nosso olhar para as memórias escritas elaboradas pelo grupo e elas nos levaram também à análise de algumas das produções acadêmicas produzidas pelo grupo, com seus processos amplamente citados nas memórias. Essas memórias constituem um acervo histórico dos

processos formativos e das ações mais amplas desenvolvidas, permitindo-nos sistematizar concepções, ações, desejos e lutas que permeiam a produção de conhecimento à luz dos pressupostos ontológicos, teóricos e epistemológicos adotados por esse coletivo.

Nesses registros, pudemos apreender a historicidade e a dinâmica do movimento que o grupo tem construído, permitindo-nos abstrair os fundamentos que perpassam o "fazer-ser" dessa comunidade de estudiosos/as e pesquisadores/as e seu compromisso acadêmico e social. Na leitura, buscamos identificar os focos de estudos e pesquisas, as inquietações que referenciam suas ações ao longo do tempo e os/as autores/as que sustentam suas bases teórico-metodológicas no processo formativo. O acesso a esses documentos foi facilitado pela nossa condição de integrante do grupo.

> [...] 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).

Na seleção das memórias, realizamos um levantamento dos arquivos disponíveis em um ambiente de armazenamento virtual organizado pelo grupo (*Google Drive*), além do portfólio físico intitulado "Pasta de Importâncias"[80]. Entre as memórias identificadas, encontramos registros datados a partir de 2010[81], um movimento com início tímido. Por exemplo, em 2010, localizamos apenas duas memórias em formato físico. A partir de 2011, começaram a emergir as primeiras memórias e outros formatos de registros arquivados no ambiente virtual, ainda em número reduzido. Foi somente a partir de 2015 que a quantidade de arquivos armazenados se intensificou, resultando em um significativo volume de registros.

Entre esses registros, alguns destacam-se por documentar decisões sobre a própria organização e atuação do grupo como espaço de estudos e pesquisas. Observamos, por

---

[80] O grupo possui uma pasta catálogo com impressões dos arquivos das memórias datadas desde o ano de 2010. Gradualmente, o grupo foi encerrando a prática da impressão e optando por manter os arquivos apenas sob o armazenamento virtual.

81 Apesar de a origem do grupo datar bem antes deste período, não localizamos as memórias de anos anteriores. Segundo informações da coordenadora, as memórias escritas anteriores a 2010 se perderam. Após esse período, observamos, pela quantidade de registros que encontramos, que o grupo passou a adotar novas formas de organização, especialmente com o uso da ferramenta da nuvem, e esses registros começaram a ser organizados mais organicamente.

exemplo, a criação da primeira pasta virtual no *Dropbox*, a formação do grupo de *WhatsApp* — anteriormente, a comunicação se dava exclusivamente por *e-mail*, a transposição de dados para nova nuvem, o *Google Drive*, o uso do *Google* fotos; a necessidade de uma nova aprendizagem: acesso às plataformas que possibilitaram os encontros virtuais em tempo de pandemia: *Google Meet e Microsoft Teams*, entre outros.

Essas transições exigiram que o grupo, periodicamente, dedicasse momentos de suas reuniões para formação coletiva e habilitação nas novas ferramentas. Além disso, constam registros do processo de re(definição) da sua logomarca, visando a uma representação mais condizente com sua visão de mundo. Alguns registros refletem um movimento mais intenso entre os/as integrantes, evidenciando maior envolvimento do coletivo, maior intensidade em estudos, pesquisas e produção de artigos, no envolvimento com as formações de outros pares em espaços educacionais diversos.

A partir da leitura exploratória das memórias, decidimos pelo recorte de análise dos arquivos entre 2016 e 2023, que como já justificamos, estabeleceu-se porque, nas memórias do ano inicial, demarcavam registros que afirmavam a necessidade de o grupo retomar os estudos e pesquisas com foco na modalidade da avaliação formativa, logo após término da pesquisa coletiva "A produção da qualidade a partir da política de avaliação sistêmica mineira nas Redes Municipais de Uberlândia e Ituiutaba", com vigência entre 2014-2016.

Além de nos ajudar a sistematizar a forma pela qual se organizam em seus trabalhos, sobre o que estudam, pesquisam, sobre suas ações formativas para além do espaço da universidade, as parceiras formativas que vão tecendo, processos esses que originam conhecimentos, essas memórias, levaram-nos a outros documentos como produtos acadêmicos resultantes de diversas modalidades de construção e de publicização, dos quais, alguns são analisados por nós.

### 4.5 Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é, conforme Bardin (1977), uma técnica de investigação em que se utiliza um conjunto procedimentos sistemáticos a fim de realizar a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens. Destina-se a examinar comunicações, com o objetivo de descrever sistematicamente o conteúdo das mensagens, que, por meio de procedimentos objetivos, busca obter indicadores, sejam eles quantitativos ou qualitativos, que possibilitem inferir

conhecimentos sobre as condições de produção e de recepção dessas mensagens, considerando as variáveis envolvidas.

A autora estrutura o exercício da técnica em três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento de resultados (inferência e interpretação) que, alinhavadas ao referencial teórico adotado, vão dando sentido à interpretação dos dados produzidos ao longo da pesquisa. A primeira fase é a de organização propriamente dita, composta por atividades não estruturadas, "abertas"; a segunda trata dos procedimentos ou de operações, de sistematização e de codificação, em função de regras previamente formuladas; a terceira é o momento em que os resultados brutos são tratados para se tornarem significativos (falantes) e válidos.

A primeira fase de nossa pesquisa consistiu na preparação e organização dos dados e documentos que seriam submetidos à análise, alinhados aos objetivos estabelecidos. Realizamos uma leitura flutuante dos materiais, organizamos os dados dos questionários em tabelas, transcrevemos os áudios dos grupos focais, selecionamos as memórias e as produções acadêmicas que seriam analisadas. Na segunda fase, iniciamos a exploração do material com as primeiras operações de codificação, utilizando procedimentos manuais, identificando nos materiais as palavras-chave (conceitos, temas) e o contexto em que apareciam, o que nos permitiu ir construindo os elementos que foram compondo o movimento da pesquisa. A terceira fase envolveu o tratamento e a interpretação dos dados obtidos nas fases anteriores, o que nos permitiu fazer inferências sobre os conteúdos manifestos. Na triangulação de todos os dados produzidos, foram-se destacando as categorias "limites" e "possibilidades" na/para a concretização de uma práxis avaliativa transformadora.

### 4.6 O lócus da pesquisa, os/as participantes e nossa participação no grupo

Nesta subseção, fazemos uma introdução sobre o lócus da investigação (já que os dados são também tratados na seção cinco) e a composição dos/das seus/suas integrantes, especialmente dos/as que participaram da tese. Antes, é preciso já apontar que também fazemos parte desse lócus, tanto a pesquisadora como a orientadora são membras do Gepae: a orientadora desde 2000, quando o grupo se iniciou, e a orientanda, há quatorze anos.

Aqui nos parece necessário abrir um parêntese: o fato de sermos parte integrantes do grupo pode suscitar algumas indagações sobre a objetividade-subjetividade da pesquisa. Ou seja, é possível que sejamos indagadas sobre os perigos da subjetividade

pelo envolvimento direto com o *lócus* de investigação e as pessoas que o compõem, mas acreditamos que essa condição possibilita-nos melhor diálogo com as pessoas desse grupo e o acesso ao conhecimento produzido ali de modo mais aprofundado e crítico, também porque conhecemos as condições das pessoas que dele participam, o que nos ajuda na análise.

Marques (2016) chama atenção para o fato de que, na universidade, muitos/as estudantes/pesquisadores/as são desaconselhados/as a desenvolverem a pesquisa de campo em instituições com as quais já têm ou que tiveram algum contato, sob o argumento de que isso comprometeria a "neutralidade" exigida para a investigação da problemática proposta na pesquisa. Ao interrogarmos se a relação prévia do/a investigador/a com o ambiente ou as pessoas comprometeria os resultados da pesquisa, nos encontramos com autores/as que parece já terem superado esses questionamentos. Nas últimas décadas, valorizam-se cada vez mais pesquisas em que os/as pesquisadores/as exercem um olhar "de dentro", o que tem engajado vários trabalhos em que se analisa a experiência do/a próprio/a pesquisador/a ou a pesquisa em colaboração com os/as participantes (André, 2001; Marques, 2016). Nas pesquisas qualitativas, parece estar esclarecido que,

> [...] não é permitido tomar distância em relação ao seu objeto, como exige o método das ciências naturais. A objetividade, a neutralidade e o distanciamento do sujeito em relação a seu objeto, pretensão das ciências naturais, torna-se alienação se aplicados no estudo dos fenômenos humanos. O distanciamento não permitiria conhecer o objeto em toda a sua riqueza, no seu contexto histórico (Ghedin, 2004, p. 08).

O que não se pode abrir mão é da sistematização metodológica da pesquisa; que o/a pesquisador/a utilize sua experiência prévia no lócus de pesquisa não como um elemento que comprometa a "neutralidade", mas, ao contrário, como um fator que contribua para uma apreensão mais aprofundada do ambiente investigado e de seus sujeitos (Marques, 2016). Assim, não há que se falar em prejuízos à investigação, ao contrário. Ademais, por seu próprio caráter político, "[...] não há nem jamais houve prática educativa em espaço e tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis" (Freire, 1992, p. 78).

Argumenta ainda Marques (2016) que um/a pesquisador/a sem nunca ter tido contato com uma determinada realidade, ao adentrá-la, mesmo apenas observando-a, já interfere sobre aquela dinâmica. Destaca que é necessário admitirmos que a pesquisa de

cunho social guarda certo grau de subjetividade na maneira de enxergar a realidade e os dados obtidos dependem do comportamento do/a pesquisador/a e das relações que desenvolve com o grupo pesquisado, mas que isso não é o mesmo que dizer um subjetivismo em tal pesquisa; também não significa a perda da objetividade. Desse modo, para diferenciar esses dois aspectos (subjetividade e subjetivismo) propõe a sistematização da metodologia de pesquisa.

Assim, seguidas as orientações da pesquisa "científica", acreditamos na fecundidade desse movimento, em que estar e falar como "uma de dentro", poderá ser um fator de enriquecimento da pesquisa. É mais provável que isso nos ajude a apreender melhor o objeto da pesquisa; isso considerando que as pessoas, integrantes do grupo e da pesquisa podem sentir-se mais à vontade para conversar com alguém, para se abrir sem muitos receios.

Vemos essa proximidade, o fato de as pesquisadoras estarem imersas no lugar de pesquisa como algo positivo, porque um/a investigador/a externo ao ambiente de sua investigação pode conseguir criar boas relações e aproximar-se muito daquilo que deseja, mas nos arriscaríamos a dizer que, assim, a relação de quem já faz parte do contexto traz melhores condições para aproximação do objeto investigado. Por outro lado, precisamos assumir os riscos dessa condição. O que é certo é que não se pode falar na constituição dessas relações sem o envolvimento do afeto. Nas palavras de Minayo (2009, p. 74), "[...] como investigadores, trabalhamos com pessoas, logo, com relações de afeto". Isso se torna ainda mais evidente em nosso caso. Como já apontamos, assumimos o risco.

Como integrantes do grupo em estudo, a oportunidade de realizar uma leitura atenta e sistematizada aos documentos supracitados com um olhar um pouco para fora tem sido uma experiência de encantos, de descobertas e de indagações. Desses mergulhos que nos fazem tornar "[...] mais transparentes e facilmente compreensíveis do que me eram antes" (Malinowski, 1978, p. 34 *apud* Marques, 2017, p. 269). O olhar, antes tão voltado para dentro, agora recebe mais atenção para olhar também de fora (de fora para dentro e vice-versa de modo cíclico); não apenas com olhar de integrantes, mas também de pesquisadoras, que problematizam as ações de um coletivo, e enquanto o fazem, indagam também seus próprios processos formativos.

Portanto, aos nos apropriarmos daquele contexto como pesquisadoras e como integrantes do grupo, fazemo-lo com a intenção objetiva, perpassadas por repertórios a partir dos quais construímos nossas subjetividades, diante daquilo que desejávamos conhecer melhor, cientes que "[...] não existe uma posição neutra a partir da qual seja

possível ler ou escrever" (Luke; Freebody, 1997 *apud* Carvalho, 2021, p. 187). A questão da interferência foi enfrentada por meio da clareza do método, dos procedimentos e por meio da sistematização dos dados, como orientam Bogdan e Biklen (2010). Assim, fizemos uso de questionários, de grupos focais, de levantamento de documentos e de produções bibliográficas que produzissem elementos de sustentação e densidade à pesquisa.

Feitas essas reflexões, passamos a apresentar o *lócus* da pesquisa mais sistematicamente.

### 4.6.1 Gepae, objeto e lócus de pesquisa

Como *lócus* de pesquisa, escolhemos um grupo de estudos e de pesquisas em avaliação educacional, do qual somos integrantes. Essa escolha se fundamenta em nossas vivências nesse ambiente, em que temos observado a relevância dos conhecimentos ali produzidos e sua potencialidade na formação de estudantes e profissionais da Educação como pesquisadores/as. Tal processo tem-se revelado transformador, possibilitando uma modificação gradual da realidade a partir das aprendizagens constituídas.

Fundado no início dos anos 2000, esse espaço se consolidou como um importante ambiente de formação, reunindo estudantes de diversas licenciaturas, pós-graduandos e profissionais da Educação. Nesse contexto, os/as integrantes têm a oportunidade de refletir coletivamente acerca dos fundamentos teóricos da avaliação educacional, compartilhar experiências e discutir os desafios enfrentados em seu cotidiano. Por intermédio dessa interação colaborativa, busca-se uma compreensão mais aprofundada da complexidade da realidade educacional e seus múltiplos desafios, particularmente no que diz respeito à avaliação. As dinâmicas promovidas nesse espaço visam, portanto, a desenvolver propostas coletivas para a transformação da prática avaliativa e da realidade educacional.

O Gepae está registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa (DGP) do CNPq pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Ppged), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), coordenado pela Prof.ª Olenir Maria Mendes. Ele nasceu como um grupo de estudos mobilizado por estudantes que queriam apenas estudar mais

sobre o tema avaliação. Seu cadastramento como grupo de pesquisa no CNPq se deu em 2008, demarcando o início oficial de suas atividades investigativas.

O grupo tem-se consolidado como um ambiente propício à formação de pesquisadores/as. Como integrantes, observamos esse movimento em que estudantes da Graduação, mesmo após a conclusão de seus cursos, permanecem no grupo e avançam para outros níveis de formação, como Mestrado e Doutorado. Esse avanço é, em grande parte, resultado das experiências e do desenvolvimento de suas vivências investigativas proporcionadas pelo contexto do grupo.

O Gepae está vinculado à UFU, na sede de Uberlândia[82], campus Santa Mônica. Esse município é privilegiado, por ter em sua extensão territorial uma universidade pública, abrigando inúmeras faculdades, bem como grupos de pesquisas, nos mais diversos campos e áreas de formação. Carvalho (2021) destaca a relevância da UFU pela composição de suas estruturas, com inúmeros cursos de Graduação, programas de Mestrado e de Doutorado presentes em suas Unidades Acadêmicas (Faculdades e Institutos), localizados na extensão territorial de Uberlândia e também em outros munícipios com sete campus, sendo quatro na cidade de Uberlândia, um na cidade de Ituiutaba, um em Monte Carmelo e um em Patos de Minas, três hospitais universitários (Hospital de Clínicas, Hospital Veterinário e Hospital Odontológico), uma Escola de Educação Básica (Eseba) e a Escola Técnica de Saúde (Estes), além de fazendas experimentais (ver nota para maiores detalhes). Sem dúvida, a universidade destaca-se por sua relevância na produção científica, consolidando-se como uma importante referência na região, no País e ainda possui políticas e ações para conquistar espaço também no contexto internacional (Carvalho, 2021). Outras informações com riqueza de detalhes em seu trabalho[83].

---

[82] Em sua pesquisa, Martins (2023) caracterizou alguns aspectos do munícipio. Beneficiamo-nos dos seus dados para apresentar um panorama do lugar: "[...] Uberlândia localiza-se no Estado de Minas Gerais, na mesorregião do Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba, região Sudeste do Brasil. Sua localização privilegiada permitiu que o pequeno arraial, formado nos primórdios do século XIX, a partir da ocupação de suas terras por produtores pecuários das antigas áreas de exploração de Minas Gerais, alcançasse um acelerado crescimento e desenvolvimento. [...] apesar de todo o crescimento e desenvolvimento observados na cidade, principalmente a partir da década de 1970, o município apresenta desafios no âmbito socioeconômico que precisam ser enfrentados para que a cidade se torne mais inclusiva e socialmente justa para os seus cidadãos, independentemente da sua condição social [Excertos recortados da tese de Martins (2023) entre as páginas 40 e 44].

[83] Em Carvalho (2021), encontramos um retrato da instituição elaborado pela pesquisadora integrante. "A Universidade Federal de Uberlândia tem origem na Universidade de Uberlândia, criada em agosto de 1969, como uma fundação de direito privado, com autonomia didática, científica, administrativa, financeira e disciplinar, formada pelas instituições isoladas de Ensino Superior já existentes na cidade. Nove anos mais tarde, em 24 de maio de 1978, por disposição da Lei n.º 6532, foi federalizada e recebeu o nome atual: Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Portanto, atualmente, é uma fundação pública,

O Gepae constituiu-se como um espaço onde se realizam “pesquisas-formação” (Silvia, 2019), pelo trabalho coletivo, em que buscam constituir, por meio das relações que se primam pela horizontalidade, pela efetiva participação e colaboração entre as pessoas em igualdade, sua práxis inegociável. Assim, ressignificam de algum modo o modelo majoritariamente estabelecido da centralidade da formação como uma exterioridade institucional, disciplinar e instrumentalizante, passando a ser ressignificado por um movimento formativo no qual os/as integrantes posicionam-se como pessoas sujeitas ativas, que questionam (e questionam-se), que buscam e constroem ao mesmo tempo, possibilidades de superação de suas inúmeras dificuldades como estudantes e educadores/as. Constitui assim, um espaço de formação em que as pessoas intricadas nele formam-se como profissionais e pesquisadores/as da práxis, de suas próprias práxis (relação intrínseca, indissociável da teoria e prática), constroem e reconstroem-se a partir do coletivo.

> [...] Nesse movimento, aprendem a verbalizar suas experiências, a comunicá-las e a estabelecer relações com as experimentações e teorizações de seus pares; aprendem a refletir e a atribuir sentidos ao próprio processo de conscientização de si, a integrá-lo às práticas e a

integrante da Administração Federal Indireta, vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Tendo aderido ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) em 2007, passou por um processo de expansão, tanto em sua estrutura física quanto na oferta de vagas e cursos, entre os anos de 2008 e 2012” (Carvalho, 2020, p. 48). Até o ano de 2021, data em que a pesquisadora fez o levantamento, a UFU contava com “[...] uma comunidade universitária constituída por mais de 33.000 pessoas: 28.196 alunos de Graduação, Pós-Graduação, Ensino Fundamental, Educação Profissional e ensino de línguas estrangeiras, 1.898 professores e 3.302 técnico-administrativos. Possui sete campi, sendo quatro na cidade de Uberlândia, um na cidade de Ituiutaba, um em Monte Carmelo e um em Patos de Minas. Possui também três fazendas experimentais (do Glória, Capim Branco e Água Limpa) e uma unidade de conservação registrada no Ibama, na categoria de Reserva Particular do Patrimônio Natural (Estação Ecológica do Panga), utilizada exclusivamente para aulas de campo e pesquisas científicas de alunos de Graduação, Mestrado e Doutorado, principalmente dos cursos de Agronomia, Ciências Biológicas e Geografia. Possui também três hospitais universitários — Hospital de Clínicas, Hospital Veterinário e Hospital Odontológico — que são locais de ensino e pesquisa e mantêm ações voltadas para a saúde da população local e das regiões do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e Sudoeste de Goiás. Nos campi de Uberlândia, são oferecidos 82 cursos de graduação, 42 de mestrado acadêmico, sete de mestrado profissional e 22 de doutorado. No campus de Ituiutaba, são oferecidos 11 cursos de Graduação e um de Mestrado. Monte Carmelo possui cinco cursos de Graduação e Patos de Minas três cursos de Graduação e um de Mestrado. Toda esta estrutura acadêmica está organizada em 30 Unidades Acadêmicas (Faculdades e Institutos) nas áreas de Ciências Biomédicas, de Ciências Exatas e de Ciências Humanas e Artes. A Instituição conta, ainda, com duas Unidades Especiais de Ensino: a Escola de Educação Básica (Eseba) e a Escola Técnica de Saúde (Estes), responsáveis por oferecer, respectivamente, Educação básica e Educação Profissional. Além disso, suas atividades são apoiadas por cinco fundações: Fundação de Apoio Universitário (FAU), Fundação de Assistência ao Estudante Universitário (Faesu), Fundação de Assistência, Estudo e Pesquisa de Uberlândia (Faepu), Fundação de Desenvolvimento Agropecuário (Fundap) e Fundação de Rádio e Televisão Educativas de Uberlândia (RTU)” (Carvalho, 2021, p. 48-49).

> atentar ao que é constitutivo dessa epistemologia do aprendente (Silva, 2019, p. 61-62).

Apropriando-nos dos significados de Silva (2009, p. 98) a respeito da constituição de grupos de pesquisa, podemos dizer que, no Gepae, vivenciamos a "[...] pluralidade de olhares [que] permite instigar reflexões sobre a realidade histórica, relacionado aos referenciais de ordem científica, ética, política, prática". Portanto, contribuiu para a "[...] construção de um projeto histórico emancipador e diferenciado da atual forma social – de exclusão da vida e da humanidade para a maioria da população – para outra forma social, mais justa e economicamente igualitária, formada por sujeitos críticos e reflexivos" (Silva, 2009, p. 98).

Assim como o Gepae, outros grupos têm-se configurado como referências significativas em formação permanente. Nesses ambientes, a reflexão pode emergir tanto das demandas concretas dos/das integrantes em relação aos objetos de estudo de cada grupo, quanto das diretrizes estabelecidas pelos/as coordenadores/as, que formulam projetos de pesquisa *a priori*. Os/as integrantes, por sua vez, se inserem nesses conforme seus interesses específicos. De qualquer forma, a decisão de participar de um grupo de pesquisa surge de uma necessidade concreta, que demanda um aprofundamento para sua compreensão; em outras palavras, a adesão a esses coletivos evidencia uma busca por reflexão sobre temas que exigem maior investigação. Dessa forma, os grupos de pesquisa promovem o desenvolvimento do conhecimento científico, contribuem para a formação profissional e pessoal, configurando-se como importantes espaços de produção de conhecimento socialmente relevante.

Tomando como recorte os grupos de pesquisas vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (Ppged/UFU), em uma rápida busca em sua página, localizamos a existência de 23 grupos[84], os quais abordam

[84] Amplia - Amálgama em Educação, ciência e arte; GEDPROFTEC - Grupo de Pesquisa em Políticas, Gestão, Avaliação, História e Memória da Educação Profissional e Tecnológica; GEMEC - Grupo de pesquisa Equidade na Educação Matemática, Estatística e Científica; GEPAE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional; GEPDEBS - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior; GEPEDHE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Disciplina História da Educação; GEPEDI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente; GEPEGH - Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia e História; GEPEMAPe - Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Matemática e Atividade Pedagógica; GEPEPES - Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional; GEPLI - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens e Infâncias; GEPPE - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Psicopedagogia Escolar; GPECS - Gênero, Corpo, Sexualidade e Educação; GPEDE - Grupo de Pesquisa Estado, Democracia e Educação; GRUPEM-UFU - Grupo de Pesquisa em Educação Matemática e Tecnologias Digitais no Ensino; Grupo de estudos e pesquisas Infâncias, Docências e Cotidiano Escolar; GEPEGH-Grupo de Pesquisa em História e Historiografia da Educação Brasileira; Grupo de Pesquisa na

um leque de temas diversos, mas conexos à atuação docente. Deles, dois citam a avaliação como objeto de pesquisa, o Grupo de Pesquisa em Políticas, Gestão, Avaliação, História e Memória da Educação Profissional e Tecnológica (Gedproftec) e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (Gepae), dos quais somente o último tem a Avaliação Educacional como objeto exclusivo.

Despertou-nos interesse em conhecer quais outros grupos abordam a temática e em uma busca geral na plataforma do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq, encontramos um número considerável: um total de 36[85]. Entre os focos de pesquisa correlacionam-se a avaliação com o estudo de políticas, currículo, formação docente, áreas de conhecimento, práticas de ensino e aprendizagem, processos, procedimentos avaliativos ("instrumentos de avaliação"), entre outros. Organizamos as informações disponibilizadas na plataforma sobre cada grupo (ano de criação, instituição e departamento que se vinculam, objetivos e seus/suas coordenadores/as) em um quadro,

---

Formação de Professores de Física; História da Alfabetização: Lugares de formação, Cartilhas e Modos de fazer; História da Educação Brasileira: estudos interdisciplinares; Inclusão Escolar: Saberes e Práticas; NUPEME - Núcleo de Pesquisa em Mídias na Educação; Polis - Políticas, Educação e Cidadania; Trabalho, Educação e Formação Humana - Histedbr (dados disponíveis na página do Ppged/UFU).

[85] Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (GEPAE/UFU); Grupo de Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico (GEPA/UnB); Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Avaliação, Educação Popular e Escola Pública (GEPAEP/UFF); Grupo de pesquisa em avaliação da aprendizagem em matemática (GPAM/UFRJ); Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação para Aprendizagem (GEPA/UFBA); Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (GEPAVE/UNEMAT); Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (GEPAVE/USP); Núcleo de Avaliação Educacional (NAVE/UFOP); Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE/ UFAL); Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional (GEPALE/UNICAMP); Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional (GEPALE/UNEB); Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional (IMPA/UECE); Grupo de pesquisa Avaliação de Políticas Educacionais (UNIFESP); Avaliação e Políticas Educacionais (UPE); Grupo de pesquisa Avaliação Educacional (FCC); Grupo de Pesquisa sobre Aprendizagens, Metodologias e Avaliação (G.A.M.A/UNIPAMPA); Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação (GEPLAGE/UFSCAR); Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação (GEPLAGE/UEMG); Gestão, Avaliação e Organização da Educação Profissional e Tecnológica (CEETEPS); Grupo de pesquisa Gestão, Trabalho e Avaliação Educacional (GETAE/UFES); Grupo de Avaliação, Políticas e Sistemas Educacionais (GRAPSE/PUC); Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional e Formação Docente (GREPAEFDOC/IFPI); Grupo de Análise e Avaliação de Políticas Públicas (GAAP/UFCA); Grupo de Avaliação e Pesquisas Educacionais (GAPE/ UFVJM); Grupo de Estudos e Pesquisa em Política e Avaliação da Educação Superior (PAES/UFGD); Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Institucional do Centro de Educação (GEPAICE); Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE/Rio Claro); Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED/UNESP); Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Avaliação Educacional e Accountability na América Latina (UNOESC); Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Letramento em Avaliação de Línguas (GEP-LALIS/UnB); Grupo de Pesquisas em Avaliação Educacional e Desempenho (GPAED/USCS); Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED/UNICAMP); Laboratório de Observação e Estudo Descritivos (LOED/UFU; Laboratório de Estudos e Pesquisas de Políticas de Avaliação da Educação (LEPAES/UNIFAP); Políticas de Avaliação, Desigualdades e Educação Matemática (UERJ); Políticas Públicas e Avaliação Educacional (PUC Minas).

mas dado a extensão de páginas optamos por não o situar na tese. Ademais, entendemos que sua contribuição só seria de fato relevante a esse texto se pudéssemos analisar mais de perto cada um dos objetivos, pesquisas e produções de cada grupo para conhecermos melhor suas perspectivas e contribuições.

### 4.6.2 Os/as integrantes do Gepae e participantes da tese

O Gepae tem reunido, ao longo desses anos, pessoas do quadro da Educação Básica e do Ensino Superior: estudantes de Graduação e da pós-Graduação das mais diversas licenciaturas; profissionais da Educação da rede pública e privada, que atuam em distintos cargos: coordenadoras pedagógicas, técnicas em assuntos educacionais/auxiliares administrativo[86] e professores/as. Pessoas que têm em comum o desejo por estudar, discutir e pesquisar sobre questões relacionadas à avaliação em todos os seus níveis: avaliação em sala de aula (para as aprendizagens e das aprendizagens), avaliação institucional e avaliação em larga escala ou externa.

Enquanto momento de estudos e pesquisas, o Gepae se organiza em duas atividades, na maior parte das vezes com cronogramas distintos de reuniões: para os momentos de estudo, voltados às pessoas que querem aprofundar teoricamente na temática, reúnem-se uma vez ao mês; na segunda atividade, concentra-se no desenvolvimento de pesquisas em formato coletivo, com reuniões quinzenais voltadas àqueles/as que possuem interesse e disponibilidade para se engajar mais intensamente nessa atividade. É importante destacar que essa segunda modalidade exige maior dedicação de tempo, o que muitas vezes não tem sido possível para todos/as os/as integrantes.

Seria difícil precisar a quantidade exata dos/as integrantes do grupo, porque trata-se de um grupo aberto, que qualquer pessoa pode integrá-lo a qualquer momento. Isso é possível apenas quanto aqueles/as que fazem parte da segunda atividade, já que esses/as passam a ser cadastrados/as no DGPB/CNPq. Atualmente, há 26 pessoas cadastradas (Ribeiro, 2022). Entre os/as pesquisadores/as estão os/as estudantes de Mestrado e de Doutorado e outros/as profissionais que, ainda que sem vínculo com algum programa *stricto sensu*, inserem-se no grupo pelo interesse nos estudos e na pesquisa.

[86] As três funções são ocupadas todas por mulheres, por isso o uso apenas no feminino.

A análise da configuração do grupo, predominantemente formado por mulheres, revela importantes elementos relacionados à categoria da resistência. Primeiro, porque a despeito de todas as tarefas que a mulher assume nas dimensões pessoal, profissional e social, o que na maioria das vezes significa uma sobrecarga de atividades, mesmo assim conseguem organizar-se para estudar e pesquisar, para além da carga-horária de trabalho. Como representantes do gênero e integrantes do grupo, acreditamos que esse comprometimento, assumido nesse coletivo, é impulsionado pela determinação em desenvolvermos uma práxis avaliativa que promova transformações em nossos contextos, por construirmos uma Educação mais humanizada.

Para o convite à participação na pesquisa e à construção dos dados, empregamos duas estratégias. A primeira consistiu em aproveitar a primeira reunião presencial do grupo de estudos, realizada em 04 de março de 2023, após três anos de encontros remotos, conforme registrado na memória dessa data. Nesse encontro, apresentamos a temática da investigação e seus objetivos. Estavam presentes 23 pessoas, e embora todas tenham aceitado participar das atividades propostas relacionadas à pesquisa —que incluíram um questionário em fase de elaboração experimental, seguido de um grupo focal — cinco pessoas ao final não entregaram a folha do primeiro instrumental, restando-nos assim, dezoito participantes efetivamente. Na segunda estratégia, para ampliarmos o número de participantes, enviamos mensagens no aplicativo de *WhatsApp* do grupo com a introdução explicando a pesquisa, seguida de *link* de acesso ao questionário, explicando que quem o respondesse significaria sua anuência à participação, e eles seriam chamados a um segundo movimento posterior: para o grupo focal. Com essa estratégia, alcançamos mais quatro pessoas.

Somamos assim, um total de 22 integrantes participantes que colaboraram com a pesquisa. A partir deles/as buscamos traçar um perfil do grupo a partir de breve caracterização dos/as integrantes do Gepae, participantes da pesquisa, destacando aspectos como gênero, faixa etária, formação, elementos de sua atuação profissional (cargo, rede, nível, etapa em que atua, remuneração e carga horária de trabalho), sobre sua participação no grupo (as razões que os/as levam a dele fazer parte e sobre as condições de participação). Acreditamos que esses elementos nos auxiliaram na melhor compreensão de suas condições para produção do conhecimento e a concretização (ou não) de práxis em avaliação formativa, destacando os limites e as possibilidades de suas realidades.

Para manter o anonimato, referimo-nos a eles/as por nomes de flores[87]: três coordenadoras, que denominamos **Cyathea**, responsável pela Educação Infantil (EI); **Rostrata**, com o 1º ao 5º ano do EF1; **Agathis** e **Acácia**, com 6º ao 9º do EF2. Das técnicas em assuntos educacionais, **Kalanchoe**, servidora de um instituto federal e **Araucaria**, de uma universidade federal. Uma diretora escolar, a **Aloe**. Dos/as professores/as, **Zizanoídes** e **Lírio dos Vales,** atuantes no instituto e universidade federal, respectivamente; da rede privada, **Dasilírio** e **Saguaro**. Dos/as professores/as da EB, **Nolina**, que atuam com diversas etapas, atendendo o público da modalidade da Educação especial; **Solanum**, professor de Geografia, **Mirabilis**, professora de Língua Portuguesa; e **Puya**, professora de Química, atuantes nos EFI e II. Atuando na docência do EFI, estão **Rosa do Deserto**, **Pitaya** e **Agávea**. Na EI, **Cistanche**, **Adenium**, **Arabicum**, **Yuca**.

#### 4.6.2.1 Quanto ao gênero e à faixa etária

No que se refere ao gênero, indicamos as opções "feminino", "masculino", "prefiro não responder" e "outro/a" (neste último deixamos em aberto a possibilidade de sinalizar sua identificação). Houve apenas sinalizações masculino e feminino: entre os/as 22 integrantes participantes na pesquisa 85,7% se declararam como gênero feminino e 14,3%, masculino.

O fato de termos um número bem maior de mulheres participantes pode estar relacionado com um elemento já conhecido: as mulheres são o gênero predominante em atuação na Educação. Esse dado coincide com aqueles presentes no relatório do Censo Escolar da Educação Básica de 2022 publicada em 2023, em que também se identificou que o perfil dos/as docentes no Brasil demonstra que há uma predominância de atuação feminina em todas as etapas da Educação Básica. Segundo o relatório do Inep (Brasil, 2023):

> [...] Na Educação infantil brasileira, atuam 657 mil docentes. São 96,3% do sexo feminino e 3,7% do sexo masculino (Brasil, 2023, p. 40).

[87] Por que escolhemos as flores para denominar nossos/as participantes? Porque elas sempre trazem bonitezas aos nossos olhos. Mas não são quaisquer flores, relacionamos nomes de algumas espécies que, mesmo diante de ambientes difíceis (clima de intenso calor ou frio, solo árido e ácido, pouca chuva e muita seca), brotam, desenvolvem-se, sobrevivem e embelezam o lugar onde estão. Pensamos nesta analogia ao nomear os/as integrantes participantes do Gepae, aqueles/as que, mesmo em contextos desfavoráveis, duros, conseguem, ainda assim, produzir, às vezes mais, às vezes menos, processos de aprendizagens significativos, comprometidos com a melhoria das aprendizagens de seus/suas estudantes e das pessoas com quem compartilham a formação.

> Nos anos iniciais, atuam 763.048 docentes. Desses, 87,8% são do sexo feminino e 12,2% do sexo masculino (Brasil, 2023, p. 41).
>
> Nos anos finais do ensino fundamental, atuam 774.152 docentes. São 66,1% do sexo feminino e 33,9% do sexo masculino (Brasil, 2023, p. 43).
>
> Um total de 545.974 professores atuou no ensino médio em 2022. São 57,5% do sexo feminino e 42,5% do sexo masculino (Brasil, 2023, p. 45).

Gatti e Barreto (2009) apontaram que, no magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, as mulheres constituem, desde os primórdios, a maioria absoluta. Entre elas estão em sua maioria, as com formação em Pedagogia; só mais tarde esse cenário veio-se alterando com a ocupação delas em cursos que antes eram de predominância masculina.

Sobre a faixa etária, entre os/as 22 integrantes participantes, temos 42,9% entre 30-39; 42,9% entre 40-49 anos e, 14,3% têm entre 50-59 anos. Predominam profissionais com idades entre 30-49 anos, o que corresponde com os dados identificados no Censo Escolar (Brasil, 2023).

#### 4.6.2.2 Quanto à formação dos/das integrantes participantes na pesquisa

Para sistematização e apresentação das formações iniciais dos/as integrantes participantes, organizamos os dados por licenciatura que cursaram, todavia, quando um/a participante indicava formação em mais de uma Graduação, criamos uma classificação própria, mas na descrição textual reagrupamos cada licenciatura pela quantidade de vezes que ela aparece.

**Tabela 1** Formação inicial dos/das respondentes ao Questionário

| Licenciaturas/bacharelados | Quantidades |
|---|---|
| **Pedagogia** | 12 |
| **Química** | 2 |
| **Letras-Inglês** | 1 |
| **História** | 1 |
| **Geografia** | 2 |
| **Pedagogia e Letras-Português** | 1 |
| **Pedagogia e Química** | 1 |
| **Pedagogia e Geografia** | 1 |
| **Pedagogia e Jornalismo** | 1 |

**Fonte**: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

Significativa maioria dos/das integrantes participantes têm formação em Pedagogia: dezesseis ao todo: doze são formadas apenas nessa Licenciatura, todas mulheres; outros/as quatro além da Pedagogia acumulam outra Graduação: um professor licenciado em Química; uma coordenadora licenciada em Geografia; uma professora com Jornalismo; uma professora com Letras/Português.

Dos/as formados/as em outras licenciaturas, com Graduação única, temos: um professor e uma professora licenciados/as em Geografia; um professor licenciado em História; duas profissionais licenciadas em Química (uma professora e uma assistente em assuntos educacionais/técnica administrativa); uma assistente em assuntos educacionais com licenciatura Letras/Inglês.

Há motivos para celebrarmos o fato de haver tantas mulheres formadas em nível superior, especialmente ao relembrarmos que, não há tanto tempo, o acesso ao ensino secundário sequer era um direito garantido a elas. Viana, Souza e Anjos Neta (2017) destacam o aumento da participação feminina no Ensino Superior como um reflexo da consolidação de direitos adquiridos pelas mulheres ao longo do tempo, a partir das políticas públicas voltadas para a democratização do acesso, somado à luta histórica das mulheres pelo direito à Educação. Esses são elementos que contribuíram efetivamente para que as mulheres passassem a acessar o Ensino Superior.

Viana, Souza e Anjos Neta (2017) confirmaram que a população feminina nas últimas décadas alcançou maior participação no Ensino Superior e identificaram que, entre os/as estudantes nesse nível, são as mulheres as que mais concluem a etapa da formação inicial. Entretanto, ao considerarem as áreas de conhecimento escolhidas por homens e mulheres, observam que ainda ocorre a primazia do sexo masculino entre as engenharias e ciências exatas e a incidência na escolha de cursos nas áreas de humanas e saúde por mulheres. E ainda, quando investigaram os dez cursos com maior número de matrículas nas universidades por gênero no Brasil em 2015, encontram apenas mulheres nos cursos de Pedagogia.

Outra informação relevante à nossa pesquisa é sobre as universidades onde se formaram os/as integrantes participantes: a maioria cursou licenciatura em universidade pública, a saber, 71,4%. Um dado nos chamou a atenção: a despeito de seis profissionais terem sua formação inicial em instituições privadas, 100% deles continuaram seus estudos em nível *stricto sensu* em instituições públicas.

A formação continuada é um dos elementos fundamentais que contribuem para a qualidade da Educação. Sobre as formações em nível *stricto sensu*, uma das metas

estabelecidas no PNE (2014-2024) diz respeito a ampliar a formação continuada dos/das docentes da Educação Básica em nível de pós-Graduação:

> [...] A Meta 16 busca formar, em nível de pós-Graduação, **50%** dos **professores de Educação Básica** até o último ano de vigência do Plano e garantir a todos os profissionais da Educação Básica a formação continuada em sua área de atuação, considerando necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2023b, p. 48 grifos nossos).

O Resumo Técnico do Inep (Brasil, 2023b) retomou esta meta em seus dados e confirmou que,

> [...] Os percentuais de **docentes da Educação Básica com pós-Graduação** e formação continuada **têm aumentado gradativamente ao longo dos últimos cinco anos**. O percentual de docentes com pós-Graduação subiu de 37,2% em 2018 para 47% em 2022 [...]. O percentual de docentes com formação continuada também apresentou elevação, saindo de 36% em 2018, para 40,5% em 2022 (Brasil, 2023b, p. 48, grifos nossos).

Este dado já é notável, quando retomamos que há pouco mais de uma década os resultados de uma pesquisa realizada por Alves e Pinto (2011) utilizando os dados do Censo Escolar e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), ambos de 2009, apresentavam um número elevado de profissionais que sequer haviam concluído a Graduação:

> [...] 0,6% dos professores estudaram até o Ensino Fundamental, 31,6% concluíram o ensino médio e a maioria, 67,6%, concluiu a formação em nível superior[88]. Este último grupo é formado por 43% de graduados,

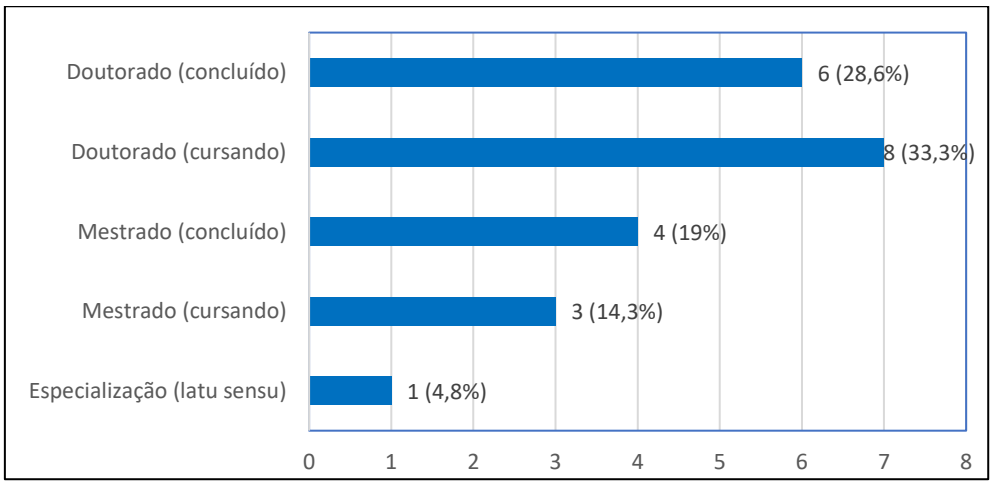
[88] Apenas para situarmos dados mais atuais, voltamos ao relatório do Censo Escolar (Brasil, 2023) para resgatar os dados referentes às formações iniciais dos/das docentes que atuam na Educação Básica e conforme informações, a formação também aumentou exponencial em poucos anos —considerando o dado de 2009 apresentado por Alves e Pinto (2011). Quanto à formação das professoras que atuam na Educação Infantil: "[...] observada a escolaridade, 79,5% possuem nível superior completo (78,2% em grau acadêmico de licenciatura e 1,3%, bacharelado) e 11,7% têm curso de ensino médio normal/magistério. Foram identificados ainda 8,9% com nível médio ou inferior. Desde 2018, nota-se um crescimento no percentual de docentes graduados com licenciatura atuando na Educação infantil, passando de 68,4% em 2018 para 78,2% em 2022" (Brasil, 2023, p. 41); quanto à formação das professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, "Quando observada a escolaridade dos docentes dos anos iniciais, 86,6% têm nível superior completo (84,9% em grau acadêmico de licenciatura e 1,7%, bacharelado) e 8,5% têm ensino médio normal/magistério. Foram identificados ainda 4,9% com nível médio ou inferior" (Brasil, 2023, p. 42), já nos anos finais do ensino fundamental, "91,9% dos docentes possuem nível superior completo (89,9% em grau acadêmico de licenciatura e 2,0%, bacharelado). O percentual de docentes com formação superior em licenciatura aumentou 5,6 p.p. entre 2018 e 2022" (Brasil, 2023, p. 44); dos/as docentes que atuam no ensino médio, "96,1% têm nível superior completo (91,6% em grau acadêmico de licenciatura e 4,5%, bacharelado) e 3,9% possuem formação de nível médio ou inferior" (Brasil, 2023, p. 46).

> 23,3% de especialistas e 1,3% de mestres ou doutores (Alves; Pinto, 2011, p. 615).

De 2009, quando os dados revelavam os níveis de formação dos/as docentes em nível de pós-Graduação *lato sensu* e *stricto sensu* não ultrapassavam 24,6%, para 47% em 2022, apresentando um cenário positivo.

Queríamos observar esses resultados na realidade em que investigamos. Ao apreciar o nível de formação dos/as integrantes participantes, deparamo-nos com qualificações notadamente elevadas, superiores à média nacional e à meta do PNE (2014-2024): dos/as 22 integrantes participantes, 21 (96,7%) têm ou estão cursando formação em nível *stricto sensu*, sendo que seis já têm Doutorado e oito estão cursando este nível; quatro são mestres/as e três a caminho desta certificação. Apenas uma integrante permanece com nível de especialização *lato sensu*, conforme o gráfico 1.

**Gráficos 1: Distribuição dos participantes quanto ao nível de formação**




**Fonte**: elaborado pela autora com base nos dados do questionário

Permanecemos em nossas análises sobre os dados dos/das integrantes participantes, todavia, esclarecemos que embora tenhamos a participação de 22 pessoas, uma delas informou que se afastou da atuação docente, dedicando-se exclusivamente ao doutoramento. Uma vez que ela está sem vínculo com uma instituição, consequentemente não pode responder a outras questões (remuneração, carga horária, condições de trabalho etc.). Assim, optamos por considerá-la nos dados até aqui. Deste ponto em diante, ela não aparecerá nas análises já que a maioria se refere à atuação na Educação e sobre as condições de trabalho.

#### 4.6.2.3 Quanto à atuação e condições de trabalho

Nossa intenção era conhecer — ainda que parcialmente— as condições de trabalho dos/as profissionais, integrantes do grupo, participantes na pesquisa, para, em seguida, apreendermos suas elaborações teóricas e como essas incidem/refletem-se em suas práxis, correlacionando suas condições de trabalho, que sabemos, **têm impacto sobre a organização de suas práticas pedagógicas, sobre as possiblidades e os limites da concretização de uma práxis avaliativa transformadora.**

Discutimos alguns aspectos relacionados às "condições de trabalho", com especial ênfase na contribuição de Richter (2015), que nos auxiliou na caracterização e compreensão das diversas dimensões envolvidas nessa categoria. Antes de apresentarmos os dados dos/das integrantes participantes, abordamos alguns fundamentos do conceito.

Em seu trabalho, Richter (2015) identificou três dimensões fundamentais do trabalho docente, a partir dos dados coletados junto aos participantes de sua pesquisa: **Condições de trabalho do/a professor/a como categoria profissional**; **Condições de trabalho na escola**; **Condições de trabalho para a autonomia e autoridade do/a professor/a**. A pesquisadora categoriza as duas primeiras dimensões como mais objetivas, enquanto a terceira é considerada mais subjetiva; ressalva que todas elas estão imbricadas e essa divisão só pode ser feita didaticamente. Em nossa pesquisa, emergem elementos dessas três dimensões. Entre as falas, a ênfase recai predominantemente entre a segunda e terceira dimensões que estarão em análise junto aos dados na seção seis. Para introdução conceitual, fundamentamos essas dimensões com base em Richter (2015).

Na primeira dimensão, destacam-se as condições relacionadas à questão de salário, carga horária de trabalho (o trabalho além da carga horária obrigatória, os múltiplos turnos de trabalho), progressão profissional, garantia de formação etc. Na compreensão sobre essa dimensão, Richter (2015) fundamenta-se nas análises de Enguita (1991), que a situa em uma localização intermediária e instável entre a profissionalização e a proletarização. Assim, explica:

> [...] a profissionalização é entendida como expressão de uma posição social e ocupacional da inserção num tipo determinado de relações sociais de produção e processo de trabalho. Quanto à proletarização, o autor retoma a análise marxiana e destaca o proletário como aquele que se vê obrigado a vender a sua força de trabalho (capacidade de trabalhar) ao capitalista e que, nesse processo, produz mais do que recebe (salário) e do que é preciso para repor os meios de trabalho empregado; produz, portanto, um sobretrabalho (mais-valia). Para

> atingir esse fim, o capitalista controla e organiza o processo e o resultado do proletário (Richter, 2015, p. 270).

Richter (2015), na continuidade de sua compreensão a partir de Enguita (1991), relaciona as condições do proletário ao trabalho docente, no que se refere ao não controle dos meios, objetivos, processos e produtos no(do) seu trabalho, identificando correlações sobre como os/as docentes se encontram submetidos ao processo de proletarização que também interfere na autonomia e no controle do seu trabalho. Ressalva que há especificidades no tocante ao trabalho fabril e ao trabalho docente, mas as condições de trabalho aduzem algumas correlações. Por exemplo,

> As regulamentações que recaem sobre o docente não concernem somente ao que ensinar, mas também, amiúde, a como ensinar. Em todo o caso, qualquer coisa não pode ser ensinada de qualquer maneira, de modo que, ao decidir um conteúdo, as autoridades escolares limitam também a gama de métodos possíveis. Mas, além disso, sobretudo as autoridades das escolas, podem impor aos educadores formas de organizar as turmas e outras atividades, procedimentos de avaliação, critérios de disciplina para os alunos etc. O docente perde assim, também, e mesmo que só parcialmente, o controle sobre o seu processo de trabalho (Enguita,1991, p. 5 *apud* Richter, 2015, p. 270).

Quanto à dimensão, condições de trabalho na escola, referem-se à condição material e humana, e envolvem questões sobre a estrutura física da escola, recursos materiais e didático-pedagógicos disponíveis de apoio à prática pedagógica, o apoio da equipe pedagógica, suporte de profissionais como laboratoristas, professor/a eventual, coordenadores/as pedagógicos/as, assistente social, psicólogo em número que atenda à demanda da escola; as condições de segurança física e emocional para o estudante e o docente, mas também a relação professor-estudante, o apoio da família e a relação entre os colegas de trabalho. Alguns desses elementos apareceram nas falas dos/das integrantes participantes durante os grupos focais e, por isso, nós os discutiremos na seção quando abordarmos especificamente os limites e as possibilidades da concretização de uma práxis avaliativa transformadora.

Sobre as condições de trabalho para a autonomia e autoridade do/a professor/a na docência, incluem-se as questões relacionadas à autonomia intelectual, à burocratização do trabalho, à pressão exercida pela política dos testes estandardizados e à falta de valorização do/a profissional da Educação.

Alves e Pinto (2011) destacam a recorrente centralidade do papel do/a professor/a nos programas educacionais, atribuindo-lhes a responsabilização pelos resultados do processo educativo nos sistemas públicos de Educação Básica; de um lado, consideram

que esse fator não deixa dúvidas sobre a importância da função do/a professor/a quando se fala em Educação de qualidade, mas de outro, estão os aspectos fundamentais para a profissionalização da atividade docente, como formação, duração da jornada de trabalho, remuneração e estrutura da carreira não recebem o mesmo tratamento adequado na pauta das políticas educacionais. Esses "[...] aspectos são imprescindíveis à análise, sobretudo em países como o Brasil, cuja desvalorização social e econômica da profissão docente remonta a seus primórdios" (Alves; Pinto, 2011, p. 608).

Feita esta introdução conceitual, a seguir, apresentamos os dados que se referem aos cargos, redes, níveis e etapas, tempo de atuação e carga horária a partir dos dados que os/as integrantes participantes nos informaram nos questionários.

**Tabela 2:** Quantidade por atuação/cargo

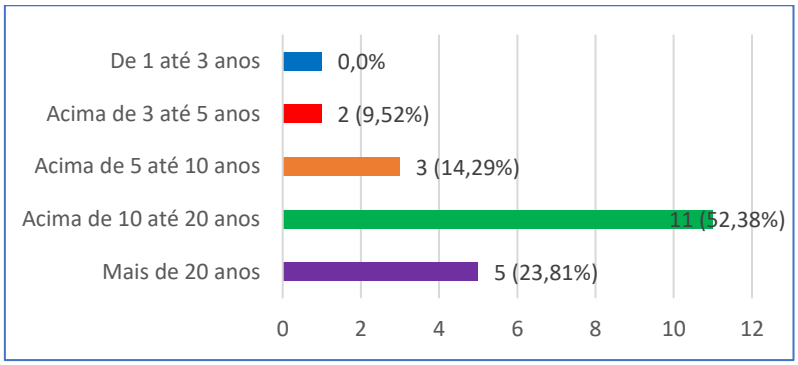
| **Cargo/s** | **Quantidades** |
|---|---|
| **Docente** | 14*[89] |
| **Coordenação Pedagógica.** | 4 |
| **Técnica em assuntos educacionais/auxiliar administrativo** | 2 |
| **Direção escolar** | 1 |

**Fonte**: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

A maioria dos/das integrantes participantes atuam como professores/as: quatorze no total, seguidos de quatro coordenadores/as pedagógicos/as, duas técnicas/auxiliar administrativa e uma diretora escolar.

Trata-se de um grupo com bastante experiência considerando o tempo de atuação na Educação: cinco (23,81%) atuam há mais de vinte anos; onze (52,38%) atuam entre 10-20 anos; três (14,29%) entre cinco e dez anos; duas (9,52%) entre três e cinco anos.

**Gráfico 2: Tempo de atuação na Educação**




**Fonte**: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

[89] Lembramos que o total de docentes é de quinze, mas uma, por estar afastada do exercício e de qualquer vínculo institucional, foi retirada da análise dos dados.

No intuito de mapear os lugares de atuação dos/as integrantes participantes, propusemos uma questão em que assinalassem o vínculo com a rede, etapa e nível da Educação em que atuam. Apenas uma professora informou que atua em mais de uma rede (na municipal e privada), os/as demais mantêm vínculos de atuação apenas na rede pública e situam-se exclusivamente ou em um ente municipal, ou estadual ou federal. A atuação na rede federal e municipal predomina entre os/as integrantes participantes.

**Tabela 3:** Atuação dos/as profissionais por rede e níveis

| Rede | Total | Nível |
|---|---|---|
| **Municipal** | 9 | Educação Básica |
| **Estadual** | 1 | Educação Básica |
| **Privada** | 1 | Educação Básica |
| | 1 | Ensino Superior |
| **Federal** | 5 | Educação Básica (CA[90]) |
| | 2 | Educação Básica e Ensino Superior (IF[91]) |
| | 2 | Ensino Superior |

**Fonte**: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

Em outra questão, foi possível identificarmos que os/as participantes têm por distinção o fato de que a maioria tem vínculo efetivo, e entre esses/as muitos na rede federal: dos/as 21, sete são servidores/as federais; nove atuam na rede municipal[92]; uma na rede estadual. Daqueles/as que não têm vínculos efetivos: dois professores atuam no Ensino Superior[93]; uma professora em um Colégio de Aplicação; e uma diretora na rede privada.

Quanto à carga horária semanal, ela é extensa, significativa maioria cumpre até 40 horas de trabalho por semana: quatorze (61,9%).

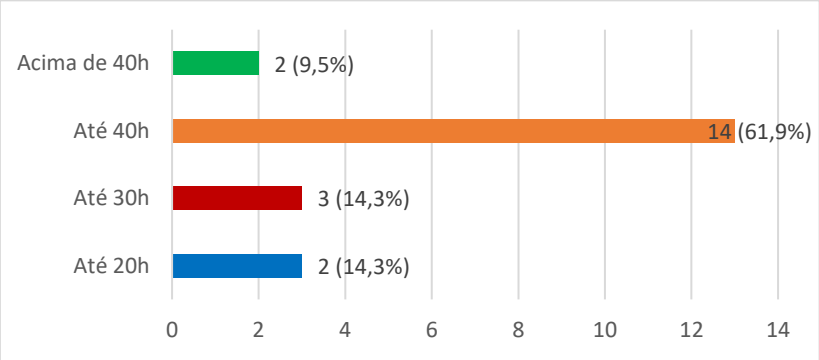
[90] Colégio de Aplicação

[91] Institutos Federais

[92] Entre os/as nove profissionais atuantes na rede municipal, uma delas acumula uma função na rede privada

[93] No decurso de nossa pesquisa, um desses professores passou no concurso em uma universidade federal, alterando assim seu vínculo institucional, sua renda mensal e carga-horário semanal. Todavia, mantivemos os dados à época da coleta.

**Gráficos 3: Carga-horária semanal**




**Fonte**: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

Ao refletirmos sobre a carga horária, percebemos que cometemos uma falha ao não termos solicitado informações sobre o percentual desse tempo dedicado efetivamente à atividade em sala de aula. Esse dado seria muito importante, uma vez que uma atuação de 40h/s semanais em sala de aula, impossibilitaria a concretização da práxis que estamos a desejar. A permanência constante em sala de aula também deixaria escassas as condições necessárias para uma reflexão crítica sobre o processo de avaliação-ensino-aprendizagem. Além disso, essa configuração não permitiria o compartilhamento e a troca de experiências entre os/as docentes, essencial para a busca de soluções coletivas para os desafios que se apresentam no cotidiano educacional.

Lembramos que, dos/as integrantes participantes, nove estão na rede federal, com dedicação exclusiva em uma instituição. Esse dado nos parece indicar que o cumprimento de 40h/s de trabalho pode não ser necessariamente, algo negativo, se nela estiver garantida uma boa parte desse tempo à formação permanente, à dedicação a pesquisa, ao tempo reservado para o (re)planejamento e diálogo com o grupo da escola para a construção de seu projeto político pedagógico. Trata-se de uma observação com muitas reservas já que conhecemos que, mesmo os/as servidores/as federais não têm escapado à "intensificação do sobretrabalho" (Reimberg et al., 2022) e, portanto, da precarização (Richter, 2015). Estão também sob a mesma lógica da sociedade capitalista e sofrem pressões de uma lógica do desempenho, o aumento do trabalho e responsabilidades, ainda que esses se produzam dentro de sua carga horária[94].

94 Antes mesmo de iniciarmos a condução dos grupos focais, foram comuns em dois de três grupos focais as conversas prévias entre eles/as fazendo menção ao cansaço pelo aumento do trabalho nas instituições federais, estaduais e municipais, sobretudo, nas federais quando falavam indignados/as sobre o processo pelo qual que passam na reformulação de suas atribuições para aumentar dentro de sua carga horária, a atuação em sala de aula, ou seja, com o percentual que deveriam atuar com o ensino. Também se angustiavam com a pressão que sofriam com a exigência produtivista, para publicação de trabalhos. Por exemplo, Zizanoides relatou que das 40h/s da carga horária de trabalho, chega a atuar 22h/a em sala, sem

Também sabemos que, seja em dedicação exclusiva ou não, na Educação, trabalhar em mais de um turno pode ser prejudicial à sua saúde dos/das profissionais que podem vir a manifestar

> [...] grau de cansaço e o estado emocional comprometido, além da sensação de impotência diante do número de incumbências e a restrição de tempo. Esse desgaste físico e emocional do professor compromete a sua prática pedagógica: ainda que ele tente superar essa realidade, há o limite humano que subjuga o próprio desejo e o leva ao adoecimento ou ao que denominamos como "*síndrome do abandono passivo*", ou seja, o *professor permanece na docência, não abandona efetivamente a profissão, mas fica como se estivesse anestesiado/amortecido*; assim, ele aceita o processo passivamente e já não se motiva para se manifestar ou buscar superar essa situação. Suas próprias ações são superficiais, individuais e, não raro, indiferentes e apáticas (Richter, 2015, p. 279-280 grifos da autora).

Uma vez que cumprem uma média de carga horária de até 40h/s, podemos levantar como hipóteses que realizam a mesma CH em número de turnos diferentes, o que gera um esforço mais extenuante para alguns/as professores/as, concorda Richter (2015).

Outro elemento, sem dúvida, importante à nossa análise é a questão da remuneração à categoria dos/das profissionais da Educação. Observando os salários, 33,34% (sete) recebem acima de seis salários-mínimos; 9,52% (duas) recebem entre cinco e seis salários-mínimos; 57,14% (doze), recebem entre três e quatro salários-mínimos.

**Quadro 3** Remuneração média/carga-horária/rede/cargo/nível de formação

| **Renda mensal** | **CH/S** | **Nº prof** | **Rede de atuação** | **Cargo** | **Nível de formação** |
|---|---|---|---|---|---|
| + que 6 salários-mínimos | Até 40h/s | 5 | Municipal (MG) | Coord. Ped. | Doutora |
| | | | Federal CA | Professora EF I | Doutora |
| | | | Federal CA | Professora EF I | Dout em curso |
| | | | Federal CA | Profº 4º ao 9º | Doutor |
| | | | IF | Profª universitária | Doutora |

contar com o tempo de planejamento, registros dos processos avaliativos, reflexão e reorganização do trabalho e o cumprimento também de atividades de extensão e pesquisa. Solanum, lamentou muito o fato não estar conseguindo organizar-se para participar das reuniões do Gepae, devido a alterações substanciais do calendário escolar com previsão de vários sábados letivos e escolares; Zizanoides diz que em sua instituição está um alvoroço porque alterou-se a média de 9h/a em horas aulas voltadas ao ensino para 14h/a aos/às docentes; semelhante situação está sendo discutida na instituição onde atua Kalanchoe, segundo seus relatos. Configura-se, assim, o que foi observado na pesquisa de Richter (2015, p. 306), ou seja, a questão do "[...] aumento de atividades laborais no interior do próprio turno como docente (novas funções na escola e antigas funções com novas cobranças). Podemos dizer que há um processo similar à mais-valia absoluta e mais-valia relativa, ainda que o trabalho do professor assuma perspectivas particulares". Esses elementos e excertos não foram trabalhados no corpo do texto por uma questão de rigor metodológico, ou seja, porque aconteceram antes da oficialização do tempo dos grupos focais, nas conversas prévias entre os/as participantes integrantes que estavam organizados aguardando o início do GF, mas serviram indiretamente para nossas análises na totalidade da compreensão do fenômeno.

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | + de 40h/s | 2 | Privada (SP) | Direção Escolar | Mestre |
| | | | Municipal (GO) | Coord. Ped. | Dout em curso |
| Entre 5 e 6 salários-mínimos | Até 40h/s | 2 | Federal | Técnica A. Educ. | Doutora |
| | | | Federal CA | Profª AEE[95] | Mestre |
| Entre 3 e 4 salários-mínimos | Até 40h/s | 7 | Federal (contrato) | Profº universitário | Dout em curso |
| | | | Federal (contrato) | Profº universitário | Doutor |
| | | | IF | Auxiliar Adm. | Mestre |
| | | | Municipal (MG) | Professora EF I | Especialista |
| | | | Municipal (MG) | Professora EF I | Mest em curso |
| | | | Municipal (MG) | Professora EF I | Mest em curso |
| | | | Municipal/privada | Professora EF I | Mest em curso |
| | Até 30h/s | 3 | Estado (MG) | Professora EF II | Dout em curso |
| | | | Municipal (MG) | Coord. Ped. | Dout em curso |
| | | | Municipal (MG) | Coord. Ped. | Mest em curso |
| | Até 20h/s | 2 | Municipal (MG) | Professora EI | Mestre |
| | | | Municipal (MG) | Professora EF I | Dout em curso |

**Fonte**: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

Além da CH, a questão salarial envolve aspectos que interferem diretamente na análise, como a definição da jornada de trabalho, a inclusão das atividades em sala de aula, considerar ou não a atividade extraclasse, o salário etc. Mais especificamente expressa Richter (2015, p. 283):

> [...] a questão salarial constitui um fator fundamental para as condições de trabalho de professores, associada à consolidação do vínculo com a escola, e, ao tempo necessário para as atividades docentes para além da sala de aula, pois só assim seria digno exigir a participação efetiva do docente na organização da prática pedagógica escolar, como sempre foi a luta em prol da gestão democrática (Richter, 2015, p. 283).

No agrupamento de dados acima, identificamos que mais de 57% dos/das participantes recebem a mesma média de rendimentos, ou seja, entre três e quatro salários-mínimos, ainda que a carga horária de trabalho entre eles/as possua considerável disparidade e possuam distintos níveis de formação. Sabemos que a variável tempo de carreira tem impacto sobre a questão salarial. Por exemplo, um/a professor/a especialista com maior tempo de exercício, pode chegar a receber mesmo salário de um/a professor/a doutor/a com recente formação- atuação, mas esse fator pode não ser a única explicação para a disparidade.

Todavia, considerando as inúmeras redes presentes, a diversidade de atuação, de níveis de formação, carga horária, entre outras variáveis, compreender o porquê, ainda

[95] Atendimento Educacional Especializado

com tantas distinções, enquadram-se na mesma faixa salarial, demandar-nos-ia um aprofundamento em cada uma dessas variáveis com perguntas mais específicas e precisas aos/às integrantes participantes para a análise da questão. Isso não esteve entre nossos objetivos, portanto, não esteve na formulação objetivamente das questões. O que podemos inferir é que parece permanecer pouca valorização social dos/das trabalhadores/as da Educação, ainda que eles/as se dediquem a atingir outros níveis de formação. Alves e Pinto (2011) destacam que

> [...]O nível de remuneração é um aspecto fundamental para qualquer profissão, principalmente numa sociedade sob a lógica capitalista, e não é diferente quando se trata da docência no contexto do sistema educacional brasileiro atual. Neste sentido, há que ressaltar que por trás da discussão da remuneração estão presentes fatores relevantes para a garantia de uma escola pública de qualidade, tais como: atratividade de bons profissionais para a carreira e de alunos bem preparados para os cursos de licenciatura (Gatti et al., 2010); valorização social do professor num contexto de precarização e flexibilização do trabalho docente em decorrência das reformas [...] (Alves; Pinto, 2011, p. 609).

Também Richter (2015) analisa questão salarial como

> [...] um dos desafios em termos de políticas públicas de Educação no Brasil, quando se consideram a extensão do país e o número de escolas e professores especialmente vinculados ao setor público, haja vista os recursos necessários para o financiamento, caso se pretenda obter mudanças significativas nos padrões de salário, elemento importante na legitimação da profissão (PINTO, 2009). No imaginário social e da própria categoria, "ser professor" envolve perspectivas como a precária remuneração, o plano de carreira desmotivador e a falta de reconhecimento social do seu papel na sociedade (mesmo por parte do Estado) (Richter, 2015, p. 271).

Todavia, a condição salarial da categoria é "[...] apenas a ponta do *iceberg*, o mais visível, mas que diz muito sobre a condição de valorização do magistério, especialmente quando comparamos sua remuneração com outras profissões de mesmo nível de formação" (Richter, 2015, p. 271)[96]. E isso remete ao que já sinalizamos anteriormente:

[96] A pesquisadora aponta, "Conforme dados de 2009 da Pnad, situava-se o professor da Educação Básica no 27º lugar, "[...] em posição semelhante, embora um pouco à frente, dos assistentes sociais e decoradores de interiores e cenógrafos", enquanto no topo da lista permanecem profissões que gozam historicamente de status social, como a categoria médica (ALVES; PINTO, 2011, p.622). Por meio da comparação das condições salariais dos professores com outros profissionais de mesmo grau de formação, os autores salientam os limites da remuneração dos docentes no Brasil" (Richter, 2015, p. 271).

os baixos salários, ainda que com alto nível de formação, implicam a consideração de que não há interesse na valorização da categoria de profissionais da Educação.

Ainda Richter (2015), em leitura a Frigotto (2009), entende que o contraste não passa de uma "contradição aparente", uma vez que a desvalorização desses/as profissionais, principalmente aos/as que atuam nas escolas públicas, é parte do projeto de uma sociedade capitalista, na qual se evidencia que a Educação Básica nunca foi tomada de fato como direito social e subjetivo. O reflexo disso se manifesta no imaginário social e da própria categoria, em que ser do quadro da Educação remete-se a precária remuneração, plano de carreira desmotivador, e a falta de reconhecimento social do seu papel na sociedade e consequente falta de atratividade pela profissão (Richter, 2015). Mas ressalva, "[...] esse quadro, pois, não apaga as conquistas históricas (ainda que legislativas e nem sempre impetradas de fato pelo Estado)" (Richter, 2015, p. 271).

Tal é o caso, a conquista pela Lei n.º 11.738, que, sancionada em 16 de julho de 2008, instituiu o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, que deveria ser reajustado anualmente. Ainda em muitos estados estamos a exigir o cumprimento da lei que obriga o pagamento do piso salarial para todos os/as professores/as[97] (enfrentamento que também diz respeito a outros cargos de atuação na Educação). A luta pela garantia de um direito estabelecido em lei, mas ainda, absurdamente negligenciado, negado na maior parte dos estados brasileiros revela que "Em pleno século XXI o impasse no cumprimento do piso e o constrangimento de governadores que chegaram ao ponto de pedir a inconstitucionalidade da lei evidenciam o grau de desvalorização da categoria" (Richter, 2015, p. 276).

Conquistado o direito legislativamente, prevalece a necessidade da permanente luta por sua efetivação; uma luta que só pode ser desbravada no coletivo, via sindicatos e outras formas de protesto e de reivindicação. O palco dessas lutas tem-se constituído nas ruas, nas escolas e mesmo dentro das salas de aula, trazendo à conscientização dos/das estudantes e suas famílias, de que essas questões não interferem apenas nas condições da vida privada do/da professor/a, mas sobretudo, nas suas condições como profissional para a efetivação de uma Educação de qualidade.

Por esta breve análise, observamos que a questão da carga horária, da remuneração, dos vínculos com uma rede/escola, entre outras, estão intrinsecamente

[97] Em 2023, o reajuste no piso salarial dos/as professores/as da Educação básica foi anunciado com o valor de R$ 4.420,55. Disponível em: https://salariominimo2023.com.br/piso-salarial-dos-professores-2023/. Acesso em: 25 set, 2023.

correlacionadas e interferem na prática educativa, nas condições da participação ativa das pessoas dentro das instituições em que estão, da condição de (re)organização do planejamento, da possibilidade de engajar-se com a instituição de projetos coletivos etc.

Refletir sobre esta questão correlaciona-se com o objeto de avaliação, uma vez que a questão salarial está entre os principais fatores — se não o principal — que os/as trabalhadores/as da Educação, em especial os/as professores/as, julgam importantes como condição de trabalho. São os baixos salários que levam esses/as profissionais a assumirem mais de um cargo ou turnos de serviço, o que torna ainda mais extensiva a carga horária de trabalho. Conhecemos bem as diversas consequências advindas desses fatores e como precarizam nossas condições de trabalho, a condição para a concretização de uma práxis educativa libertadora, uma práxis avaliativa emancipadora. Encontrar alternativas e forças para refletir e agir contra essas amarras das condições nos leva a fazer parte de um coletivo, constituído por profissionais, por pessoas antes de tudo, que enfrentam as mesmas condições de falta e, ainda assim, mantêm, apesar dos limites, a esperança por outras práxis.

#### 4.6.2.4 Inserção e permanência: o que levam as pessoas a participarem do grupo?

Buscando esboçar um retrato recente do grupo, propusemos no questionário algumas questões que nos permitissem levantar um perfil mais geral quanto à inserção, participação e permanência de seus/suas integrantes, já que a maioria dos/das membros/as participaram desta investigação.

Como já anunciamos, é comum que a busca pela participação em grupos de pesquisas se estabeleça, geralmente, pelo interesse em pesquisar temas comuns ou de aprofundamento em uma temática. A inserção em um grupo de pesquisa pode ocorrer por um desejo autônomo de estudar e de aprofundar a compreensão sobre um determinado objeto, ou pode ser motivada por um vínculo estabelecido por um programa de Pós-Graduação, como resultado da aprovação em um processo seletivo, por exemplo. A permanência desses/as membros nesses grupos nos diz mais do que a própria inserção. E esse é um elemento de análise importante, porque diz respeito aos significados que o grupo vai produzindo a cada um/a de seus/suas membros/as, que o buscam inicialmente em respostas às suas angústias, necessidades; mas a permanência é uma resposta ao encontro desses anseios.

Nesse sentido, queríamos analisar os motivos que levaram os/as integrantes a fazerem parte do grupo, das condições de sua participação e o tempo em que nele estão. Assim, indagamos no questionário: Por que você participa de um grupo de estudos e pesquisa em avaliação? Qual necessidade o/a motiva? E sobre o tempo de sua participação. Separamos alguns excertos que representam as respostas de todos os/as membros/as do grupo.

As respostas evidenciam, de forma clara, a necessidade de uma compreensão mais aprofundada sobre a temática. Além desse aspecto, identificamos quatro classificações que apresentam as motivações para a participação no grupo. Há aqueles/as que se inseriram devido à exigência institucional de integrar a um grupo de pesquisa em decorrência da aprovação em um programa de Pós-Graduação (quatro participantes). Também estão os/as que enfatizam a importância do estudo em coletivo. Alguns/as relacionam sua motivação às necessidades específicas que enfrentam em seus contextos de atuação, buscando no grupo uma reflexão que permita entender melhor as questões abordadas e como intervir em suas realidades, cientes de que certas compreensões são inviáveis de serem alcançadas isoladamente. Por fim, um grupo de participantes destaca que as relações de afeto, de solidariedade e de humanidade são o que realmente os/as motiva a integrar-se ao grupo.

Araucária, Arabicum, Kalanchoe e Saguaro, destacam-se na primeira motivação apresentada por nós, ou seja, inseriram a princípio pela exigência institucional em integrar-se a um grupo de pesquisa em virtude de aprovação no Programa de Pós-Graduação. Os excertos que se seguem ilustram esse elemento.

> [...] Entrei no Gepae **em decorrência do ingresso no Mestrado** em Educação e minha **permanência** tem sido importante para conhecer e compartilhar experiências sobe os processos educativos (Kalanchoe, em resposta ao questionário).

> **[...] Inicialmente porque passei no Mestrado** e a orientadora me convidou para participar do grupo **e estou até hoje**. Tenho muito interesse pela temática da avaliação, em especial na Educação Infantil (Arabicum, em resposta ao questionário).

Embora as inserções tenham sido inicialmente motivadas por uma exigência externa (imposta pelo Programa), em respostas, as quatro participantes evidenciam que a continuidade de sua participação no grupo se estabelece por outros significados. Elas

destacam que permaneceram ativamente envolvidas, mesmo após o término do motivo que originalmente as vinculava à atividade.

Outros/as seus integrantes, Dasilírio, Zizanoides, Solanum, Adenium, Agávea e Rosa do Deserto, destacam a satisfação e a necessidade de estudar em grupo como aspectos preponderantes em suas falas, em que, pelas trocas que se estabelecem, enfatizam que as trocas estabelecidas nesse ambiente proporcionam um aprendizado mais profundo e significativo. Entre as falas, podemos destacar como exemplo, Dasilírio, que em resposta ao questionário, diz buscar o grupo para "Aprender sobre avaliação e processos educacionais e **trocar conhecimentos com os colegas do grupo, que sempre oportunizam ótimas discussões**"; já Agávea afirma que a cada encontro constitui um novo aprendizado, que fundamenta uma parte de quem ela é como profissional e conclui: "Hoje sou quem sou pelo pontapé inicial do Gepae. A cada estudo uma nova descoberta, trocas, vivências, humanidade". Reconhecem, que "Estudar a avaliação educacional demanda dedicação, tempo e reflexão. Quando temos a oportunidade de **estudar coletivamente** temos mais possibilidades de aprender e ressignificar os nossos saberes" (Zizanoides, em resposta ao questionário, grifos nossos).

A partir de sua experiência no Gepae, Zizanoides afirma ter passado a realizar a discussão sobre a temática em todas as disciplinas em que ministra aulas, e ainda multiplicou a experiência criando um grupo de pesquisa em avaliação na instituição em que atua.

> [...] Minha experiência formativa com o Gepae foi essencial para minha formação. Contribuiu de modo bastante significativo para com a minha formação, que reverbera em minha atuação profissional, inclusive criei um grupo de estudos e pesquisas em avaliação na instituição em que atuo. Confesso que é um desafio imenso. Mas seguimos em frente. Toda disciplina que ministro abordo a avaliação educacional numa perspectiva crítica e reflexiva com as turmas (Zizanoides, em resposta ao questionário).

Esse relato já evidencia o impacto do grupo na formação da integrante, e mais: ele também alcança — indiretamente- outras pessoas em sua formação. Sua importância não se esgota para a professora formadora em formação contínua: ainda que tenha organizado o próprio grupo de pesquisa, permanece com vínculo no Gepae em seus processos formativos.

Cyathea, Cistanche, Nolina, Rostrata, Pitaya, Yuca, Aloe, Acácia e Ágathis relatam que buscaram pelo grupo a partir das necessidades concretas de suas realidades, o que as exige, cada vez mais, reflexões sobre as complexidades de sua atuação, e buscam

o grupo na expectativa de melhor entender as questões relacionadas à temática e como intervir em seus contextos, uma vez que estão conscientes de que sozinhos/as, algumas compreensões não seriam possíveis. Dessas, destacamos o excerto da Cyathea, atuante na coordenação na Educação Infantil, identifica ali elementos que problematiza e que a requer o estudo da temática

> [...] Primeiramente, meu interesse pessoal pela temática e, também, pelo **incômodo que sinto com algumas questões/ situações profissionais que me inquietam**, como é o caso da avaliação na Educação infantil, principalmente quando se fala de *diagnóstico* com as crianças, o que me lembra a área médica. Nesse ponto, comecei a discutir com as/os profissionais com as/os quais trabalho no início de 2013 e o interesse pelo tema foi se acentuando, até a entrada no Gepae que continua aquecendo minhas ideias, meus estudos, minhas práticas, pesquisa..., minha vida (Cyathea, em resposta ao questionário).

Ágathis, coordenadora pedagógica, enfatiza que a experiência no grupo a ajudou com a ruptura do pensamento hegemônico e, assim, faz a crítica às avaliações meramente classificatórias tanto no contexto da avaliação da sala de aula, como pelas avaliações externas. Ela afirma que, a partir das reflexões no grupo, passou a acreditar que outra práxis avaliativa mais justa, mais democrática, inclusiva a serviço da aprendizagem, é possível.

> [...] Participo do grupo sempre em busca **de aprofundar e aprimorar meus conhecimentos sobre a avaliação educacional**. Minha motivação maior em aprofundar os estudos sobre a temática são as **inquietações e questionamentos vivenciadas em minha prática docente**, ao me deparar **com práticas avaliativas meramente classificatórias e seletivas impostas pelo sistema, em especial as avaliações externas**.
>
> O grupo contribuiu muito em minha **formação pessoal e profissional**, mostrando-me caminhos desconhecidos, proporcionando riquíssimos **diálogos, trocas de experiências e vivências entre pares**. **Por meio dos estudos junto ao Gepae, descobri que existe outras possibilidades de avaliação, que é possível sim, desenvolver uma avaliação mais justa, democrática, inclusiva, que esteja a serviço das aprendizagens dos/as estudantes**. Aprendi no decorrer desses anos junto ao Gepae, que a mudança e transformação de uma prática avaliativa excludente, para uma prática de avaliação includente, precisa partir primeiramente de cada um de nós, como nos diz Tiago Adão Lara, "É na chuva miúda que existe transformação" [...] (Ágathis, em resposta ao questionário).

Mirabilis professora das séries finais do Ensino Fundamental, destaca que o grupo lhe é importante porque a ajuda perceber que não está só nas contradições que vivencia e

que o estudo no grupo a ajuda pensar em experiências como resistência ao que está posto na realidade, ajudando-a, inclusive, a reduzir a incoerência entre teoria e prática.

> [...] A avaliação foi e é um tema especial para mim, mas também um tema que tenho dificuldades principalmente por conta das contradições as quais vivencio e que as pesquisas científicas mostram há tanto tempo. Nada melhor que estudar sobre isso com gentes que também passam por tais contradições, entretanto, buscam melhorar a cada dia suas experiências "enfrentando a correnteza". [...] participo para melhorar meus entendimentos sobre a temática do grupo e para tentar "diminuir a distância do que falo e faço" (Mirabilis, em resposta ao questionário).

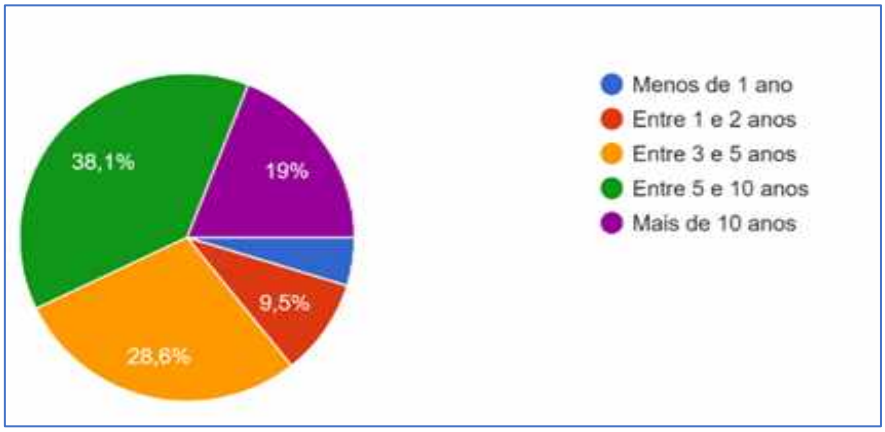
Por fim, há aqueles/as que destacam em suas falas elementos que se estabelecem pelas relações e vínculos a valores construídos naquele coletivo, como a sensibilidade, a vontade de estarem juntos/as, o sentimento de pertença, a necessidade de reduzir a solidão em suas atividades intelectuais, em suas lutas pelo compromisso com outra perspectiva de Educação, que compartilham as pessoas que constituem esse coletivo. É o caso em destaque na fala de Lírio dos Vales:

> **[...] Penso que o principal motivo é que no grupo Gepae encontro a humanidade, a sensibilidade e o calor humano** que pouco encontro da minha formação em Licenciatura em Química. Por estar atuando no curso em que me formei, agora como professor substituto, ainda tenho lembranças latentes de uma avaliação que não teve nada de formativa. Assim o Gepae **revigora minhas forças, me fornece motivos para lutar, e não por uma luta individual, mas coletiva**, uma vez que, é necessário compreendermos a avaliação não apenas como punitiva, mas como mediadora/colaboradora de todo o processo que envolve as aprendizagens e ensinagens. E o Gepae tem sido isso, e ocupa um lugar de muito estima na minha formação! (Lírio dos Vales, em resposta ao questionário).

Além de investigarmos os fatores que motivam as pessoas a se integrarem ao grupo de pesquisa, é ainda mais relevante considerarmos sua permanência, o tempo de participação e a frequência às reuniões de estudo e pesquisa. Esses dados complementares à nossa análise podem revelar importantes aspectos sobre a qualidade das relações e o desenvolvimento teórico do grupo como um espaço formativo. A duração da participação dos/as integrantes em um mesmo grupo pode indicar a consolidação deste como um ambiente significativo para a formação e produção de conhecimento.

Quanto ao tempo de participação no grupo, os dados revelaram que: 19% estão no grupo há “mais de 10 anos”; 38,1% “entre 5 e 10 anos”; 28,6% “entre 3 e 5 anos”; e, 9,5% deles/as o integra um e dois anos.

**Gráfico 4: Tempo de participação no Gepae**



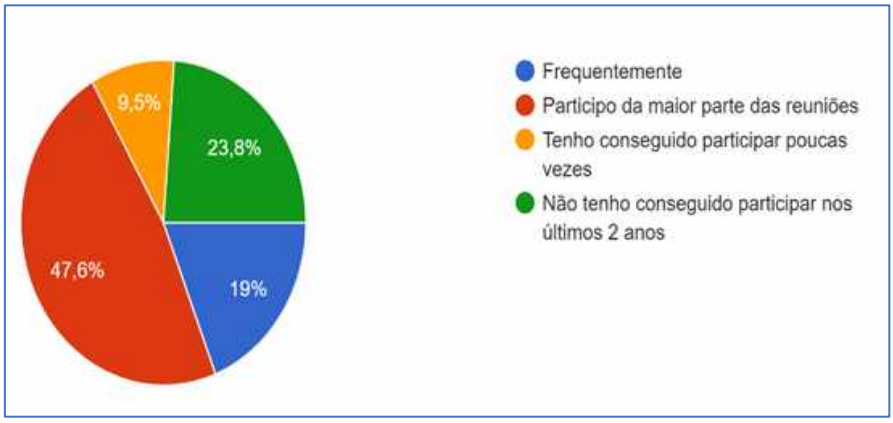

**Fonte**: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

É possível identificar pelo gráfico 4, que mais da metade (57.1%) dos/as integrantes participantes possuem trajetória já consolidada no grupo, com participação acima de cinco anos.

Quanto à frequência às reuniões, um elemento que pode revelar indícios sobre o nível de desenvolvimento teóricos dos/das integrantes, o grupo possui duas atividades distintas e complementares de ações: um número maior de pessoas que se organizam, em regra, mensalmente (em algum sábado) para estudar e um número menor que quer e tem disponibilidade para realizar pesquisas (geralmente em dia da semana). Neste último, a frequência das reuniões é distinta, depende da necessidade do movimento das ações que estão a realizar e ocorre no período da tarde ou noturno, combinado previamente com a disponibilidade das pessoas que dela participam e que, até o ano de 2023, vinha acontecendo quinzenalmente.

Quanto à frequência às reuniões de estudo, considerando as respostas assinaladas como “frequentemente” participo das reuniões e, “participo da maior parte das reuniões”, temos que 47,6% dos/das respondentes são assíduos aos encontros; em contrapartida, 23,8% apontam que não têm encontrado condições para efetiva participação.

**Gráficos 5 Frequência aos encontros para estudos**




**Fonte**: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

Pelas memórias, fica evidente que os/as integrantes têm muita satisfação em participar dos encontros de estudos, existe um compromisso em relação a estar presente às reuniões do grupo. Contudo, na relação dos nomes presentes em cada memória revelou-nos uma redução nesse número de pessoas que conseguem permanecer assíduos. O aumento na demanda de trabalhos tem sido sempre mencionado como fator que compromete maior assiduidade dos/as integrantes.

Queríamos também identificar a média das participações dos/das integrantes às ações do grupo considerando também as atividades de pesquisas. A partir das respostas, encontramos 42,9% (nove) das pessoas participando de ambas as ações do grupo (estudo e pesquisa), 33,3% (sete) conseguem participar apenas das reuniões mensais de estudos e 23,8% (cinco) não têm conseguido frequentar as atividades deste coletivo. Em síntese, entre os/as integrantes participantes desta investigação, temos que 76,2% participam das reuniões de estudo. Desses/as, 42,9% participam das atividades de pesquisas. Em contrapartida, 23,8% não têm conseguido se organizar para participar de nenhuma das reuniões nos últimos dois anos, conforme gráfico 6 a seguir.

**Gráfico 6** Ações em que os/as participantes têm sido frequentes no Gepae

**Fonte**: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

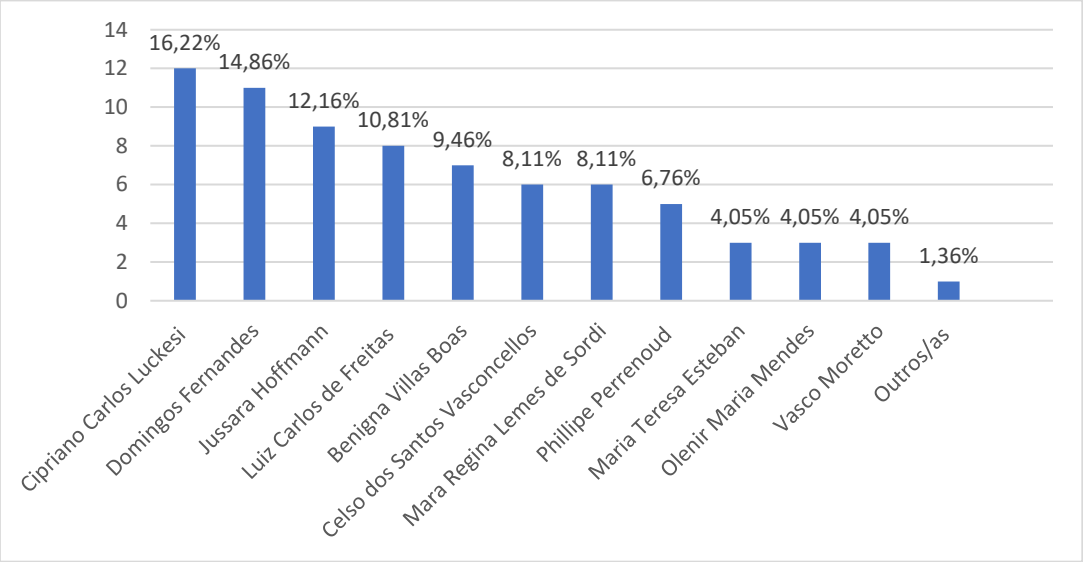
Pelas memórias, observa-se que a atividade no grupo em que as pessoas se dedicam às pesquisas exige um maior rigor investigativo, que atenda aos pressupostos de natureza acadêmica, maior frequência de dedicação. Já na atividade das reuniões de sábado (grupo de estudo), possui característica que permite que o grupo seja mais livre e que as pessoas se organizem, dentro de suas condições, seu tempo para estudar avaliação e para escrever outros temas correlacionados à temática, distintos daqueles que se estabelecem *a priori* na atividade de pesquisa, até porque naquela atividade não há os limites de prazos estipulados pelos programas de pós-Graduação e/ou agências de fomento.

A despeito de haver 57,1% dos/as integrantes que não têm conseguido participar do grupo de pesquisa (33% têm conseguido participar apenas das reuniões de estudo e 23,8% não têm participado de nenhum dos encontros), em questão que lhes indagamos sobre provável publicação que tenham realizado sobre a temática, 76,2% respondem afirmativamente, ou seja, esses/as em sua maioria têm que se organizar de forma mais independente para refletirem, pesquisarem e produzirem trabalhos acadêmicos sobre o tema avaliação. O dado parece nos revelar que se trata de integrantes já com autonomia no desenvolvimento intelectual.

Ainda na confirmação da potencialidade desse grupo, retomamos duas questões proposta no questionário e nos GFs, no sentido de captarmos o processo de suas produções de conhecimentos.

No questionário, propusemos uma questão sobre como desenvolvem seus estudos e quais referências os/as subsidiam, e confirmamos um grupo em que seus/suas integrantes já têm consolidado uma sólida trajetória de estudos sobre a temática, com um amplo arcabouço teórico. Entre os autores e autoras estudados/as, citados em comum por todos os/as integrantes participantes estão, Cipriano Carlos Luckesi, com doze citações, Domingos Fernandes com onze, Jussara Hoffmann com nove, Luiz Carlos de Freitas com oito, Benigna Villas Boas com sete, Celso dos Santos Vasconcellos e Mara Regina Lemes de Sordi com seis, Phillipe Perrenoud com cinco, Maria Teresa Esteban, Olenir Maria Mendes e Vasco Moretto com três cada. Outros/as foram menos citados/as, referenciados/as apenas por alguns/as participantes: Charles Hadji com três, Paulo Freire e Antônio Nóvoa com duas, Almerindo Janela Afonso, Pedro Demo, José Carlos Libâneo, José Pacheco, Madalena Freire, Claudia Fernandes, Ilza Martins Sant'Anna, Nilson José Machado, Heloisa Luke, Délia Lerner e Cecília Warschauer com uma citação cada um/a.

**Gráfico 7** Autores/as que referenciam os estudos dos/das integrantes participantes sobre a temática da avaliação




**Fonte**: elaborado pela autora a partir dos dados do questionário

Observamos que a relação dos/as autores/as que citaram são, preponderantemente, estudiosos/as da perspectiva da avaliação formativa e estabelecem-se como referências bases que fundamentam o trabalho do Gepae.

Ainda no intuito de conhecermos as produções de conhecimento sobre a avaliação formativa, sobre quais compreensões os/as participantes já formularam a esse respeito, propusemos no questionário e retomamos nos GFs, que nos dissessem sobre os significados que atribuem à avaliação em cinco palavras[98]. As palavras citadas pelos/as participantes foram: processo/trajetória/constância; aprendizagem; retorno formativo ("*feedback"*); intervenção; participação; parceria; diálogo; combinados; coletivo; pares; corresponsabilidade; apreciação; observação; acompanhar; monitoramento; crescimento; desenvolvimento; avanço; reflexão; crítica; transformação/transformar; formação; autoavaliação; autoconhecimento; descoberta; contradição; participação; parceria; diálogo; combinados; necessária; construção; inclusão; intencionalidade; diagnóstica/diagnosticar; expectativa; humanização; registros; flexibilidade; sensibilidade; planejamento; compreender/compreensão; integral; respeito; investigação; dúvidas; aprendizagem; erro; aferir; mensurar; resultado; nota; desempenho; mérito; prova; contradição; e menções aos/às sujeitos do processo: professores/as; estudantes; crianças. Parece-nos evidente que os/as participantes se concentram mais nos significados

[98] "O que vem em suas mentes quando dizemos a palavra "avaliação"?

da avaliação formativa, ou seja, apresentam termos conceituais que se remetem aos princípios, características e estratégias próprios dessa perspectiva.

Como já indicamos, acreditamos que a formação com base epistemológica, teórico-metodológica sob a perspectiva crítica e formativa da avaliação é uma das condições para que o/a profissional da Educação consiga reorientar suas concepções, e por conseguinte, suas práxis. Já afirmamos que não somos ingênuas em acreditar que essa consolidação tão somente seria a solução dos vários problemas correlacionados à avaliação, mas acreditamos mesmo que esse é um referente importante para apoiar o trabalho dos/das profissionais da Educação, que melhorar as práxis avaliativas nas salas de aula, entre outras questões, implica que o seu significado seja claro para os/as professores/as e estudantes. Pelos dados já apresentados, é possível afirmarmos a solidez teórica em pleno desenvolvimento entre os/as integrantes participantes.

### 4.7 Análises das memórias

Ao realizarmos uma leitura inicial de todas as memórias, notamos que, entre 2016 e 2018, o grupo não avançou significativamente no aprofundamento do conceito da avaliação formativa. Esse período esteve marcado pelo empenho na produção coletiva de um livro, fruto da pesquisa, cuja temática central abordava a avaliação externa, incluindo as políticas de avaliação e seu impacto sobre a qualidade da Educação. Embora as memórias nos permitam identificar o tratamento de outras diversas temáticas, nos documentos, o foco principal recai sobre a elaboração e decisões da organização do livro e subsequentemente, no engajamento da organização de lançamento da obra junto à organização de celebração dos dezoito anos do grupo, momento que culmina com o próprio lançamento do livro.

Já no ano de 2019, observamos, pelas memórias, que o esforço do grupo esteve voltado para a escrita do que se denominou de “Cadernos Temáticos”, uma coleção sobre Avaliação Educacional, composto por cinco volumes, cada um com foco em uma perspectiva e/ou modalidade da avaliação. Como modalidades, os cadernos de volume 2 “Avaliação das e para as aprendizagens”, o volume 4 “Avaliação Externa” e volume 5 “Autoavaliação Institucional”; em uma análise mais crítica das questões histórico-sócio-político que perpassam a avaliação, o volume 1 “Avaliação e Ideologia”; e ainda, o volume 3 “Propostas de trabalho na perspectiva formativa”, que aborda o conceito de uma metodologia proposta pelo grupo, como possibilidade da práxis em avaliação formativa.

Algumas memórias narram o surgimento da ideia em produzir esse material, do qual destacamos um excerto:

> [...] Olenir [...] contextualizou como surgiu a ideia de se fazer os cadernos para aquelas/es que não conheciam: a partir de uma experiência de estudo no Cemepe[99] em 2015 (com a Camila, Olenir e Simone) foi possível ficar um semestre estudando o tema Avaliação e as experiências discutidas lá foram realizadas aqui também no Gepae. A própria Elaine Corsi que é uma das artistas, também participou do grupo (artista do caderno sobre avaliação externa) – de acordo com a Camila. A Camila trouxe uma ideia de um caderno do RS [Rio Grande do Sul] e melhoramos essa ideia com os cadernos sobre avaliação. Assim surgiram os Cadernos temáticos (Memória, 23/02/2019).

Os cadernos voltam a ser citados nas memórias datadas em 29/02/2020 e 11/04/2020, onde discutem a necessidade de suas publicações e pensam formas de como fazê-la. Desses Cadernos Temáticos, discute-se com centralidade o conceito de avaliação formativa nos volumes 2 e 3, todavia, como ainda não foram publicados, optamos por não trabalhar com essas produções.

Em 2020, a primeira reunião do grupo, ainda no formato presencial, ocorreu em 29 de fevereiro. Neste encontro, como parte da prática que o grupo mantém de realizar uma autoavaliação de suas ações no início e no final de cada ano, decidiu-se, a partir das análises e reflexões coletivas, concentrar-se nas práxis em avaliação dos/das integrantes. Nesse mesmo ano, defendeu-se a primeira dissertação que estabelecia uma correlação entre os conceitos de avaliação formativa e práxis avaliativa, desenvolvida por Peixoto (2020). Em 11 de abril de 2020, ocorreu a primeira reunião totalmente on-line, em decorrência da pandemia de Covid-19, que demarcava o início do trabalho do grupo com foco no aprofundamento dos estudos em práxis avaliativas. Essa nova proposta de trabalho foi denominada "A práxis como definidora dos estudos do Gepae/UFU", proposição da primeira reunião do mesmo ano, quando se avaliavam as ações do grupo e a projeção dos novos projetos de do grupo.

Nesse movimento, observamos que o conceito práxis foi abordado em três ações estruturadas pelo grupo: a primeira se deu com a proposição de que alguns/as integrantes se dispusessem a compartilhar sua práxis ao grupo como parte de nossos estudos e

[99] Esses cadernos são fruto de uma demanda a partir da realização de um projeto no ano de 2015 com o Gepae em parceria com o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (Cemepe), que foi denominado "Grupo de estudos em avaliação educacional na Rede Municipal de Ensino: qual o lugar da avaliação na escola?" conduzido pelas integrantes do grupo Olenir, Camila e Simone juntas às servidoras da Rede Municipal de Uberlândia atuantes no Cemepe.

análises. As práxis compartilhadas no ano de 2022 foram as da Mara, Tiago e Camila, atuantes respectivamente na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Superior (Memórias 29/02/2020; 24/04/2020; 09/05/2020; 29/05/2020; 20/06/2020; 08/08/2020; 28/08/2020). A partir desse movimento, o grupo entendeu que era necessário aprofundar no estudo do conceito (segunda ação). As contribuições da integrante Natália foram importantes ao grupo no auxílio à compreensão e ao aprofundamento do conceito "práxis", participando em dois encontros mediando nossas aprendizagens e debates em Sanches Vázquez (Memórias 26/06/2021; 28/08/2021). E uma terceira ação parece-nos que se estabeleceu como consequência daquelas: alguns/as integrantes passaram a realizar pesquisas com esse constructo em evidência junto à avaliação formativa, originando a categoria "práxis avaliativa".

As ações foram didaticamente escritas como subsequentes umas das outras, mas se esclarece que, no movimento, elas foram acontecendo quase que simultaneamente, a partir das análises e decisões que se iam tecendo no grupo a cada passo.

Dada a centralidade assumida pelo grupo no desenvolvimento dos conceitos de avaliação formativa e práxis, optamos por dedicar especial atenção às memórias de 2020 a 2021, onde estiveram em foco, das quais apresentamos uma síntese que se segue.

## Tabela 4: Síntese das memórias

| **Reunião de 29/02/2020 – 1ª Reunião do ano 2023 (presencial)** |
|---|
| ○ **Autoavaliação do grupo**: Que pena... Que bom!<br>○ Propostas para melhorar e agilizar a comunicação interna, como murais e uso de e-mails<br>○ Intercâmbio com outros Grupos: sugestão de convidar pessoas de outras instituições para enriquecer o debate.<br>○ Políticas e Inclusão: discussões sobre como estas questões podem ser integradas nas práticas do grupo.<br>○ Interrupções nas Pesquisas: identificação de algumas pesquisas que foram interrompidas e a indicação da necessidade de retomá-las.<br>○ Reflexões sobre Avaliação<br>○ Avaliação Formativa: discussões sobre a prática avaliativa e a relação entre teoria e prática.<br>○ Viver a Palavra: importância de trazer a práxis para o centro da discussão.<br>○ Indicação de práticas de compartilhamento: encontros para discutir a teoria em relação às experiências práticas do grupo.<br>○ Reestruturação de Espaços de Aprendizagem: sugestões para tornar os encontros mais dinâmicos e interativos. |
| **Reunião de 11/04/2020 – 1.ª Reunião via Web Conferência** |
| ○ **Contexto da Pandemia**: Primeira reunião realizada totalmente online devido à COVID-19, discutindo as limitações e possibilidades desse formato.<br>○ **Reflexões sobre Espaços Educacionais:** Discutiram a necessidade de explorar espaços educativos fora do convencional, embora naquele momento estivessem restritos pela condição da pandemia.<br>○ **Cadernos Temáticos e Práticas Educativas:** Enfoque na divulgação e utilização de cadernos temáticos como recurso pedagógico e reflexão sobre práticas educativas adaptadas ao contexto atual;<br>○ **Crítica ao Ensino Remoto Improvisado:** Discussão sobre a inadequação das plataformas e métodos usados emergencialmente para ensino à distância, destacando a falta de preparo e recursos.<br>○ **Desigualdades Sociais e Educação:** Reflexão sobre como a improvisação no ensino à distância tem acentuado as desigualdades sociais e educacionais. |
| **Reunião de 08/08/2020 – Sobre a celebração da vida e práxis da freireana Camila** |
| ○ **Celebração e Reflexão:**<br>○ Encontro focado na práxis de uma das integrantes do grupo, Camila Coimbra, com uma celebração que incluiu música e declarações à aniversariante refletindo sobre as contribuições ao grupo, sobre sua práxis na vida. Um momento de alegria e de muito aprendizado ao grupo.<br>○ Despedida da integrante Camila do grupo em virtude de outros projetos assumidos, incluindo a coordenação do novo grupo instituído Círculo de Estudos e Pesquisas Freireanos (CEPF). |
| ○ **Práxis e Avaliação:** Discussão sobre a práxis em Educação, com foco em práticas avaliativas inovadoras e reflexivas.<br>○ **Envolvimento Estudantil e Ensino Remoto:** Reflexões sobre os desafios do ensino remoto e a participação estudantil.<br>○ **Discussões críticas sobre métodos de avaliação e seus impactos no processo educativo** (Memórias 2021-09-25 e 2021-24-04).<br>○ **Diálogo sobre Avaliação e Pandemia:**<br>○ Reflexão sobre os desafios de avaliar e ensinar em um contexto de ensino remoto e híbrido devido à pandemia.<br>○ Debates sobre os desafios do ensino remoto e as condições de ensino e saúde pública durante a pandemia (Memórias 2021-04-24 e 2021-05-29). |
| **Reunião de 29/05/2021- Práxis e Estudos do GEPAE; problematização sobre pandemia** |
| ○ **Impacto da Pandemia:**<br>○ Debates sobre os desafios do ensino remoto e as condições de ensino e saúde pública durante a pandemia (Memórias 2021-05-29 e 2021-04-24).<br>○ Debate sobre os desafios enfrentados por alunos e professores durante a pandemia;<br>○ **Práxis Pedagógica:**<br>○ Exploração da "Pedagogia do Oprimido" e "Pedagogia da Esperança", focando em temas como Educação problematizadora, diálogo, e consciência crítica (Memórias 2021-05-29 e 2021-10-23). |

- Reflexões sobre avaliação formativa e a observação de práticas educativas.
- **Cultural e Social:**
- Celebrações e uso da música e arte como meios de conexão e expressão dentro do grupo (Memórias 2021-05-29 e 28-08-2021).
- **Integração de Novos Membros e Inclusão:**
- Acolhida e integração de novos membros, promovendo um ambiente inclusivo e colaborativo (Memórias 2021-05-29 e 2021-09-25).

**Reunião de 20/06/2021 - Práxis e Estudos do GEPAE; problematização sobre pandemia**

- **Práxis como Definidora de Estudos:** Continuação das discussões sobre a práxis educativa, enfocando a teoria e metodologia por trás das práticas pedagógicas do grupo.
- **Impacto da Pandemia na Educação**: Reflexões sobre as mudanças na Educação devido ao isolamento social e suas implicações para estudantes e professores.

**Reunião de 26/06/2021: Decisões sobre o Centenário Paulo Freire e engajamento comunitário**

- **Organização e Planejamento de Eventos:**
- Organização de eventos educativos, incluindo celebrações do Centenário de Paulo Freire.
- **Engajamento Comunitário**
- Participação em atos públicos e discussões sobre formação sindical para professores.
- Discussões sobre solidariedade e ações comunitárias- projeto "Mãos em ação por 2 R".

**Reunião de 28/08/2021: Práxis e Estudos do GEPAE**

- **Práxis Filosófica e Educacional**:
- Estudo teórico sobre práxis com apresentações e debates;
- Análises profundas do conceito de práxis, integrando teoria e prática na Educação e destacando sua relevância para a transformação social.
- **Solidariedade e Ação Comunitária:**
- Iniciativas de solidariedade como doações e distribuição de alimentos, reforçando o compromisso social do grupo.
- prestação de contas e projetos solidários em andamento.
- **Cultural e Social:**
- Celebrações e uso da música e arte como meios de conexão e expressão dentro do grupo (Memórias 28.08.2021 e 29.05.2021).

**Reunião de 25/09/2021: Métodos de avaliação e seus impactos no processo educativo**

- **Avaliação e Práticas Educacionais:**
- Análise de vídeos educativos e discussão sobre a avaliação em contextos diversos;
- Discussões sobre avaliação educacional e inclusão;
- Discussões críticas sobre métodos de avaliação e seus impactos no processo educativo (Memórias 2021-09-25 e 2021-24-04)
- **Construção Coletiva e Projetos de Extensão:**
- Desenvolvimento de projetos de extensão que aplicam os princípios discutidos nos encontros para benefício de comunidades mais amplas, com foco na avaliação educacional e formação docente.
- **Inclusão de novos/as membros/as:**
- Acolhimento de novos membros com dinâmica de promoção de um ambiente inclusivo e colaborativo

**Reunião de 11/12/2021: Autoavaliação do grupo**

- **Encerramento e Reflexão:** Reflexões sobre o ano, com foco na resignação e carinho com que o grupo abordou os temas.
- **Produção Artística e Teatral:** Apresentação de peças teatrais e músicas como formas de expressão dos princípios de Paulo Freire.
- Utilização do teatro como meio de expressão das ideias freireanas, promovendo reflexão e engajamento.
- **Reflexões/avaliação sobre o processo de estudos, pesquisas e socialização de práxis dos/das integrantes**

**Reunião de 12/03/2022 – Sobre o ensino remoto; problemáticas de gênero**

- **Mulheres; exigências sociais;** a importância do cuidar de si para cuidar do outro;
- **Pandemia e suas dificuldades** (tristezas, saudades, esperanças e emoções)
- A retomada do grupo de pesquisa;
- Dia 31/03/22 – defesa da tese do Rafael
- Notícias sobre a pesquisa da Mara, que faz um estudo a partir do Gepae
- Proposta de estudo para o ano de 2022: sobre a desconstrução da avaliação meramente classificatória e a construção de uma avaliação no viés formativo
- *Spotify Gepae Cast*

**Reunião de 03/09/2022**

- **Inovação em Avaliação Pedagógica:** Discussões sobre novas abordagens na avaliação educacional, focando em como entender e adaptar as práticas de avaliação para serem mais inclusivas e reflexivas das necessidades dos alunos.

A partir dessa última data, não há mais memórias armazenadas no Drive do grupo. Como membros do Gepae, sabemos que, ao manterem suas reuniões em formato virtual, começaram a utilizar as transcrições geradas pela ferramenta *Microsoft Teams*. Acessamos algumas dessas transcrições, mas, por serem extremamente extensas (chegando a média de 80 páginas por constituírem-se por transcrição literal de todas as falas) e não serem rigorosamente consideradas "memórias", não conseguimos tratar de importantes conhecimentos desenvolvidos naquelas reuniões. Sabemos que, após a última memória aqui sistematizada (30/09/2022), o grupo passou a desenvolver uma nova proposta de estudo: a leitura e debate coletivo do livro "Avaliação das aprendizagens em livros: 1960 a 2020", organizado pela coordenadora Benigna Villas Boas e publicado em 2022.

Na leitura das memórias destacaram-se como subcategorias o “trabalho coletivo”, o “diálogo”, a “afetividade-solidariedade-esperança”, a “resistência” e, por óbvio, os conceitos fundantes da tese, “avaliação formativa” e “práxis avaliativa”. Outros objetos também se destacam como as discussões sobre as questões de gênero e sobre ensino remoto, mas estas categorias não foram assumidas com profundidade nesta tese.

# 5 GEPAE: UM COLETIVO QUE PRODUZ CONHECIMENTOS, RESISTÊNCIAS E AFETO COMO PRÁXIS COLETIVA E DIALOGADA

> Porque é encontro de homens [e mulheres] que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens [e das mulheres] (Freire, 2005, p. 91).

O CNPq define Grupo de Pesquisa (GP) como

> [...] um 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; 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[100].

Mas, pensando na característica do Gepae, um outro conceito parece-nos representar melhor esse significado:

> [...] Em grupos de pesquisa seus membros estão-junto-aos-outros atualizando esse seu modo de ser. Entretanto, por ser grupo de pesquisa, os sujeitos já se colocam juntos em termos de um projeto de investigação articulado por um tema que se mostra como importante para todos. O grupo de pesquisa, então, se revela como uma comunidade, no sentido de ser sustentado por todos os seus membros constituintes, reunidos por vínculos estabelecidos por uma postura de responsabilidade e de solidariedade. Essa atitude de solidariedade requer, como diz Stein[101], a presença igualitária de seus membros, ainda que no seu interior existam membros que se destaquem em suas atividades em relação aos outros. Há um solo intersubjetivo, constituído pela entropatia e pela linguagem, quando as diferentes pessoas do grupo se veem como iguais e podendo se compreender pela expressão de sua fala-falante, tanto por gestos como por linguagens de outras modalidades. Verem-se como iguais no âmago de um grupo de pesquisa tem o sentido de as pessoas estarem-umas-com-as-outras, sem

[100] Guia para Criação de Grupos de Pesquisa no Diretório do CNPq. Disponível em: https://lattes.cnpq.br/web/dgp/faq?p_p_id=54_INSTANCE_39Zlb9kA3d0e&_54_INSTANCE_39Zlb9kA3d0e_struts_action=%2Fwiki_display%2Fview&_54_INSTANCE_39Zlb9kA3d0e_nodeName=Main&_54_INSTANCE_39Zlb9kA3d0e_title=Quest%C3%B5es+Gerais. Acesso em: 22 ago, 2024.

[101] STEIN, E. **Psicologia e scienze dello spirito**. Contributi per una fondazione filosofica. Roma: ed. Città Nuova, 1996.

> sentimento de hierarquia, ainda que realizando ações diferenciadas, em relação ao núcleo da comunidade [...] (Silva, 2017, p. 116).

Em sua pesquisa, Silva (2017) entrevistou dez professores/as universitários/as, líderes de distintos grupos de pesquisa em Matemática, buscando identificar, em suas narrativas, como se dá produção de conhecimentos naqueles. Em seus dados, uma das interpretações do autor sobre o que leva à constituição de grupos de pesquisas é que o sentimento de estar isolado intelectualmente pode ser enfrentado e até dissipado à medida que as pessoas passam a conversar com seus pares e isso pode se dar em trabalhos em grupo de pesquisa. Ele entende que

> [...] Sentir-se pertencendo, de modo responsável, a um grupo de pesquisa, transcende o isolamento comum entre professores de universidades que, pela organização administrativa dessa instituição, acabam trabalhando de modo isolado ao ministrarem suas aulas, darem conta de tarefas administrativas, etc. (Silva, 2017, p. 117).

Diz ainda sobre a formação dos grupos de pesquisas:

> [...] Em sua gênese há uma disponibilidade solidária para com o outro, escolhido entre os profissionais de sua área, em virtude da proximidade de interesses por temas a serem pesquisados. Instala-se uma disposição explícita de abrir espaço para que os membros do grupo compartilhem experiências entre si. De uma discussão consequente acabam por se efetivar esclarecimentos metodológicos e realizados aprofundamentos teóricos de temas estudados. Essa disponibilidade solidária conduz à aprendizagem de ouvir o outro, de atentar para as tendências das questões e de conseguir organizar o trabalho a ser realizado pelo grupo (Silva, 2017, p. 119).

Silva (2017) compreende que, na busca pela superação da solidão, do isolamento, é que as pessoas, no âmbito acadêmico (e da escola), encontram-se em grupos de pesquisa movidos/as pela proximidade de interesse por alguma temática e ao constituir-se parte dele, esse pertencimento conduz os/as seus /suas membros/as a assumirem responsabilidades de trabalho junto ao grupo de pesquisa. O autor afirma que esse pertencimento traz também a responsabilidade.

Em diálogo com esses significados, voltamo-nos a Freire (1996, 2005) que compreendeu que ser e estar com o/a outro/a no mundo é uma necessidade. É pela compreensão de que não somos seres completos que buscamos nos juntar com outros/as, para compartilhar e estar no mundo, com o mundo, manifestando a fala e a escuta na compreensão e intervenção do/no mundo. Para tanto, diz ele, algumas qualidades precisam ser desenvolvidas pelos próprios sujeitos,

> [...] Não é difícil perceber como há umas tantas **qualidades que a escuta legítima demanda do seu sujeito**. Qualidades **que vão sendo constituídas na prática democrática de *escutar***. Deve fazer parte de nossa formação discutir quais são estas qualidades indispensáveis, mesmo sabendo que **elas precisam de ser criadas por nós, em nossa prática**, se nossa opção político-pedagógica é democrática ou progressista e se somos coerentes com ela. É preciso que saibamos que, **sem certas qualidades ou virtudes** como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, **não é possível a prática pedagógico-progressista**, que não se faz apenas com ciência e técnica.
>
> Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar (Freire, 1996, p. 45 grifos nossos).

Como propõe Freire (1996), observamos o Gepae como um grupo que, em seus processos coletivos de formação, vai estabelecendo várias qualidades indispensáveis ao ato educativo formativo, como forma de pensar o mundo, de compartilhar desejos e de produzir conhecimentos a partir da opção político-pedagógica que assumiram. Eles estão presentes nos dados em análise.

Guimarães (2013) em suas leituras em Paulo Freire, lembra que formar-se é inserir-se como sujeito da sua existência social-histórica, é gerar um pensamento crítico no encontro com as pessoas, em suas teias das relações, ensinando umas às outras, problematizando seus conflitos e enfrentando as contradições de seu espaço/tempo, transformando as suas realidades em novas realidades, que se concretiza o **movimento dialógico** da Educação e do trabalho coletivo.

Freire (1996, 2005), tomou a dialogicidade por metodologia imprescindível para a concretização da práxis do trabalho coletivo. É, portanto, a metodologia do processo de ensinar, aprender e avaliar. Conseguimos enxergar os ensinamentos de Freire (1996, 2005) presentes na constituição do movimento do Gepae; um grupo de pessoas que querem compreender, "denunciar e anunciar"[102] o mundo juntos/as, sem que um/a se

[102] Freire (2005, p. 90) afirma "não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação". Streck; Redin; Zitkoski (2008) em leitura a Paulo Freire, entendem que daí se dá o tratamento dos "inéditos viáveis", possibilitando que as "situações-limite", consideradas como determinantes diante das quais nada mais restaria senão a resignação fosse confrontada com os anúncios de "soluções praticáveis, desperdiçadas". Nessa expressão "transbordam não só relações de poder, forças dialógicas, mas também sinergias, afetuais, amorosas que a saturam e a renovam em incessante devir, enquanto recriam quem as engendra, quem as desdobra, quem as pronuncia e nesse exercício político de diferir, vão reinventando politicamente outro mundo. [...] Toda essa prioridade da práxis freiriana ao anunciar, denunciando, não se desprende de sua biografia política e existencial. Em vez de assumir as tormentas, como um sofrimento individual, para com eles fazer contrastar seu heroísmo, Freire os foi assumindo,

coloque sobre a identidade do/a outro/a, respeitando os seus tempos e espaços, suas vozes, suas diferenças em um exercício de diálogo compartilhado e de respeito. Fica ainda expresso um sentimento de solidariedade, em que ninguém quer mostrar saber mais, mas que compartilha de suas experiências, que são construções singulares e coletivas ao mesmo tempo. Uma comunhão de experiências, de pensamentos, de lutas, de resistência, de esperanças e de sentimentos que se quer compartilhar. E isso evoca imprescindivelmente

> [...] saber ouvir o outro, reconhecendo a sua atuação na minha construção humana. É, também, o reconhecimento da impossibilidade de se construir um saber individualmente, pois, talvez não exista nenhum movimento que necessite mais da dinâmica do diálogo como a construção de um conhecimento, o qual é realizado com a participação de vários pensamentos, que vão se aprimorando e se completando, ao longo da História (Guimarães, 2013, p. 34).

Como integrantes do Gepae, nós o identificamos como um espaço formativo onde muitos valores e/ou princípios defendidos por Freire (1996) se manifestam concretamente, a começar pela consciência de que somos seres inconclusos/as e, por isso mesmo, estamos sempre em busca e, reconhecendo esse inacabamento, também reconhecemos a necessidade do outro/a. No grupo, nos constituímos pessoas que mantêm a angústia, mas também a esperança, os dissabores da profissão, mas também a alegria, a realização, a afetividade, movimentos próprios de compartilhar o mundo. Nesse sentido voltamo-nos a Freire (2016)

> [...] O meu envolvimento com a prática educativa, sabidamente política, moral, gnosiológica, jamais deixou de ser feito com alegria.
>
> **Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança**. A **esperança** de que [...] **juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos[a] igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria.** Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A **esperança** faz **parte da natureza humana**. **Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança** [...]. A **esperança** é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo problematizado e não pré-

como nordestino, pernambucano, brasileiro e oprimido, tomando-os como uma produção política, fabricante de blocos históricos de negação a uma existência plural que afeta e sufoca as classes populares, a sociedade, em todas suas relações, impedindo que a liberdade e a justiça se fortaleçam" (Streck; Redin; Zitkoski, 2008, p. 45).

> dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História (Freire, 1996, p. 29).

Trata-se de um grupo que se propõe como objetivo estudar e pesquisar sobre a avaliação. Nos últimos anos, o Gepae tem voltado seu foco para a avaliação formativa, como forma de pensar possibilidades para que as práticas em avaliação predominantes nas escolas venham a ser transformadas, servindo à melhoria das aprendizagens de todas as crianças, jovens e adultos, em especial aos/às que têm sido historicamente excluídos/as, os/as das classes populares. Outros temas sensíveis e que estão diretamente relacionados à relação com a avaliação, são também assumidos por este grupo e os abordamos em alguma medida a partir dos dados trabalhados.

Destacamos na práxis do grupo a categoria do **trabalho coletivo e colaborativo**, mediado pela categoria do **diálogo** respeitoso e compartilhado na comunicação e nas decisões, em um espaço pedagógico democrático, que mantém viva a busca e a **esperança** pela mudança, com forte **resistência**, negando-se à aceitação passiva e/ou ao conformismo diante de tantas injustiças presentes na sociedade. Também as categorias **afetividade, alegria** e **solidariedade** são tônicas fortes ao grupo. Das temáticas e categorias em estudo, destacam-se a Avaliação Externa, Avaliação para as aprendizagens, sobretudo, a abordagem da **avaliação formativa** e enfrenta o trabalho de refletir e ressignificar conceitos importantes à transformação da avaliação, além de tratar criticamente de outros temas sensíveis[103] que vão sendo assumidos do/no movimento daquele coletivo.

Sublinhamos que os dados apresentados aqui derivam dos questionários, dos grupos focais, do levantamento das produções bibliográficas publicadas coletiva e "individualmente" pelos/as integrantes do Gepae, participantes na investigação, e da análise memórias escritas[104], acervo do grupo. Também dialogamos com os dados do livro produzido por eles/as coletivamente, bem como outros/as referenciais teóricos/as.

---

[103] Por exemplo, uma problemática muito forte ao grupo é a questão do **papel da mulher na sociedade**. Contudo, pelo foco delimitado por nós, voltado especificamente à produção do conhecimento no âmbito do grupo em avaliação formativa, essa categoria não foi tratada em análise específica. Ressalvamos que, embora reconheçamos sua intrínseca relação com a categoria avaliação, mesmo porque, como já apontado, somos em grande maioria mulheres nesse grupo e todas as nossas condições (falta) materiais para estudo, pesquisa e práxis em AF estão intrincadas a essa condição, pelo recorte e por nossa falta de tempo para realizar uma relação teórica-metodológica adequada, levou-nos à decisão de não a tratar como categoria especifica, embora perpasse o texto.

[104] O grupo pesquisado tem por metodologia, a prática de registros de memórias resultantes de seus encontros em diversos formatos: áudio, imagem, escrita e mais recentemente, gravação em vídeo quando os encontros são virtuais. Na pesquisa, trabalharemos apenas com as memórias em registro escrito. Essas

O desenvolvimento da seção está organizado do seguinte modo: primeiro resgatamos informações mais gerais quanto à **origem e constituição do grupo**, quanto à sua **metodologia de organização e de trabalho**, o modo como vão decidindo as temáticas, projetos de pesquisas, projetos de extensão e as referências de estudo. Em seguida, passamos mais especificamente à análise e sistematização da **produção de conhecimento no âmbito do grupo** de modo mais panorâmico, chegando às produções selecionadas para análise da pesquisa bibliográfica com foco nas categorias da avaliação formativa e práxis avaliativa. Assinalamos que, mesmo as produções acadêmicas publicadas e assinadas como individuais, também as consideramos como integrante da produção de conhecimento que se origina e desenvolve no grupo, em cooperação uns/as com os/as outros/as.

## 5.1 O Gepae, sua rotina e um pouco de sua história: como tudo começou

Trata-se de um grupo vinculado à linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU. Todavia, seu nascimento não surgiu formalmente como grupo de pesquisa vinculado à uma linha da Pós-Graduação e, sim, da iniciativa de corações curiosos e inquietos de estudantes em busca de saber mais sobre a avaliação sem pretensão inicial de ser oficialmente um grupo de pesquisa. Em seus primórdios, estabeleceram-se apenas como um grupo que queria estudar mais, aprofundar-se na temática avaliação, uma necessidade advinda a partir da disciplina Didática Geral ministrada no curso de Pedagogia da UFU, daí nasceu o Grupo de Estudos em Avaliação (GEA). Em obra publicada pelo grupo resgata-se este histórico:

> [...] O nosso grupo nasce a partir do interesse de algumas estudantes de Licenciatura em Pedagogia, no ano de 2000, em estudar avaliação da aprendizagem. Essa temática aparecia de maneira restrita no programa da disciplina Didática Geral do curso. Não satisfeitas, as estudantes mobilizaram a professora, ainda em licença maternidade, e assim se iniciaram encontros semanais na casa dessa docente, sem grandes pretensões, todavia com o desejo de aprender para transformar práticas excludentes de avaliação em práticas includentes que pudessem garantir as aprendizagens (Mendes et al., 2018, p. 25-26).

memórias são escritas pelos/as próprios integrantes também com revezamento. Assim, cada memória tem uma identidade própria, com o *modus* próprio do seu/sua relator/a, de sua criatividade autônoma e da sua escrita.

Registram-se aqui as primeiras estudantes que compuseram esse primeiro agrupamento de estudos: Fernanda Duarte, Zeli Alvim e Maria Aldair. Foram elas, à época graduandas da Pedagogia/UFU que procuraram a professora que Olenir Maria Mendes, no período de sua licença-maternidade, para a formação de um grupo de estudos, mobilizadas pelo desejo de saber mais sobre a avaliação educacional.

Mendes et al. (2018) destacam o objetivo que mobilizou a formação do grupo:

> [...] 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 includente, 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).

Com o passar do tempo, o grupo foi ampliando e assumindo novas demandas que se iam apresentando a partir do crescente número de participações de estudantes e professores/as de outras redes da Educação Básica, também professores/as do Ensino Superior; profissionais formados/as ou em formação em diversas licenciaturas, ampliando o universo que inicialmente estava composto apenas por pessoas do núcleo da Pedagogia. Na interação e na compreensão da realidade a partir dos/das integrantes do grupo, que traziam não apenas o contexto acadêmico das salas de aulas como estudantes, mas também o contexto do cotidiano das escolas da Educação Básica, o grupo passou a perceber que apenas estudar o tema avaliação já não era suficiente, mas que necessitavam dedicar-se a outras atividades que melhor potencializassem a formação do âmbito do grupo e também fora dele. Assim, o grupo passou a integrar não apenas as ações de estudos, mas também a pesquisa e a extensão, abarcando dentro de sua estrutura uma similaridade com o tripé da universidade.

Em 2008 o GEA passava a ser o Gepae, data esta que marca o ano em que foi registrado no DGP/CNPq e no PPGED/UFU, com a permanência na coordenação da Prof.ª Olenir Maria Mendes. Destaca-se que, antes do registro como grupo de pesquisa, esse coletivo já desenvolvia seus primeiros passos na pesquisa[105], mas oficialmente, é o ano de 2008 que demarca o início das suas atividades de pesquisa.

[105] O fato se evidencia na pesquisa de Rodrigues (2022), no levantamento que fez das produções no âmbito do grupo, identificou que, em 2008, integrantes já estavam produzindo trabalhos de investigação na temática da avaliação e também uma produção já concluída, como é o caso do Trabalho de Conclusão de

Conforme informações atualizadas no DGP/CNPq, como grupo de pesquisa, buscam investigar e problematizar questões da avaliação educacional em suas diferentes modalidades (Externa, Institucional e da/para Aprendizagem), níveis (Educação Básica, superior e formação de professores e professoras) e planos (avaliação formal e informal). Desenvolvem trabalhos nas seguintes linhas de pesquisa: Avaliação da e para as Aprendizagens; Avaliação em larga escala; Avaliação Institucional; Políticas de Avaliação; Propostas de Trabalho Avaliativo; Saberes e Práticas Educativas. Mas atualmente o grupo tem desenvolvido projetos com o objetivo de identificar os limites e possibilidades para a construção de práxis de avaliação formativa em escolas públicas.

Silva (2017), em seu trabalho, buscou identificar como nos grupos decidem-se sobre as temáticas estudadas e pesquisadas pelo coletivo. Seus dados evidenciaram que a maioria indica que a geração das temáticas se dá no próprio movimento do coletivo:

> [...] Pela análise e interpretação que procedemos às entrevistas realizadas, compreendemos que a geração da temática dos grupos de pesquisa é uma ação complexa e que se realiza de maneiras diferentes, delineada pelo modo de proceder do coordenador junto ao grupo e pela própria vida do grupo. Dá-se no fluxo de suas realizações, em que os diferentes membros estão uns com os outros de modo solidário e responsável, trabalhando de modo coletivo. Dá-se: na retomada do coordenador que articula informações advindas de leituras, de conferências assistidas, de participação de eventos científicos com as questões que estão sendo discutidas ou que vão se anunciando em seu grupo; pelo conhecimento de políticas públicas que são lançadas, indagando pela sua atualização; do estabelecimento de convênios [...] Temas de pesquisa também adquirem vida, de modo que, muitas vezes, uma vez postos em sua positividade, vão avançando e abrindo caminhos, quase que se bifurcando em subtemas ou novos temas. De modo muito forte, um aspecto que se destaca é ser coletiva a geração dos temas de pesquisa no âmbito do grupo (Silva, 2017, p. 160-161).

Todavia, quando lemos todas as entrevistas realizadas por ele, observamos que os/as coordenadores/as exercem bem maior influência nas definições e decisões, que seus/suas integrantes.

No Gepae, observamos, pelas memórias, especialmente aquelas que se referem às avaliações e ao planejamento anual, que, predominantemente, todos os/as integrantes participam na elaboração e definição das temáticas investigativas. Elas surgem de uma avaliação da necessidade de aprofundamento do grupo em algum elemento, da necessidade de avançarem em ações que já realizam ou que precisam ser

---

Curso (TCC) da integrante Luciana Guimarães, sob o título "O que dizem os estudos em avaliação formativa".

retomadas/repensadas e reestruturadas. As motivações das temáticas não se dão puramente pelas determinações acadêmicas. O aprofundamento teórico, as necessidades advindas das reflexões dos contextos dos cotidianos da atuação dos/das integrantes, também um determinado contexto político tem influência nessas (re)definições. E ainda, há fatos mobilizadores para além desses aspectos, que envolvem sentimentos e/ou afinidades com um determinado fato ou contexto.

As temáticas são sempre coletivas, mas as pesquisas individuais têm mais liberdade, por vezes mantêm apenas o objeto central do grupo, ou seja, a avaliação, mas a modalidade, o nível e os objetivos podem ser muito distintos do projeto guarda-chuva coletivo desenvolvido no grupo, como vimos no momento da análise das produções acadêmicas individuais dos/das integrantes.

A dinâmica de organização e desenvolvimento dos encontros de estudo é sempre compartilhada horizontalmente, pensada e conduzida a partir da autonomia dos/as próprios integrantes, que se vão revezando alternadamente para coordenar as reuniões mensais. Ainda que haja essa coordenação com autonomia de quem a exerce por sua vez — revesada — as decisões são sempre tomadas em conjunto nas reuniões e isso faz com que esse grupo seja singular e que sua própria dinâmica colaborativa de organização já se constitua como uma forma distinta na experimentação da produção do conhecimento.

As reuniões são sempre estruturadas do seguinte modo (não necessariamente sempre na mesma ordem que descreveremos): recepção inicial (que no presencial é acompanhado de um café coletivo, apelidado carinhosamente de café intelectual); explicitação da dinâmica de organização do encontro, que geralmente é constituída com informes mais gerais, seguida do estudo coletivo de algum texto e, geralmente, há a socialização de um projeto de pesquisa de um/uma dos/das integrantes, com o objetivo de construir colaborações coletivos para os projetos individuais. Geralmente, esses momentos têm propiciado a (re)definição de algum elemento ainda confuso ao/à pesquisador/a integrante do grupo. A partir de 2020, passou a fazer parte das reuniões também a socialização de uma práxis de um/uma dos/das integrantes. A reunião encerra-se com as reflexões sínteses dos/das membros/as, confirmação da data para próxima reunião e (re)definição de sua pauta, sempre que necessário.

O Gepae tem-se revelado um espaço de formação de grande relevância potencializado pelo coletivo que reflete, que analisa e produz compreensão da realidade, que faz o enfrentamento de questões problemáticas e, o mais importante, um espaço onde temos aprendido e construído uns/as com os/as outros/as sobre as possibilidades e

potencialidades das práxis avaliativas formativas. Sabendo que não há práxis neutras, constituí-las nos exige cada vez um posicionamento claro, muito estudo, pesquisas e trocas. E isso tem sido constituído no grupo.

## 5.2 Um grupo de estudos em avaliação que se autoavalia

O grupo tem a prática de separar a primeira e última reunião do ano para realizar avaliações do seu próprio trabalho. Assim, embora tenha um movimento dinâmico em que seus/suas membros/as vão-se avaliando e assumindo algumas ações no decorrer do ano, tem estabelecido que a cada início e final do ano são organizadas as reuniões para avaliar exclusivamente o desenvolvimento das ações e decidir sobre os passos orientadores do ano corrente (primeira reunião) e do ano seguinte (última reunião). Nesta última, também organizam o cronograma descritivo das ações e coordenações responsáveis do ano seguinte. São, geralmente, estabelecidos os focos de pesquisa como uma espécie de projeto guarda-chuva do grupo, os/as autores/as e textos que serão lidos individualmente e estudados em grupo durante as reuniões, apresentações dos projetos de pesquisas dos/das membros/as que estão na pós-Graduação desenvolvendo investigações a partir do objeto avaliação, eventos acadêmicos em que haverá representação do grupo[106], entre outras ações.

Nesse sentido, escolhemos um excerto de uma das memórias que registra bem esse momento. Ela data de 29 de fevereiro de 2020. A dinâmica da reunião foi detalhada pelas coordenadoras do dia: no primeiro momento o grande grupo seria subdividido em quatro pequenos grupos por cores em que cada um analisaria/avaliaria as produções/ações realizadas pelo grupo nas reuniões do ano anterior, baseado em registros de imagens (fotos); registros escritos (memórias); análise sobre as formações extensionistas realizadas e as produções teóricas coletivas (os Cadernos Temáticos[107]); cada pequeno grupo tinha uma pessoa responsável por coordenar os trabalhos, que havia separado os materiais previamente e questões de parâmetro para avaliação do material; também as

[106] Uma pessoa do grupo fica sempre responsável por buscar, sistematizar e atualizar uma lista de todos os eventos (Congressos, Seminários, etc) possíveis que estejam relacionados com a temática avaliação.

[107] O grupo produziu coletivamente cinco materiais denominados "Cadernos Temáticos", uma coletânea sobre Avaliação Educacional com o propósito de ajudar os estudos de pessoas interessadas no tema. Esses cadernos foram organizados do seguinte modo com seus títulos: caderno 1 - Avaliação e Ideologia, caderno 2 - Avaliação das e para as aprendizagens, caderno 3 - Propostas de trabalho na perspectiva formativa, caderno 4 - Avaliação Externa e, caderno 5 - Autoavaliação Institucional. Este material não é público, mas compõe os arquivos particulares do grupo e há propostas de torná-los uma publicação assim que for possível para o grupo (informações presentes nas memórias de 2019).

coordenadoras propuseram que os pequenos grupos produzissem um registro escrito avaliativo de suas avaliações a partir de três parâmetros: “que bom!”, “que pena.”, “que tal?”. Ao término de um tempo retornariam ao grande grupo (à roda) para socializarem suas impressões/avaliações.

Não temos por pretensão relatar aqui todo o conteúdo, apenas alguns excertos da avaliação que realizaram a partir da análise de alguns dos materiais.

Na avaliação dos registros em fotos,

> [...] Grupo vermelho: Diante das fotos o grupo refletiu sobre os questionamentos feitos pela colega Alessandra: As fotos representam, mostram o que intencionava o grupo e o seu fazer durante o ano de 2019? Que conteúdos revelam? Ou não revelam?
>
> [....] que bom! Andrea relatou sobre as fotos como registro fotográfico: deu conta de mostrar as intencionalidades. Carol relatou sobre o intenso trabalho que o grupo faz e que foi possível identificar nas fotos. Andrea fala que o registro escrito não é capaz de traduzir o que as fotos revelam. Janine menciona que as fotos não dizem o conteúdo estudado, mostram outros elementos, que se não fosse falado não saberia. Que pena! Karine aponta sobre a falta de colegas que não estão mais presentes, é preciso resgatá-las. Cerca de 40 pessoas [...] [observando as pessoas presentes nas imagens e suas ausências já há algum tempo nas reuniões levou ao grupo refletir sobre as condições de participação em um grupo de pesquisa]. Andrea relata que a dinâmica da vida: mina as presenças [...]. Que tal? [discutiu sobre a qualidade dos registros] fizéssemos um tutorial para melhorar a qualidade (excerto da memória de 29/02/2020).

Na avaliação das memórias escritas, o grupo avalia que se tem despendido muito tempo com questões secundárias, informes que poderiam ser realizados de outra maneira, deixando maior tempo para as discussões com foco nas práxis educativas de cada integrante do grupo. E foi nesta reunião que a categoria “práxis” passou a evidenciar-se fortemente no grupo.

> [...] O grupo Laranja: Relata que **temos um tempo próprio**. Este processo consideramos **que gera uma materialização com as nossas características** e que ficamos orgulhosos do produto final (mas temporário). Em relação ao livro lançado em 2018, foi a concretização de um trabalho coletivo, por exigência da Fapemig [que financiou a pesquisa]. A atividade de lançamento na ADUFU com a pesquisadora Regiane Helena Bertagna enriqueceu o debate e iniciamos o processo de divulgação**. Que pena! Ocupamos muito tempo com questões secundárias e podemos priorizar o trabalho coletivo (diálogo) para as questões essenciais**. Foi angustiante, sofrido o tempo, nos ocupamos mais com a forma, aparência do que com a essência e que muitas memórias foram ocupadas com os informes. Que tal? Confiar, se sentir representado na opção do outro, em uma perspectiva de grupo colaborativa. Viver mais a palavra: avaliação não é uma abstração, mas

> uma realidade. [Que tal] **sugerimos que as reflexões do Gepae em 2020 estejam com o foco na práxis educativa de cada participante do Gepae. Que estas práxis sejam mobilizadoras de nossas reflexões teóricas** [...] (excerto da memória de 29/02/2020, grifos nossos).

Sobre as ações extensionistas, o grupo identifica muitas ações formativas realizadas pelo grupo em apoio e parceira a outras instituições/organizações/projetos, o que demonstra a relevância social desse coletivo.

> [...] A marca do grupo foram os PEIC's [Programa de Extensão Integração UFU/Comunidade]. Que bom: O Gepae realizou formações pontuais em 2019 como, formação junto ao CREAS [Centro de Referência Especializado de Assistência Social] para os/as Pedagogos/as da PMU [Prefeitura Municipal de Uberlândia]. Que tal: retomar o trabalho de extensão do PEIC? Seria uma quarta experiência. [...]. Mas que tal pesquisar sobre metodologias participativas. Que pena que os estudos foram diminuindo com o passar dos anos. Precisamos retornar independentemente da quantidade de participantes na reunião. A propósito, que pena que muitas reuniões foram desmarcadas por falta de Quórum. Que tal montar uma agenda partindo do calendário de trabalho do grupo? Que bom que iniciamos a produção dos cadernos temáticos, embora as equipes precisem otimizar os trabalhos. A divulgação deste material é fundamental. [...] falou sobre PEICs-Projeto de Extensão que poderiam distribuir no grupo e depois em outros espaços. A proposta era que durante as reuniões mobilizar o grupo para abrir as experiências inspirados na teoria (30 minutos para as práticas de compartilhamento e divulgadas os eventos científicos (excerto da memória de 29/02/2020).

Como é possível perceber por meio dos excertos selecionados, o trabalho do grupo e a práxis avaliativa de suas ações, enfrentando suas potencialidades e fragilidades, e como no coletivo se autoavaliam e pensam intervenções para melhoria das suas ações, é parte das experiências vividas pelo grupo.

## 5.3 Gepae: afeto, solidariedade, resistência e esperança como práxis em formação humana

> Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, **de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade** […] (Freire, 1996, p. 20 grifos nossos).

Como já mencionado, o grupo resulta de uma práxis em uma dinâmica que amplia o que se entende convencionalmente por produção de conhecimentos: muito antes das publicações, o grupo prima por estabelecer seu foco no convívio solidário, nas relações de afeto, na defesa das pessoas, mas sem deixar de realizar as trocas e reflexões teórico-

práticas dos pressupostos da avaliação. Um trecho de uma das memórias analisadas por nós pareceu-nos sintetizar a essência do movimento do grupo e, por isso, a escolhemos, ainda que extensa:

> ☞ A reunião iniciou com um clima de alegria, inspiração e muita saudade, mas também com esperança, de que dias melhores estão por vir.
>
> ☞ Natália compartilhou conosco a experiência da maternidade, e Christian irradiou uma enorme **felicidade** com a chegada próxima, do seu bebê, presenteando-o com o nome de "Julian Augusto".
>
> ☞ Olenir também compartilhou sua experiência materna com o grupo, após, conversamos sobre a vacinação.
>
> ☞ Denise fez um **desabafo** sobre um ofício recebido pela Secretaria Municipal de Educação destinado aos trabalhadores das escolas da rede municipal, informando que todos os sábados de julho serão transformados em dias letivos e que todas as escolas deverão cumpri-lo, um ofício nada democrático e que nos leva ao entendimento de que os/as docentes não trabalharam durante a pandemia e que, em consequência, deverão repor os dias suspensos (não trabalhados) do mês de fevereiro, aos sábados de julho. Simplesmente **revoltante**!
>
> ☞ Olenir lamentou pelo fato, e destacou a importância da criação de um sindicato para representar e **lutar pelos direitos** das professoras/es da rede municipal de Educação de Uberlândia.
>
> ☞ Após essa conversa inicial, Elizabete abriu espaço para os informes, mas antes, justificou a ausência de Tiago e Mara, em função de motivos pessoais e de trabalho, em seguida, ressaltou que a reunião iria ser gravada e disponibilizada para todos/as do grupo.
>
> ☞ Posteriormente Olenir pediu a Tatiane para contar um pouco sobre o projeto desenvolvido por *ela "Mãos em ação por 2 R, transformando dor em cuidado".* [...] preparo de alimentos para pessoas que se encontravam em situação de vulnerabilidade social e que o projeto surgiu como um acalento para a família ao perder dois entes queridos (Rafael e Rodrigo). De acordo com Tatiane, o projeto surge como forma de homenagear a memória do primo e do esposo, no sentido de **tornar a ausência dos mesmos, mais suave, menos sofrida e amenizar a sensação de saudade**. Tatiane ressaltou ainda, que ninguém pode tirar a dor de uma família enlutada. Ela argumenta sobre sua dor e da de milhares de famílias enlutadas pelo Covid-19, sendo que as pessoas, as famílias, aprendem a lidar com essa dor, com a ausência, no entanto, se faz necessário, não que as pessoas se fechem no seu sofrimento, mas, pelo contrário, que se **solidarizem com a dor**, com os problemas dos outros, levando cuidado em forma de reflexão, uma filosofia do projeto por ela colocado em prática com seus familiares, que tem transformado "Cuidado em forma de refeição", visto que a fome dói.
>
> ☞ Olenir diz ter ficado muito tocada com o projeto e propôs ao Gepae que participasse dessa ação conjunta, não só com ajuda financeira, mas

> também em outros momentos (entrega, compra de alimentos, cozinha, doação de mantimentos etc.). Ficou livre para cada pessoa decidir em participar individualmente ou coletivamente. Olenir ressaltou que a aceitação do Gepae, era uma maneira de dizer a Tatiane que **ela não está sozinha** nesse momento tão difícil!
>
> ☞ Clarice relatou que ela juntamente com o esposo e filhas, tem aberto o quintal de sua casa durante a pandemia para ajudar alguns grupos de movimentos sociais e pessoas que estão em situação de vulnerabilidade social, projeto esse chamado pela família de *"Quintal aberto"*. Nesse projeto, Clarice e sua família **abrem o quintal de sua casa para que as pessoas** possam pescar e colher os frutos, que a família não está conseguindo consumir. [...] Clarice ofereceu a abertura de seu quintal, para atender as pessoas do projeto "*Mãos em ação por 2 R, transformando dor em cuidado"*.
>
> ☞ [...] Elizabete [...] apresentou a dinâmica do encontro, sendo de 30 a 40 minutos para Natália discorrer sobre a temática "práxis" e de 30 a 40 minutos para debate, discussões, perguntas e colocações do grupo (Excerto da Memória Gepae referente reunião 26/06/2021, grifos nossos).

Fica evidente nesse excerto o significado de grupo que vai além de um coletivo que se reúne para compreender a teoria da avaliação; mas ao mesmo tempo, todas as suas ações têm vínculo direto com uma práxis de avaliação humanizada. Afinal, avaliamos para conhecer a qualidade da realidade e identificando suas necessidades, passamos a agir para melhorá-la, para mudá-la. Ora, não é sobre isso que o excerto nos diz?

Trata-se, portanto, de um grupo que se envolve afetivamente com as realizações de cada um e cada uma (as alegrias da maternidade, por exemplo) e nas dificuldades de cada um/a (a dor do luto, por exemplo); mas que se envolve também com outras pessoas e outras necessidades para além dos/dos seus/suas integrantes, como vimos.

Em seu movimento, a pesquisa e a extensão têm um significado ampliado. Observamos práxis concretas em que seus/suas integrantes mutuamente se ajudam: em suas dimensões acadêmicas, em suas reflexões sobre suas atuações profissionais no cotidiano das escolas e nas dimensões socioafetivas. Todas essas atividades que fazem parte de uma concepção mais ampliada de Educação, realizada em solidariedade, em confronto com o individualismo, concorrência e meritocracia. Abraçam a resistência, o afeto e a esperança para fortalecerem-se como coletivo; a esperança como vocação humana.

> [...] É preciso ficar claro que a desesperança não é maneira de estar sendo natural do ser humano, mas distorção da esperança. Eu não sou primeiro um ser da desesperança a ser convertido ou não pela esperança. Eu sou, pelo contrário, um ser *da esperança* que, por "n"

> razões, se tornou desesperançado. Daí que uma das nossas brigas como seres humanos deva ser dada no sentido de diminuir as razões objetivas para a desesperança que nos imobiliza.
>
> Por tudo isso me parece uma enorme contradição que uma pessoa progressista, que não teme a novidade, que se sente mal com as injustiças, que se ofende com as discriminações, que se bate pela decência, que luta contra a impunidade, que recusa o fatalismo cínico e imobilizante, não seja criticamente esperançosa (Freire, 1996, p. 29).

Essas marcas estão presentes nas respostas dos/as integrantes participantes nesta pesquisa. Yuca, professora da Educação Infantil, enfatiza a importância do grupo na consolidação dos seus conhecimentos em avaliação, na satisfação de estudar e refletir coletivamente, nas relações afetivas que estabelece, no encontro com a perspectiva da qualidade da escola na qual ela acredita, e afirma que todos esses fatores se repercutem para transformar sua práxis enquanto professora, pesquisadora e formadora.

> [...] O Gepae é um grupo que tive o privilégio de conhecer e participar dos estudos. A cada encontro temos a oportunidade de estudar, refletir e discutir coletivamente sobre a avaliação. Tema que nos une e instiga a buscar respostas para os desafios enfrentados no cotidiano escolar e com relação a avaliação educacional. Além disso**, o grupo nos fortalece a partir dos saberes, sabores, aprendizados, afetos, amizades, diálogos e trocas de experiências entre os participantes e assim, nos mobiliza a agir em defesa da escola pública de qualidade social, das crianças e dos docentes. Considero que a minha trajetória formativa no Gepae tem contribuído para transformar a minha práxis** pedagógica na escola pública, com as crianças nos anos iniciais (Yuca, em resposta ao questionário).

Ainda sobre a questão do coletivo, façamos um parêntese para retomar o que foi dialogado no excerto da memória, especificamente sobre o relato indignado da integrante Denise ao falar da forma arbitrária pela qual o Governo municipal impôs a maneira com que seria realizada a reposição dos dias de aula não ocorridos por causa da pandemia e a consideração feita pela professora Olenir ao destacar a importância de um sindicato para representar os/as professores e **lutar pelos direitos** deles/as. A questão também esteve presente na pesquisa da integrante do Gepae, a professora-pesquisadora Richter (2015), que sob a perspectiva docente acerca da sindicalização observa:

> [...] As condições de trabalho do professor como categoria, no ambiente de trabalho ou na falta de autoridade no exercício da docência, induz a posições muito distintas entre os docentes entrevistados. Há manifestação de pessoas imbuídas pela luta da categoria; há professores descrentes com as atividades coletivas (como a ação sindical); há

> aqueles que buscam resistir individualmente; e há outros que encontram subterfúgios e permanecem na docência enquanto buscam alternativas profissionais, como analisamos ao longo do capítulo. Entre as diferentes formas de reação observamos, no que tange à participação coletiva e ativa (Bernardo, 1998), um processo denso de desistência (Richter, 2015, p. 314-315).

Em sua investigação, identificou que 39% não eram sindicalizados/as e dos/as 61% que eram, vários indicavam que se dessindicalizariam em breve. E entre os motivos da não sindicalização estavam a descrença quanto à atuação do sindicato[108] ao atendimento das demandas dos/as professores/as, ou por este não representar realmente os interesses da categoria, também estão as questões da taxa mensal, dada a precariedade salarial, entre outras questões. Para Richter (2015), apesar de entender a crítica dos/das docentes participantes quanto à atuação dos sindicatos que parecem estar a serviço dos interesses corporativos das bases sindicais, a não sindicalização assevera ainda mais as condições precarizadas dos/das profissionais e limitam as alternativas de resistência como coletivo. Assim observa:

> […] um movimento que pode piorar ainda mais a realidade da categoria, pois, se tal forma de resistência coletiva é desacreditada pelos profissionais, ainda não constatamos na pesquisa perspectivas para a constituição de formas alternativas de resistência coletiva ativa, o que deixa a categoria ainda mais frágil perante a regulação da Educação (Richter, 2015, p. 316).

A autora conclui que "Esse estado é fruto de um contexto complexo e contraditório que envolve desde as condições da docência até o descaso de alguns profissionais" (Richter, 2015, p. 361). Sobre o descaso, entende que tal situação prejudica, fragiliza o coletivo e até mesmo afeta o grupo que permanece comprometendo-se em defesa da sua carreira. Mais uma vez reiteramos os pressupostos em Paulo Freire para afirmar que uma Educação libertadora, para a autonomia docente, requer o compromisso de todos/as, para com todos/as e consigo mesmo, na promoção do diálogo autêntico e da participação ativa nos processos decisórios para a garantia das condições mínimas de trabalho autônomo, para o exercício de uma práxis para a formação humana que ensejamos.

---

[108] "Como corrobora Linhart (2007, p.115), no fim do século XX, sacudido pela crise econômica, o sindicato não convence e "[...] não se impõe muito no plano da luta pelo emprego, não chega a defender os salários, não exerce influência efetiva sobre o conteúdo da organização do trabalho. Tem poucos filiados e, sobretudo, não atrai mais os jovens" (Richter, 2015, p. 315).

Retomando a categoria afeto, Mirabilis e Saguaro também fazem referência à essa relação que se estabelece no grupo.

> [...] trocar experiências com as pessoas do Gepae... Isso é grandioso e me faz **permanecer esperançosa** em relação a Avaliação formativa, a Educação, ao país. **Não é apenas estudar. É manter e melhorar afetos construídos de forma respeitosa, amorosa e corajosa** (Mirabilis, em resposta ao questionário).

> O Gepae foi o meu primeiro contato com a UFU, eu me lembro de quando entrei, **fui recebida de maneira tão afetuosa**, fiquei absolutamente encantada; com o passar dos encontros, o aprofundamento no tema, vinculado ao grupo de pessoas, me auxiliou e me auxilia bastante em movimentos de reflexão, de compreensão, de alinhamento entre teoria e prática. **Pude compreender de fato, a importância da universidade pública para os processos formativos humanizadores.** Me lembro de como eu sofri durante a minha formação na Educação Básica com a avaliação e hoje, com a ajuda do GEPAE eu vejo a avaliação como um processo sinalizador de aprendizagens e não como o "monstro" que me fizeram acreditar durante minha trajetória educacional (Saguaro, em resposta ao questionário).

Como já demarcado, essas marcas aparecem registradas em muitas das memórias, mas também nos trabalhos acadêmicos dos/das seus/suas integrantes. Por exemplo, em Rodrigues (2022, p. 123-124, grifo nosso) registra-se a sua interpretação de como percebe o grupo: "[…] compartilhamos diversos momentos de alegrias, desafios, descobertas, trocas e aprendizagens; que nos sensibilizaram a desejar e a **esperançar um mundo melhor**, mesmo diante de tempos tão difíceis".

É interessante observarmos que essas características extrapolam as relações internas do grupo, e seus/suas integrantes passam a destacá-lo também em outros espaços da Academia; marca também registrada em seus trabalhos acadêmicos Carvalho (2021), perpassada por suas leituras em Paulo Freire enfatiza a parceira e as relações de afeto como algo importante, que ameniza a solidão, auxilia o ânimo de esperança na mudança e nos faz caminhar rumo a ser mais. Essa dimensão esteve em destaque em seu trabalho ao explicitar as relações que estabeleceu com o professor colaborador de sua pesquisa:

> A convivência com o professor colaborador ao longo de um semestre letivo nos permitiu construir um vínculo de respeito, de admiração e de afeto. [...]. E essa disposição foi o que nos fez, apesar da sobrecarga de atividades que caracteriza a rotina do professor, produzir tempo para os nossos encontros. E eles não foram mera formalidade para o desenvolvimento da pesquisa. Foram encontros em que estivemos, realmente, presentes, de corpo e alma. Foram momentos em que dividimos angústias e falamos sobre nossas percepções a respeito da vida, de modo mais geral, do processo educativo, dos acontecimentos

> que vivenciamos dentro e fora da universidade. E acreditamos que foi o tom emotivo-volitivo de que se revestiram nossos diálogos, junto da solidariedade que caracterizou o processo de construção de saberes que ali se deu, do sentimento de partilha, da relação de parceria, de colaboração e, mesmo, de amizade, que nos fez permanecer nessa relação, que manteve o nosso desejo de ali estar (Carvalho, 2021, p. 207).

O termo tem "origem na palavra latina *affectus*, cuja raiz vem de *afficere*, que corresponde a afetar, isto é, fazer algo a alguém, influir sobre alguém. Como dois pontos de energia que exercem influência um sobre o outro quando colocados em interação (Carvalho, 2021, p. 207). Para a pesquisadora,

> […] o estabelecimento das parcerias em pares e grupos ameniza a solidão e diminui a probabilidade do desânimo quanto à iniciativa de mudança. Nós, como seres sociais, como seres afetivos, nos fortalecemos uns nos outros. Nossas relações nos sustentam. E trazer essa lógica para a dimensão profissional de nosso desenvolvimento significa caminhar um pouco mais rumo à nossa humanização (Carvalho, 2022, p. 212-213).

Assim, podem-se sintetizar os significados do grupo como importante espaço de formação, que toma por objeto a avaliação crítica e comprometida com a inclusão, com as aprendizagens de todos/as os/as estudantes, mas para além desta atividade, trata-se de um coletivo que se preocupa com ações mais ampliadas e se envolve nelas, com as pessoas concretas e com as suas necessidades. A questão da afetividade, da solidariedade e da importância das emoções destacaram-se como fortes elementos ao grupo.

Observa-se assim, um projeto de formação que abarca o desejo de estar e construir junto, com as pessoas; um lugar onde a despeito das inúmeras adversidades, de algum modo, há sempre o apoio presente de uns/as aos/às outros/as. Tudo isso certamente faz parte de outra forma de educar. E estas experiências não se fecham no círculo do grupo, mas são partilhadas.

## 5.4 Um grupo que labora formações, parcerias e produção de conhecimentos em diversos espaços-tempos.

> Se quiser ir rápido, vá sozinho.
>
> Se quiser ir longe, vá em grupo.
>
> (Provérbio Africano).

Aqui pretendemos, fazer uma exposição, "síntese" de ações do grupo no decurso desses oito anos, com enfoque na temática da avaliação formativa, com o intuito de explicitar possibilidades e limites de práxis que possam, de alguma maneira, contribuir com o nosso estudo. Nesse sentido, destacamos algumas parcerias com pesquisadores/as de referência ao grupo, algumas instituições com as quais têm dialogado, sobre a utilização de alguns canais de comunicação de forma crítica para formação/divulgação de conhecimentos e, em seguida, voltamo-nos especificamente a algumas das produções de conhecimentos publicadas coletivamente e das dissertações e teses dos/das integrantes em análise, como produtos/processos individuais/coletivos [109].

### 5.4.1 Aproximações com outros/as pesquisadores/as e instituições formativas: o compartilhar como práxis formativas

Mendes (2018, p. 26) destaca que o fato de o grupo contar com "a presença de docentes das escolas mobilizou o grupo a se engajar em atividades extensionistas, o que possibilitou um intenso processo de formação e de compreensão da realidade". Decidiram que era necessário realizar além dos estudos e pesquisas, também uma aproximação mais ampliada com os/as profissionais do cotidiano escolar, para melhor compreender essa realidade e também na tentativa de contribuir, de algum modo, com os estudos em avaliação, agora em outros espaços de formação. E foi essa a grande mobilização para que o Gepae se empenhasse em proporcionar atividades de extensão.

> [...] se engajar nas atividades extensionistas, o que possibilitou um intenso processo de formação e de compreensão da realidade, a vivência de problemas, dificuldades, mas também de perspectivas e de esperança de mudanças da escola. Em função disso, organizamos cursos de extensão que trouxeram beleza e envolvimento com o contexto escolar, o que nos instigou assumir o desafio de querer aprofundar a análise da realidade por meio da pesquisa coletiva (Mendes *et al.,* 2018, p. 26).

Essas experiências são retomadas em várias oportunidades, sobretudo naquelas que registram momentos em que o grupo se põe a avaliar o seu trabalho, essas ações são

[109] Como já assinalado, em nossa concepção, entendemos que toda pesquisa ainda que assinalada por um nome individual, como de um/uma integrante do grupo, a vimos como uma produção de conhecimento que é constituída com o coletivo, ou seja, nenhum conhecimento pode advir de um pensamento individual e para além disso, qualquer leitor/a desses trabalhados verá sem dificuldades a presença marcante do grupo, dos princípios e qualidades ali desenvolvidos, dos conteúdos e conceitos compartilhados. Aliás, a práxis de compartilhar, discutir e redefinir em colaboração com o grupo cada um dos projetos de pesquisas "individuais" faz parte da metodologia do Gepae.

sempre mencionadas como forma de mobilizar o grupo a retomar algumas delas pelo seu significado formativo. Por esse motivo, utilizamos as informações do trabalho de Rodrigues (2022) — o qual faz parte de nossas análises — integrante do grupo, que realizou sua investigação tendo o Gepae como unidade de análise, para retomar alguns desses momentos compartilhados de produção de conhecimentos. Ela realiza uma espécie de linha do tempo dos fatos marcantes na constituição do grupo, retomando as extensões em formato de PEICs; momentos formativos em parcerias com outras instituições formadoras e com outros/as pesquisadores/as referências do grupo; as defesas de Mestrado e Doutorado dos/as integrantes do grupo e até materiais produzidos no âmbito do grupo. Nessa subseção, interessa-nos destacar informações referente às duas primeiras ações. Para além de seus recortes, há dados de nossa leitura própria nas memórias por nós analisadas.

Os cursos de extensão em formato de PEICs, contaram com o envolvimento dos/das profissionais do contexto escolar, estudantes da Graduação, sobretudo, as licenciandas da Pedagogia, que tiveram papel ativo nessas atividades, e demais integrantes do grupo. Registra-se a realização de três PEICs organizados pelo grupo, experiências de muito ensino, aprendizagens e avaliações a dezenas de estudantes, docentes e integrantes do Gepae que deles participaram. Rodrigues (2022) os cita:

> [...] 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". [...] surgiram mais dois encontros: um no ano de 2009[110] e outro em 2014[111]. 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 (Rodrigues, 2022, p. 130-131).

Dos cursos, há memórias que relatam um tempo precioso de muitas aprendizagens, com muitas emoções compartilhadas, mas também relatos de cotidianos sofridos, vivenciados por profissionais de diversas áreas, pela falta de condições de trabalho e de autonomia profissional. As memórias não fazem parte do nosso recorte, por isso, não as retomaremos aqui, mas a riqueza do material[112] nos convida a outros estudos futuros.

---

[110] "Vivências em formação continuada II: encontros e desencontros da avaliação educacional"

[111] "Vivências em formação continuada III: encontros e desencontros da avaliação educacional"

[112] Por exemplo, o acervo do Peic de 2014 que pode ser acessado em: https://gepaeufu.wordpress.com/2014/02/26/2o-encontro-peic-2014-avaliacao-e-ideologia/

Outro importante *com*-partilhar está registrado nas memórias do grupo, que embora tenha tido seu início em 2015, foi mencionado nas memórias de 2016. Trata-se da realização de um projeto denominado "A criação de grupos formais de estudos em avaliação educacional na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia: Qual o lugar da avaliação na escola?", desenvolvido sob a coordenação das integrantes Olenir Mendes, Camila Coimbra e Simone Costa. Entre vários objetivos, tinham como centralidade compreender e problematizar as culturas dominantes de avaliação e seus sistemas de significação baseados nas formas de conhecimento produzidas no seu domínio cultural.

Rodrigues (2022) também registra, em sua pesquisa, as formações de seminários

> [...] 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. [....] 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" (Rodrigues, 2022, p. 133-134).

Rodrigues (2022, p. 135) registra, ainda, as formações extensionistas em colaboração com outros espaços de formação, como, por exemplo, "[...]Em 2016, o Gepae/UFU contribuiu com o curso de formação continuada "Avaliação educacional: prova operatória, portfólio, registro e observação" realizado no Centro Educacional Municipal de Estudos e Projetos Educacionais (Cemepe).

Nesse mesmo ano (2016), as memórias registram a retomada dos estudos em avaliação formativa, que contou com um importante marco: a segunda participação do professor Domingos Fernandes em colaboração formativa junto ao grupo, ministrando o curso "Perspectivas contemporâneas em avaliação para as aprendizagens e das aprendizagens" entre os dias 21 a 25/11/2016 com encontros pela manhã, tarde e noite. A atividade integrou parte da carga-horária da disciplina denominada "Tópicos Especiais em Estado, Políticas e Gestão em Educação III: O campo da Avaliação Educacional em suas diferentes modalidades (para as aprendizagens, institucional, sistêmica e políticas de

avaliação[113]" ofertada pelo Ppged/UFU. Para além desse momento com o professor Fernandes, a disciplina contou com a colaboração do Gepae em toda sua estrutura e organização. As aulas tiveram início na data de 24/08/2016 com encerramento em 07/12/2016. Entre os conceitos trabalhados em avaliação estão:

> I- A cultura da avaliação no contexto da sociedade capitalista: Avaliação e Ideologia; A lógica da escola; A lógica da avaliação; II - Estado e Políticas Educacionais contemporâneas; III - Estado Avaliador e Políticas de Avaliação no período pós-LDB (Lei 9.394/96); IV - Avaliação Externa; V – Avaliação Educacional: Fundamentos e concepções teórico-práticas; VI - Avaliação e Gênero; [VII] Perspectivas Contemporâneas em Avaliação Para As, E Das, Aprendizagens (Fundamentos Da avaliação Das, E Para As, Aprendizagens; Questões Críticas Da Avaliação Pedagógica; Contradições E Paradoxos Das Avaliações Externas) (Memórias Gepae, ano 2016).

Outro registro presente em Rodrigues (2022) foi o evento de dezoito anos do grupo, com o lançamento do seu primeiro livro e a participação de outra pesquisadora, também referência ao grupo:

> [...] 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 (Rodrigues, 2022, p. 135).

O Gepae tem estabelecido algumas parcerias ao longo dos anos de sua existência, e muitas delas estão citadas em diversas memórias. Uma delas tem sido a colaboração do professor português Domingos Fernandes tanto como formador, como co-orientador[114] e em Bancas de defesa de Mestrado e de Doutorado dos/as integrantes. Nas atividades de

[113] A Ementa da disciplina trata dos "Fundamentos básicos para uma compreensão da Reforma do Estado no Brasil e seus contornos no contexto escolar; Estado avaliador: Análises, características e dispositivos legais do sistema nacional de avaliação; Avaliação Educacional: Fundamentos e concepções teórico-práticas; Avaliação Formativa Alternativa: história, fundamentos e práticas. E entre os objetivos destacam-se: Propiciar aos/as estudantes da pós-Graduação espaços de reflexão sobre Avaliação Educacional em suas diferentes modalidades e contexto; Discutir concepções, fundamentos e práticas da avaliação educacional; abordar a questão da avaliação educacional a partir de um enfoque crítico, permitindo a compreensão das relações entre a escola e a sociedade, bem como o papel que a avaliação desempenha neste contexto (Memórias do Gepae, ano 2016).

[114] 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.

extensão, o grupo pode aproximar-se- fisicamente- de outros/as autores/as que já lhes eram referências teóricas, compartilhando com eles/as a tarefas formativas, saberes fundamentais ao grupo, junto à reflexão dos/das profissionais da Educação. Além do professor Domingos Fernandes, as professoras Benigna Villas Boas, Mara Regina Lemes de Sordi, Regiane Helena Bertagna e o professor Luiz Carlos de Freitas. Com todos/as esses/as, mais do que aproximações teóricas, também relações de amizade e de reciprocidade.

E não nos esquecemos das pesquisadoras locais, sempre presentes no Gepae como integrantes e colaboradoras ativas na luta, na pesquisa, nas ruas, nas Bancas de Qualificação e de defesa: Camila Lima Coimbra e Leonice Matilde Richter. Outras, que não necessariamente estudam Avaliação Educacional como centralidade de suas pesquisas, mas temas correlacionados e, sobretudo, com mesma utopia e posicionamento ético-político-epistemológico: Gercina Santana Novais, Myrtes Dias da Cunha, Maria Vieira Silva e Lúcia de Fátima Valente.

Também uma aproximação com outros grupos acadêmicos tem-se concretizado. Por meio da professora Benigna Villas Boas, o Gepae tem realizado diálogos com o Grupo de Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico (Gepa); com a professora Mara Regina Lemes de Sordi e o professor Luiz Carlos de Freitas, também se estabeleceram alguns diálogos com o Laboratório de Observação e Estudo Descritivos (Loed) e colaborações com o grupo Círculo de Estudos e Pesquisas Freireanos (Cepf) por meio da professora Camila Coimbra, ex-integrante do Gepae, especialmente nas comemorações do "Centenário Paulo Freire", quando ambos os grupos compartilharam de encontros, planejamento de ações referente ao propósito e como resultados, o Gepae produziu artigos e a primeira edição de um podcast, denominado "GepaeCast", cujo conteúdo ainda abordaremos, juntamente com mais informações. Entre as parcerias, uma se destaca mais pela atuação/colaboração contínua: A Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia (SME), por meio do Cemepe. Quase todos os anos, o Gepae, em colaboração junto a esse espaço formativo realiza encontros de estudos e outras ações mais específicas e pontuais como já apareceu aqui evidenciado.

Nossos muitos encontros com esses/as amigos/as, sendo que alguns/as vêm até o grupo, em outros momentos nós vamos até eles/as, têm fortalecido nossa esperança, nossa luta, nossa amizade, nossa fé nas pessoas e em um mundo mais humano.

Lembramos dos ensinamentos de Freire (1996, 2005) para ressaltar que todos esses momentos não se constituíram como doação ou imposição de conhecimentos de

uns/umas a outros/as, ou seja, aos/às que das formações participaram ou os/as que a ministraram, porque já entendemos com ele que a formação não é imposição do saber de um/uma sobre o/a outro/a, mas é troca, é problematização e construção, realizada por meio do conjunto das ações das pessoas, na construção de suas existências coletivas.

É como tão bem descreve Guimarães (2013, p. 34), refletindo o mestre Paulo Freire, "[...] o reconhecimento da impossibilidade de se construir um saber individualmente, pois, talvez não exista nenhum movimento que necessite mais da dinâmica do diálogo como a construção de um conhecimento". E é, neste sentido, que assumimos como do coletivo todas as produções construídas no âmbito do grupo, sejam elas de publicação individual ou coletiva. A seguir, refletiremos sobre algumas dessas produções.

## 5.5 A produção de conhecimentos no âmbito do Gepae

No vasto arcabouço do grupo, entre artigos, dissertações e teses, selecionamos para nossa reflexão alguns dos trabalhos que dialogam mais diretamente com as categorias centrais nesta investigação: avaliação formativa e práxis avaliativa. Também são referências, o próprio livro coletivo do grupo, os dados presentes no questionário, grupo focal e memórias.

### 5.5.1 A produção de conhecimentos a partir das pesquisas dos/das seus/suas integrantes

Observamos que o trabalho de pesquisas e publicações no grupo tem-se constituído de modo coletivo, ainda que haja pesquisas e publicações com percursos mais individualizados. Elas se constituem a partir da identidade do grupo, das reflexões ali produzidas, em colaboração. Assim, ainda aquelas que resultam em autorias autônomas, há nelas uma intrínseca relação com as ações-reflexões-ações produzidas na dinâmica do grupo e dos objetivos do projeto coletivo. Os próprios projetos de pesquisas "individuais" são apresentados ao grupo por cada pesquisador/a integrante, colocando-os abertamente à discussão colaborativa, resultando muitas vezes na reformulação dos objetivos, metodologias e conceitos; até mesmo excertos de dados coletados nas pesquisas são propostos à análise e discussão no coletivo. Várias memórias registram esses momentos. São esses entrelaçamentos que evidenciam essa coletividade na individualidade das produções de conhecimento.

Nesta subseção elencamos um panorama dessas publicações e posteriormente voltamo-nos mais detalhadamente aos três relatórios selecionados para análise a partir dos critérios já explicitados. Interessou-nos identificar as discussões que realizam sobre as categorias práxis e práxis avaliativa, mas também observar conceitos e princípios entrelaçados entre os trabalhos.

Para conhecermos o número sistematizado de dissertações e teses, servimo-nos inicialmente dos dados já sistematizados por uma integrante do grupo, Rodrigues (2022), que mapeou as produções do Gepae no período temporal de 2000 até 2022, ou seja, desde a sua criação do grupo até o ano de sua defesa (2022). Em sua pesquisa, identificou e relacionou as produções conforme autoria, título, ano de defesa e nível, produzidas no âmbito do grupo e os organizou no quadro 4, a seguir.

**Quadro 4** Levantamento das teses, dissertações, TCCs e Monografias do acervo Gepae

| **Autor(a)** | **Título** | **Ano de defesa** | **Nível de formação** |
|---|---|---|---|
| 1-MENDES, Rafael Martins | Aprender ⇌ avaliar ⇌ 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-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-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 alinhavando 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 | Monografia |
| 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**: dados sistematizados por Rodrigues (2022, p. 148-149), a partir de informações que coletou na base de dados do Repositório da UFU e na Plataforma *Lattes* (2022).

Rodrigues (2022) identificou um total de 22 trabalhos, entre os quais estão: um Pós-Doutorado, quatro teses de Doutorado, onze dissertações de Mestrado, três Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e três Monografias. A primeira defesa s*tricto sensu* entre os/as integrantes do grupo foi a de Martins (2012), uma dissertação, marcando um novo e importante período na produção acadêmica do grupo. A partir de sua análise dos elementos presentes nas palavras-chave e no objetivo geral constituíram-se como eixos temáticos presentes as categorias "concepções de avaliação" e "práxis avaliativa formativa", "avaliação externa" e "processos avaliativos formais e informais"

> [...] 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 (Rodrigues, 2022, p. 158).

Ela sistematiza cada um dos trabalhos a partir dessas categorias que tratam das pesquisas com foco na modalidade da avaliação externa:

> [...] 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 (Rodrigues, 2022, p. 158).

Quanto aos processos avaliativos formais e informais estão:

> [...] 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 (Rodrigues, 2022, p. 159).

Suas análises confirmam a centralidade do grupo nos estudos e pesquisas em avaliação formativa, presentes nos trabalhos. Entre os mais recentes (Carvalho, 2021 e Mendes, 2022) observam-se os esforços para a construção concreta de práxis avaliativa formativa em colaboração com professores da universidade:

> [...] 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 (Rodrigues, 2022, p. 158).

Após a defesa de Rodrigues (2022), outros/as quatro integrantes do grupo defenderam seus trabalhos: três deles - Brito (2023), Ribeiro (2023) e Martins (2023) orientados pela coordenadora do Gepae, respectivamente uma dissertação e duas teses; e

outro – Rodrigues (2022) -, uma dissertação orientada por uma professora do mesmo programa de Educação- Ppged/UFU-, a saber, Myrtes Dias da Cunha.

Assim, partimos da sistematização realizada por Rodrigues (2022) - Quadro 5 - e organizamos nosso próprio quadro de produções acrescentando as atualizações:

**Quadro 5** Levantamento do acervo Gepae

| | **Autor(a)** | **Título** | **Ano de defesa** | **Nível de formação** |
|---|---|---|---|---|
| 01 | MARTINS, Adriana Auxiliadora | A avaliação da aprendizagem nas escolas inseridas em territórios rurais de Uberlândia: práticas ou práxis-avaliativas? | 2023 | Doutorado |
| 02 | RIBEIRO, Andrea Porto | As avaliações em larga escala e sua relação com a qualidade da Educação: caminhos percorridos por um Colégio de Aplicação Federal. | 2023 | Doutorado |
| 03 | BRITO, Marilene de | As pesquisas sobre Avaliação na Educação Infantil com crianças de zero a três anos de idade: concepções, práticas avaliativas e o protagonismo das crianças bem pequenas. | 2023 | Mestrado |
| 04 | RODRIGUES, Mara Cristina Oliveira | Crianças, Infâncias e Avaliação Formativa: o que dizem as pesquisas desenvolvidas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional? | 2022 | Mestrado |
| 05 | MENDES, Rafael Martins | Aprender ⇌ avaliar ⇌ ensinar: (des)equilíbrios da práxis pedagógica nas aulas de química no Ensino Superior | 2022 | Doutorado |
| 06 | CARVALHO, Natália Luiza da Silva | Docência no Ensino Superior: a colaboração como caminho para a reflexão sobre a práxis | 2021 | Doutorado |
| 07 | 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 |
| 08 | 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 |
| 09 | RODRIGUES, Mara Cristina Oliveira | CRIANÇAS, INFÂNCIAS E AVALIAÇÃO FORMATIVA: o que dizem as pesquisas desenvolvidas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional – Gepae/UFU | 2022 | Mestrado |
| 10 | PEIXOTO, Janine Cecília Gonçalves | A avaliação escolar no processo educacional de crianças com deficiências na perspectiva de docentes do Ensino Fundamental | 2020 | Mestrado |
| 11 | ATAÍDES, Fernanda Barros | A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) na concepção de diferentes sujeitos da cidade de Rio Verde-GO (2014-2016) | 2019 | Mestrado |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 12 | DUARTE, Larissa Ramos | Avaliação em Educação física escolar: em busca de aproximações a uma avaliação formativa | 2018 | Mestrado |
| 13 | BATISTA, Natalia Justino | A (des)articulação entre aprendizagem, avaliação e ensino: experiências de professoras no terceiro ano do Ensino Fundamental | 2018 | Mestrado |
| 14 | RIBEIRO, Elisa Antônia | Formação de professores em foco: análise das configurações curriculares dos cursos de licenciatura em computação nos institutos federais | 2018 | Pós-Doutorado |
| 15 | 10- PACHECO, Elizabete de Paula | Avaliação externa em Goiás na perspectiva de estudantes, professores/as e gestoras: a mercantilização da Educação | 2017 | Mestrado |
| 16 | SOUZA, Alesandra Ferreira Bento | A qualidade da escola pública APESAR do SIMAVE | 2016 | Mestrado |
| 17 | SILVA, Patrícia Aparecida da | As influências do sistema mineiro de avaliação na construção da qualidade da Educação | 2016 | Mestrado |
| 18 | DIAS, Natália Calixto | Não consta o título | 2012 | TCC |
| 19 | SOUZA, Alesandra Ferreira Bento | Evasão: desafios para o Ensino Médio noturno | 2011 | Monografia |
| 20 | 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 |
| 21 | MENDES, Priscilla Andrade Coelho | Avaliação no Ensino de Geografia | 2011 | Monografia |
| 22 | MENDONÇA, Gracielle Aparecida | A avaliação formativa no ensino da Geografia: construindo novas práticas | 2011 | Monografia |
| 23 | GUIMARÃES, Luciana | O que dizem os estudos sobre avaliação formativa | 2008 | TCC |
| 24 | MENDES, Olenir Maria | Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação | 2006 | Doutorado |

**Fonte**: Elaborado pela pesquisadora

Uma vez que são mencionadas em algumas memórias - entre as de 2022 e 2023-, para fins de registro, elencamos as pesquisas *stricto sensu* do grupo que estão em andamento na tessitura dessa tese: como dissertação estão os trabalhos "Práticas avaliativas para estudantes com deficiência: teatro, dança, contação de histórias, artes visuais em foco" da integrante Luciana Guimarães; "A Avaliação Escolar na Educação Infantil da Rede Municipal de Uberlândia" de Denise Garcia Giaretta Pacheco; e as teses "Avaliação formativa: sob o olhar e prática dos/as docentes da rede municipal de Rio Verde" de Fernanda Barros Ataídes; "Pesquisa-Ação-Colaborativa, Avaliação Formativa E Alfabetização: diálogos, encontros e co-construções com crianças e professores/as da

alfabetização" de Clarice Carolina Ortiz de Camargo; "A avaliação e o *feedback* no ensino básico: a construção do conhecimento por docentes e discentes de escolas públicas da rede estadual de Uberlândia" de Sônia Aparecida Faleiros Almeida; "Avaliação escolar, gênero e raça: um estudo acerca da relação das questões de gênero e de raça nos processos avaliativos escolares" de Mavi Consuelo Silva; e, por óbvio, nossa própria pesquisa.

Tomando como referência o levantamento apenas dos trabalhos de dissertação e tese, no recorte temporal definido em nossa pesquisa (2016-2023), a relação foi composta por dezesseis trabalhos defendidos no período: Silva (2016), Souza (2016), Pacheco (2017), Batista (2018), Costa (2018), Duarte (2018), Ribeiro (2018), Ataídes (2019), Peixoto (2020), Camargo (2021), Carvalho (2021), Mendes (2022), Rodrigues (2022), Martins (2023), Ribeiro (2023) e Brito (2023).

Desses, fizemos um exercício de leitura flutuante do título, resumo, uma busca pelas duas categorias, "avaliação formativa" e "práxis avaliativa", por todo o texto, para nos certificarmos quais tinham presentes esses conceitos e aprofundamentos. Reduzimos a cinco as produções que atendiam à primeira busca: Peixoto (2020), Carvalho (2021), Mendes (2022), Rodrigues (2022) e Martins (2023), a partir dos quais observamos que os conceitos "avaliação formativa" e "práxis" passam a ser centrais nos trabalhos, especialmente a partir de 2020, coincidindo com o ano em que o grupo estabeleceu como proposta de seu trabalho/projeto coletivo "A práxis como definidora dos estudos do Gepae/UFU", conforme consta nas memórias do ano de 2020. Dessas, para análise aprofundada tomamos os três últimos trabalhos, que como já explicitado anteriormente (na seção quatro), atenderam diretamente aos critérios estabelecidos na busca e estão mais diretamente relacionados ao nosso objetivo principal.

A primeira tese é a de Carvalho (2021):

| **Docência no Ensino Superior: a colaboração como caminho para a reflexão sobre a práxis** |
|---|
| ○ **Pesquisadora:** Natália Luiza Silva Carvalho |
| ○ **Ano de defesa:** 2021 |
| ○ **Objetivo geral:** Analisar os efeitos de reflexões produzidas numa relação colaborativa sobre a práxis docente de um professor universitário e as condições concretas de construção dessa práxis. |
| ○ **Palavras-chaves:** Práxis docente no Ensino Superior. Colaboração. Práxis avaliativa. |
| ○ **Metodologia:** Pesquisa colaborativa com procedimentos de observação colaborativa das aulas ministradas pelo professor em uma de suas turmas durante um semestre letivo; sessões reflexivas com o professor colaborador; grupo focal com a turma de estudantes; gravação de áudio e notas de campo. |
| ○ **Contexto:** Sala de aula no curso de Direito/UFU |
| ○ **Participantes:** Um professor e oito estudantes de Graduação |

| |
|---|
| ○ **Questões norteadoras:** quais os efeitos de reflexões produzidas numa relação colaborativa sobre a práxis docente de um professor universitário e quais as condições concretas de construção dessa práxis? |
| ○ **Resultados:** A pesquisadora considera que a colaboração contribuiu para instituir uma reflexão sistemática sobre a práxis docente, o que resultou na sua transformação, de modo paulatino, favorecendo assim, o desenvolvimento profissional do professor colaborador e promovendo o encurtamento da distância entre a Educação que se defende e a Educação que se pratica. Todavia, destaca as limitações para todo esse processo, considerando as condições concretas em que a práxis docente se materializa. |

**Fonte**: Elaborado pela pesquisadora

Carvalho (2021) contextualiza sua necessidade de pesquisa, da elaboração de sua tese, como fruto de inquietação do próprio exercício de sua atuação na Universidade — que se estabelece também como *lócus* de sua investigação — onde interage com docentes e discentes, com quem compartilha as angústias e desafios do processo educativo universitário, o que a despertou para os estudos da Educação Superior, especialmente pela docência e depois à temática avaliação, temas que a acompanham desde o Mestrado. Também situa o contexto histórico da produção da sua pesquisa, na vigência do golpe político que culminou com o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, fazendo referência ao período com base em suas reflexões em Freixo e Rodrigues (2016), Toledo (2020) e Dângelo (2020).

A sua pesquisa teve como objeto a **colaboração** como um caminho possível e fecundo para a reflexão sobre a práxis de um docente do ES em um curso de Graduação da UFU (área das Ciências Agrárias). A pesquisadora estabeleceu como objetivo, analisar os efeitos de reflexões produzidas numa relação colaborativa sobre a práxis docente de um professor universitário e as condições concretas de construção dessa práxis. Professor e pesquisadora colocaram-se em colaboração para refletirem, pensaram e repensaram juntos/as, sobre a práxis pedagógica. A pesquisadora convoca, a partir de suas reflexões, os/as docentes da Educação Superior para que assumam o papel de sujeitos de sua práxis, para a transformação da sociedade injusta.

A práxis docente, a práxis avaliativa, a colaboração como caminho para transformação contínua da práxis, das metodologias de ensino e estratégias de ensino-aprendizagem-avaliação e avaliação formativa são categorias centrais no estudo.

O conceito práxis foi desenvolvido sobre os pressupostos de Paulo Freire e Adolfo Sánchez Vázquez, mas todo o trabalho está fortemente ancorado nos princípios de Freire (1967, 1979, 1987), em uma concepção dialógica, problematizadora e libertadora de Educação. A práxis é entendida em um movimento contínuo de ação e de reflexão na busca pela transformação da realidade. Em síntese, Freire (1967, 1979, 1987), vê a práxis

como uma ação que integra teoria e prática, necessária para a transformação da realidade; que requer pensar criticamente sobre a prática de hoje e ontem para melhorar a próxima ação (Freire, 1996). Para Vázquez (1968,1980), a práxis vai além da simples atividade prática, ela possui um caráter teórico-prático, "[...] quer dizer, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar um e outro" (Vázquez, 1980, p. 297). Vázquez (1980), assim como Freire (1987), defendem que a práxis revolucionária é uma dimensão essencial da existência humana, pois implica uma ação consciente e transformadora.

A avaliação formativa está sob o enfoque que perpassa a práxis da reflexão colaborativa entre a pesquisadora e um professor universitário, que, juntos/as, buscam transformar a práxis por meios do diálogo e da colaboração. A pesquisadora desenvolve o conceito da AF sobre os fundamentos de Fernandes (2006, 2009), Sá, Alves e Costa (2014), Villas Boas (2005, 2009), Mendes (2005), entre outros que embora não estejam utilizando a expressão avaliação formativa, as discussões se correlacionam a ela.

A pesquisa colaborativa (metodologia na qual a tese está fundamentada) está assentada, principalmente, sobre o pressuposto teórico de Ibiapina (2008, 2016). Mediada pela metodologia colaborativa, estabeleceu um processo de construção de um trabalho educativo em parceria, o que levou ao planejamento, à execução e à avaliação, em conjunto, por meio de estratégias como o "resumo para si mesmo" e a "síntese rotativa" das aulas. Estratégias pedagógicas já utilizadas pelo professor, como o uso de metodologia de "júri simulado" e outras estratégias integradas de avaliação-ensino-aprendizagem indicaram importantes experiências formativas da práxis avaliativa, potencializadas pela reflexão, desafiando a lógica tradicional centrada na classificação e seleção. Outro procedimento utilizado na pesquisa se destaca para nós, a saber, o uso de "sessões reflexivas", em que ambos se sentavam para retomar e dialogar sobre o modo de organização do trabalho pedagógico, as atividades desenvolvidas em sala de aula, a relação estabelecida com a turma de estudantes, algumas dificuldades manifestadas pelo corpo discente, dentre outras questões. Esta metodologia se mostrou como estratégia muito valiosa à transformação da práxis por meio da colaboração entre pares. Por meio dela, estabeleceram o diálogo e o estudo sobre temas relacionados à práxis do docente, favorecendo uma reflexão crítica sobre ela. Por exemplo, a pesquisadora identificou, inicialmente, que havia uma tendência do professor em privilegiar o método expositivo nas aulas, e que, ao longo das reflexões isso foi tornando-se uma fonte de desconforto,

abrindo espaço para discutir métodos mais dialógicos e centrados na atividade dos/das estudantes.

Assim, a reflexão crítica sobre as metodologias de ensino e avaliação proporcionou oportunidades para repensar práticas tradicionais e alinhá-las mais com a proposta freireana de Educação dialógica e libertadora. A partir desse trabalho, a autora afirma que a colaboração favoreceu "o encurtamento da distância entre a Educação que se defende e a Educação que se pratica", destacando a importância da práxis avaliativa não apenas como ferramenta de medição, mas como um instrumento de transformação e desenvolvimento profissional contínuo (Carvalho, 2021).

Carvalho também não deixa passar a crítica aos valores do capitalismo predominante, como o individualismo e a competitividade. Reconhece que a forma assumida pelas instituições educacionais, a partir de seu alinhamento com o modelo de sociedade, muitas vezes não é compatível com processos de aprendizagem que primam pela qualidade e, portanto, demandam mais tempo. Nisso, a sociedade capitalista impõe sérios obstáculos à mudança da práxis educativa. Ela propõe a colaboração e reflexão crítica na construção de uma práxis de Educação libertadora e problematizadora, como uma forma de resistência a esses valores, e a construção de parcerias e laços de solidariedade no contexto educacional é vista como um ato de rebeldia contra a lógica imposta pelo sistema neoliberal.

Como resultado, a pesquisa demonstrou que a colaboração entre o professor e a pesquisadora resultaram em uma transformação paulatina das práxis pela reflexão crítica. A proposta envolveu não apenas melhorar a práxis do docente, mas também dialogar com os/a estudantes sobre a avaliação das aprendizagens; além repensar continuamente as metodologias e a interação entre professor e os/as alunos/as, com foco na construção conjunta do conhecimento.

A colaboração proposta no estudo não só transformou as práticas pedagógicas do professor envolvido, mas também se alinhou ao compromisso da construção de um ensino mais humano, crítico e libertador. Sua pesquisa é de grande relevância, seus estudos em Paulo Freire, os conceitos em práxis, se constituíram fundamentais aos objetivos que o Gepae vem propondo, assim como inspira outros/as pesquisadores/as a adentrarem nos cotidianos das salas das universidades e pensarem na possibilidade e potencialidade da construção de outras práxis avaliativas possíveis em colaboração entre docentes, estudantes e outros/as pares que possam contribuir para tornar a prática pedagógica no que ele deve ser: uma práxis sempre em investigação e em colaboração com outros/as.

Também um importante levantamento contextualizando a Universidade Federal de Uberlândia e seus cursos, bem como outras instituições extensivas da universidade são valorosos a pesquisadores/as que queiram se debruçar sobre aquele espaço formativo.

Suas reflexões e construções teóricas são apreendidas nos trabalhos seguintes do grupo, sobretudo, no desenvolvimento do conceito de práxis docente e práxis avaliativa com fundamento em Paulo Freire.

A segunda tese é de Mendes (2021):

| | |
|---|---|
| 2. | **Aprender ⇌ avaliar ⇌ ensinar: (des)equilíbrios da práxis pedagógica nas aulas de química no Ensino Superior** |
| o | **Pesquisador:** Rafael Martins Mendes |
| o | **Ano de defesa:** 2021 |
| o | **Objetivo geral:** decifrar as práticas pedagógicas e os processos avaliativos com base no seguinte questionamento: qual/is a/as possibilidade/s de construção de uma práxis pedagógica mediante a realidade das aulas de química no Ensino Superior? E, a partir desta compreensão, como ressignificar as ações e as reflexões do docente e da turma, primando pela integração da avaliação, em um viés formativo, com o aprender e o ensinar? |
| o | **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 de química investigados. |
| o | **Palavras-chaves:** Ensino Superior; aprendizagens-avaliação-ensinagens; aulas de química; práxis e práticas pedagógicas; autoavaliação; autobalanço; provas. |
| o | **Metodologia:** o método da pesquisa-ação, embasados nos saberes de Thiollent (2011, 2020), bem como de autores como Freitas (2003, 2005, 2007, 2011, 2020) e Vasconcellos (1995, 1998, 2013, 2014a, 2014b, 2015a, 2015b) ancorados no materialismo histórico-dialético. Foram realizadas entrevistas estruturadas com o professor e a turma; observação participante; análise dos dois últimos Projetos Político Pedagógicos do curso de Química; levantamento bibliográfico; a análise documental; gravação de aulas; encontros com o professor colaborador; uso do Diário de Bordo; formulários autoavaliativos. |
| o | **Contexto:** Sala de aula no curso de Licenciatura em Química/UFU |
| o | **Participantes:** Um professor e nove estudantes de uma turma do curso |
| o | **Questões norteadoras:** Qual/is a/as possibilidade/s 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? |
| o | **Resultados:** O pesquisador aponta que foi possível provocar alguma transformação na realidade. A partir das transformações conquistadas, identificou-se movimentos da práxis envolvendo a participação ativa das pessoas da pesquisa por meio do diálogo; autorreflexões sobre os processos das aprendizagens em busca da autonomia; bem como na discussão coletiva de suas aprendizagens a partir das atividades realizadas. |

**Fonte**: Elaborado pela pesquisadora

A pesquisa de Mendes (2022) dialoga principalmente com a práxis de um professor do ES em uma turma do curso Licenciatura em Química, mas também envolve nove estudantes da turma, que participaram e colaboraram com as reflexões do objeto proposto pelo pesquisador. O pesquisador reflete sobre as possibilidades de construção e reinvenção (ressignificar) de uma práxis pedagógica mediante a realidade das aulas de química no ensino superior, a partir da integração dos processos de avaliação, ensino e aprendizagem.

Deste modo, se propôs a investigar como o docente e os/as estudantes pensavam e evidenciavam as práticas pedagógicas e a avaliação, para então pensarem juntos/as uma forma de intervenção para melhorarem as práxis pedagógicas. De modo mais específico, teve como objetivo geral apresentar possíveis caminhos para a construção de uma práxis pedagógica, no contexto das aulas de Química no Ensino Superior, em que a avaliação, em uma perspectiva formativa, o aprender e o ensinar se dessem integrados. Propõe assim, a transformação das práticas avaliativas a partir da integração dos processos aprender ⇌ avaliar ⇌ ensinar.

A pesquisa busca ressignificar o papel da avaliação no processo de aprendizagem-avaliação-ensino destacando a importância do diálogo, da autoavaliação e da reflexão crítica sobre a práxis docente e discente.

Entre os conceitos principais emergidos em sua investigação estão a práxis; a práxis pedagógica; a avaliação formativa; a prova; o autobalanço; a autoavaliação; o "*feedback*"; a reinterpretação do erro, o diálogo e a necessidade de superar práticas classificatórias tradicionais que constituem ambientes de tensão e medo.

Quanto à metodologia, ancora-se na pesquisa-ação e assume seu movimento ancorado pelo método materialismo histórico-dialético, que, afirma Mendes (2022), auxiliam na apreensão dos movimentos do objeto investigado, por representar a possibilidade transformadora da realidade em participação junto a outros sujeitos.

A práxis é destacada como movimento dialético entre ação e reflexão, essencial para a construção de uma Educação crítica, com foco em transformar a realidade educacional. Retoma o conceito, principalmente, em Vásquez (1977), Freire (2011a, 2011b) e Vasconcellos (2013). Situamos, por exemplo, a compreensão da categoria destacada em Freire (2011b, p. 52)[115]: "A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens

[115] Paulo Freire. **Ação cultura para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2011a.

[humanidade] sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor[a]-oprimidos[as]". Com base em Freire (2011) interpreta Mendes (2022) que

> [...] Como pessoa que existe e reflete sobre a sua vida, e ao ter domínio do trabalho, da cultura, da história, dos valores - domínio experienciado pela dialética - a verdadeira práxis acontece, promovendo uma unidade dialética entre subjetividade e objetividade, prática e teoria, conforme Freire (2011a)[116]. Assim as Práxis Integrativas exprimem uma concepção humana e de Ser Social (Mendes, 2022, p. 142).

O autor aponta a necessidade de uma práxis pedagógica que possibilitaria ir além de associar as transformações nas aprendizagens e nas ensinagens e que a intencionalidade da avaliação deve ser modificada para garantir essa transformação. Ela pode ser conduzida pelas atividades integrativas que permitem sair da acomodação a práxis, conhecimentos, de atitudes críticas mediante a realidade posta. Ou seja, as Práxis Integrativas mobilizam a pensar nas possíveis relações entre o micro e o macro, nas contradições entre docente/discente e demais agentes escolares, bem como as ações que envolvem a realidade concreta.

Mendes (2022) assim como Carvalho (2021), enfatiza a valorização do diálogo, da autorreflexão e da avaliação formativa que promove uma maior integração entre ensinar, aprender e avaliar, superando a visão de que a avaliação é apenas um momento de julgamento e categorização e separada dos demais processos. O pesquisador problematiza seu uso como instrumento de controle, discriminação social e de inculcação ideológica e propõe uma postura libertadora da avaliação para um viés mediador e integrador, entre o aprender e o ensinar contribuindo para a construção das aprendizagens educacionais. Identifica na AF as referências para a construção de uma unidade integrativa perante as relações complexas contidas no contexto das práxis, que para o pesquisador, como unidade, pertencem a uma realidade que pode tornar-se possível, quando compreendidas no movimento promovido pelo e com o pensamento e pelo (des)equilíbrio[117], promoverem Práxis Integrativas. AF é caracterizada como um processo contínuo que deve promover uma práxis em que o corpo docente possa refletir sobre as

[116] Paulo Freire. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2011b.

[117] Mendes (2022, p. 143) entende que "a mediação possibilita uma avaliação-ação, ou seja, uma interação entre a avaliação e os outros microconceitos desvelando caminhos para as práticas do aprender e do ensinar promovendo um (des)equilíbrio das ações (indicados pelas duplas setas). Esse (des)equilíbrio é desejável, pois indica o constante movimento do objeto do conhecimento, e as sucessivas sínteses cada vez mais elaboradas sobre ele."

dificuldades discentes tomando outras posições que busquem amenizar esses possíveis embates na produção do conhecimento em sala de aula.

Entre as referências que fundamentam as categorias estão Vásquez (1977), Vasconcellos (1995, 1998, 2013, 2014, 2015), Anastasiou (2015), Luckesi (2014), Moretto (2007), Medeiros (1977), Zabalza (2004), Sordi (1993, 1995), Mendes (2006, 2018), Hadji (2001), Freire (2010, 2011), Villas Boas (2006, 2014), Fernandes (2005, 2006, 2008, 2009), entre outras.

Em todo o seu texto destaca-se a complexidade perpassada pela realidade da sala de aula, já que nesta estão presentes fatores culturais, históricos, econômicos, políticos e sociais que influenciam, direta ou indiretamente, a dinâmica concreta do cotidiano escolar, porque entende que ela não está desvinculada de uma totalidade, ao contrário, é influenciada enquanto também inspira um movimento contínuo constituindo as múltiplas relações sociais. Assim, com base em Pinheiro (2016), para discorrer sobre a prática pedagógica, o pesquisador volta ao conceito mais amplo da prática social[118] em que se encontra imersa a primeira: "[...] as práticas sociais, são determinadas coletivamente, e por sua vez, influenciam as práticas educativas, que são refletidas nas práticas pedagógicas da sala de aula" (Mendes, 2022, p. 19).

Desse modo, o pesquisador chama a atenção para que o/a docente se posicione criticamente diante da organização do trabalho pedagógico em sala de aula, para a construção das práticas que acontecem em sala de aula que devem ocorrer fundamentadas pela práxis, que escape ao sentido utilitário, autossuficiente e individual, mas que capte o conteúdo da práxis em sua totalidade como práxis histórica e social (Vásquez, 1977). Para ele, não se trata de negar a experiência do senso comum, mas, a partir de uma consciência ingênua ou empírica da práxis, ir aperfeiçoando a consciência ao longo de seu processo histórico, até captar a sua verdade na consciência filosófica, ainda que esta não seja absoluta e nunca se encerre. Assim, sintetiza e explicita o que entende por práxis:

> [...] Ao assumirmos a práxis como perspectiva de trabalho, não significa estarmos falando de qualquer prática, uma vez que a nossa realidade é diversa e assim demanda conhecimento. É captar o movimento que envolve a mudança da concepção quanto da própria prática, sendo que, por meio de associações sucessivas, pode-se construir uma práxis

[118] A prática social "[...] é a realidade concreta de professores [do corpo docente] e alunos [da turma] derivada de um histórico-social decorrente da construção do sujeito [da pessoa] enquanto ser sócio-histórico" (PINHEIRO, 2016, p. 59-60). A inclusão da prática pedagógica como uma dimensão da prática social engloba um posicionamento prévio daquilo que poderá ser realizado com a turma (Mendes, 2022, p. 19).

> transformadora que exige uma intensa articulação entre o processo de ação e reflexão (Mendes, 2022, p. 20).

Mendes (2022) observa que as aprendizagens e ensinagens são carregadas de intencionalidades da classe dominante que tensiona para a manutenção do *status quo*, e tal "[...] fator intensifica-se ainda mais quando se investiga como os processos avaliativos fazem-se presentes, em sua prática singular dentro de uma totalidade das práxis pedagógicas que refletem as relações entre estudantes e corpo docente" (Mendes, 2022, p. 20-21). A partir dessas reflexões, o pesquisador propõe o que considera uma lógica menos excludente, em que a avaliação contribua para as ensinagens — dialogando com o conceito de Anastasiou (2015) — em que docente e estudantes, juntos/as, colaborarem para as aprendizagens, a partir dos processos integrados que englobam tanto a ação de ensinar quanto a de aprender, e junto a essas, acrescenta, a de avaliar. Propõe, assim, o conceito de práxis integrativas, ou seja, a possibilidade de integração, formando uma unidade entre as três dimensões "Aprender ⇌ avaliar ⇌ ensinar", como forma de superação dos processos tradicionais de ensino-aprendizagem e a avaliação para constatar o resultado ao final de um processo. Situa a defesa da práxis, a partir de uma intencionalidade de reflexão e ação, partindo da aparência para constituir a essência na caracterização de uma práxis mais humanizada à sala de aula.

O pesquisador afirma que a práxis pedagógica, nesse sentido, vai além da transformação do ensino e aprendizagem, mas busca transformar a própria intencionalidade da avaliação, em que o/a professor/a consciente e intencional é essencial à organização da práxis pedagógica transformadora nos diversos espaços formativos. Seu destaque ao/à professor/a é por identificar que o fazer docente em sua área ocupa um lugar de pouco destaque, eles/as se autodefinem mais sob o ponto de vista do conteúdo em que é especialista (como engenheiros/as, químicos/as...) do que pedagógico como docentes universitários/as.

Diante do que ainda se predomina nas práticas pedagógicas universitárias, o pesquisador também defende que novos caminhos precisam ser traçados, observando como possibilidade a práxis pedagógica, na qual a avaliação está presente. Para contextualizar a avaliação formativa sob o movimento da práxis, Mendes (2022, p. 23-24) volta-se aos autores Hodgson e Pyle (2010):

> [...] Hodgson & Pyle (2010) discutem, [...] a avaliação formativa como uma proposta alternativa para promover uma práxis em que o corpo docente possa refletir sobre as dificuldades discentes tomando outras

> posições que busquem amenizar esses possíveis embates na produção do conhecimento em sala de aula.

Mendes (2022) também fez análises dos dois últimos PPPs do Curso de Química, buscando evidenciar a construção da identidade do curso e relações com seu objeto. Observa que no PPP anterior a concepção de avaliação estava voltada para a certificação da aprendizagem estudantil, mas no último houve avanços, já que, embora com algumas lacunas e controvérsias, buscou dar mais ênfase a uma avaliação preocupada com o progresso estudantil (demonstrando uma maior integração do aprender e ensinar com o avaliar).

Em sua pesquisa, estiveram em evidência a autoavaliação, a questão das provas e notas escolares, destacando o momento da aplicação das provas como um período de tensão. Com base na observação participante, Mendes (2022) passou a propor um trabalho colaborativo ao professor, de reflexão e (re)construção da práxis pedagógica, indicando uma proposta de maior interação com os/as estudantes. Em sua investigação, também dialogou com os/as alunos/as: realizou conversas e aplicação de formulários autoavaliativos em três momentos distintos, de modo que fizessem o autobalanço das suas aprendizagens por meio de uma ficha.

Em suas elaborações finais, aponta os entraves existentes que se impõem na realidade e na tentativa de construírem de modo participativo um trabalho coletivo. Entre as potencialidades, foi possível intervir e modificar realizando um trabalho conjunto entre pesquisador/docente e com os/as estudantes por meio da realização de experimentos investigativos, a autoavaliação estudantil e o autobalanço das aprendizagens para a distribuição das notas. As aulas experimentais investigativas promoveram aprendizagens por vias da práxis, em que se notava um processo rico construído por uma intensa interação dialógica entre estudantes e docente; em todos os momentos, observou que o docente dialogava com a turma na busca por informações do que visualizavam no experimento, o que era pontuado em suas anotações, e nas hipóteses que eram produzidas.

No entanto, narra não ter conseguido intervir/ transformar junto ao professor participante, algumas de suas práticas, por exemplo, o fato de o docente primar em sua dinâmica de organização das suas atividades pela estruturação das suas aulas em exposição de *slides* com o conteúdo intercalado com exercícios. Diz também não ter conseguido alterar na práxis pedagógica do docente participante a elaboração e aplicação de provas, nem mesmo o momento em que eram aplicadas, perpetuando um clima de

tensão e de angústia visíveis na turma. Ainda sobre a práxis docente, percebe-se que na organização de seu trabalho pedagógico, existem elementos que dialogam dentro de uma perspectiva formativa (porque realiza diagnóstico antes de iniciar as suas aulas, valoriza o erro para a construção do conhecimento, promove o diálogo entre ele e a turma). No entanto, quando questionado, percebeu que o professor participante não consegue identificar esses processos dentro de sua prática, não consegue identificar quando realiza os processos de forma integrada e por isso, ainda acontecem também momentos em que as avaliações se dão em momentos separados dos demais, uma vez que o docente sozinho não consegue ver a relação entre o aprender ⇌ avaliar ⇌ ensinar.

Quanto aos/às estudantes, o pesquisador destaca que a autoavaliação estudantil contribuiu como um processo de construção da consciência, autorreflexão, bem como os/as alertou para a importância de se traçar metas/diretrizes, mas a ausência do retorno formativo docente impossibilitou que a turma sentisse um maior engajamento entre suas metas e as condições concretas de realização dentro da disciplina. Destaca o momento de autobalanço com os/a discentes a partir da construção de "Fichas de Identificação das Aprendizagens", nas quais estavam presentes questões relacionadas às propostas de trabalho realizadas em sala (Experimentos Investigativos e Aula de Exercícios), a partir da qual, diz o pesquisador ter elaborado momentos de discussão/reflexão junto à turma sobre questões como a divisão das notas por atividades/objetivos. Para o pesquisador, esse foi um momento em que o de autobalanço acompanhado pelas fichas possibilitou uma autonotação das atividades realizadas pela turma de forma mais consciente, mediante seus olhares para as aprendizagens consolidadas em cada atividade/objetivo sugerido.

Para o pesquisador ainda há muito o que fazer, uma vez que vigoram entre os/as estudantes, concepções a respeito da avaliação relacionadas com sua função punitiva e excludente, nos moldes da sociedade. A prova, central naquele contexto, apesar de frustrações manifestadas pelos/as estudantes quanto ao seu uso, contraditoriamente ainda a consideram uma boa forma de identificar suas aprendizagens. Ainda que se tenha tentado mobilizar o diálogo do experimento investigativo, o pesquisador notou que os/as estudantes assumiram, durante quase todo o tempo, uma postura de observação e, praticamente só utilizaram a fala apenas quando eram questionados/as, mediante o que acontecia na investigação.

Em síntese, considera o pesquisador, terem conseguido nesse trabalho em colaboração, no sentido de transformar em certa medida a realidade, principalmente pela construção de conhecimento e tomada de consciência nas três propostas que conseguiram

caminhar juntos/as com o docente e a turma: experimentos investigativos, autoavaliação e autobalanço das notas. Todavia, como limites do método, a questão do tempo também foi destacada, uma vez que seria necessário construir uma proposta que perdurasse além da disciplina observada, como uma prática contínua, para assim de fato alcançarem uma transformação da realidade instituída. Indica que serão necessárias outras pesquisas que direcionem seus olhares para as práxis pedagógicas no Ensino Superior, nos diversos cursos, a fim de estudar mais a fundo, outras possibilidades formativas, que construam a integração entre as aprendizagens, a avaliação e as ensinagens. Apresenta a autoavaliação tanto discente como docente essencial para (des)equilibrar práticas consolidadas, em que, tradicionalmente apenas o/a estudante tem sido demandado a se adequar ao que o/a docente ensina.

Suas reflexões e construções se mostraram com grande riqueza para nossas compreensões teóricas e prática. Sua experimentação, ao promover a participação de estudantes e docente do ES, contribuiu com uma práxis pedagógica, em que se concebe ações integradas de aprendizagens-avaliação-ensino representando uma grande contribuição aos/às professores/as e pesquisadores/as que estão em busca e a construir uma práxis integrativa, em que está presente a práxis avaliativa.

A terceire tese analisada é de Martins (2023):

| | |
|---|---|
| 3. | **A avaliação da aprendizagem nas escolas inseridas em territórios rurais de Uberlândia: práticas ou práxis-avaliativas?** |
| o | **Pesquisadora:** Adriana Auxiliadora Martins |
| o | **Ano de defesa:** 2023 |
| o | **Objetivo geral:** Compreender, a partir dos documentos e da concepção de docentes e gestores (as) das seis escolas, inseridas em territórios rurais, se a avaliação desenvolvida no Ensino Fundamental II apresenta indícios de uma práxis pedagógica avaliativa. |
| o | **Objetivos específicos:** Investigar se a RME de Uberlândia desenvolve a Educação do Campo, conforme preconiza a legislação educacional; analisar como a avaliação da aprendizagem se insere no PPPs das escolas investigadas; analisar as concepções de avaliação de professores/as e gestores/as das escolas investigadas; descrever, a partir das concepções de docentes e gestores/as, a prática avaliativa desenvolvida nas escolas, identificando em que medida se aproxima ou não da avaliação formativa. |
| o | **Palavras-chaves:** Escolas Rurais. Avaliação das aprendizagens. Práticas e práxis-avaliativa. Concepções de avaliação. |
| o | **Metodologia:** Análise documental dos projetos pedagógicos das instituições, entrevistas virtuais semiestruturadas e para o tratamento dos dados: Análise de conteúdo |
| o | **Contexto:** seis escolas rurais do Ensino Fundamental II do município de Uberlândia/MG |
| o | **Participantes:** seis diretores/as, uma vice-diretora, cinco coordenadores/as pedagógicos e seis professores/as |
| o | **Questões norteadoras:** Que prática avaliativa tem sido possível construir nas escolas inseridas em territórios rurais? Há indícios da construção de uma práxis no desenvolvimento da avaliação? |

| |
|---|
| ○ **Resultados:** Os achados da pesquisa indicaram a presença de uma prática avaliativa híbrida, composta por ações tradicionais, como a aplicação de provas e distribuição de notas, revelando um caráter autoritário e excludente, entrelaçadas com práticas singulares, criativas, de autoria de professores/as que acreditam que avaliar é construir possibilidades para o/a estudante aprender. Ainda que tenha percebido alguns princípios que se aproximaram da avaliação formativa nos discursos de vários/as profissionais, a concepção de avaliação classificatória destacou-se na cultura avaliativa das escolas investigadas, não conseguindo delinear práticas que sejam coerentes com as necessidades e anseios inerentes aos/às estudantes que frequentam as escolas inseridas no campo. |

**Fonte**: Elaborado pela pesquisadora

Martins (2023) tomou como objeto de sua investigação, a prática avaliativa nas escolas situadas em territórios rurais de Uberlândia, Minas Gerais. Ela se propõe a identificar e analisar as concepções e práticas de avaliação de professores/as e gestores/as que atuam no Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Ensino (RME) na Zona Rural. Busca compreender a realidade investigada, investigando a presença ou não do movimento de práxis-avaliativa no interior das escolas com suas contradições existentes, bem como as relações entre os aspectos micro e macrossociais que marcam a produção do conhecimento sobre a avaliação. Ela dialoga com dezoito profissionais concursados/as, atuantes nestas instituições, que são majoritariamente mulheres (quinze mulheres e três homens), com muitos anos de experiências: a maioria tem mais de vinte anos de experiência docente. São profissionais formados/as em diversas licenciaturas, como Pedagogia, Ciências Biológicas e Matemática; sendo que 33% possuem formação em nível de Mestrado ou Doutorado.

Em desenvolvimento nas primeiras seções, em especial na terceira, faz uma importante leitura crítica da realidade social, econômica e política, contextualizada ao tempo histórico de sua pesquisa; também contribui para o desenvolvimento dos estudos da Educação do Campo como um paradigma de Educação que nasce da luta dos camponeses, em prol de uma Educação de qualidade, emancipadora para as pessoas que vivem e trabalham no campo, em contraposição ao paradigma da Educação Rural, hegemônico na sociedade capitalista.

Ao constatar o quão distantes se encontram as escolas investigadas do primeiro paradigma, seu trabalho se situa como importante subsídio àqueles/as que lutam por uma política pública em defesa da construção de uma escola diferente para os/as camponeses, comprometida com a formação humana e política dos/as estudantes. Ainda, sua análise aos PPPs das instituições também traz importantes elementos críticos à compreensão desse documento: apesar de sua constatação de que esses têm sido meramente

burocráticos, sua leitura é importante para a compreensão crítica de que esses devem constituir-se como instrumentos teórico-metodológicos, que indicam a construção da identidade das escolas, suas concepções, valores, desejos e intenções que orientam a realização do trabalho pedagógico. O fato de a autora ter evidenciado nesses, um total distanciamento entre os princípios defendidos pela Educação do Campo e a prática pedagógica das escolas, fortemente influenciadas pelo paradigma da Educação rural, constitui-se importante elemento de análise para a reflexão e (re)elaboração deste dispositivo, para que venha a ser referenciado na/para construção de uma escola pública de qualidade e democrática.

Nas seções seguintes, analisa as concepções e práticas reveladas pelos/as participantes de sua pesquisa, entre os/as quais a autora constata diferentes vozes que indicam um hibridismo na forma de conceber a avaliação, em que os discursos ora revelam uma concepção e prática classificatória de avaliação (com usos quase exclusivo de provas seguidas de notas, estaticamente), ora sinalizam a compreensão da avaliação que se aproxima de uma perspectiva formativa (com práticas singulares, criativas, de autoria de professores/as que acreditam que avaliar é construir possibilidades para o estudante aprender).

Desde a seção da introdução, como em todo o trabalho, o conceito de práxis aparece referenciado em Freire (1987); já nas primeiras páginas, a pesquisadora situa seu exercício profissional afirmando-o como no ciclo ação-reflexão-ação; movido por uma busca contínua de aprendizado e transformação social, que perpassa toda sua práxis, que ela mesma sempre mantém em questionamento crítico no exercício de sua atuação. Afirma que está comprometida em defender a transformação da práxis-avaliativa das escolas do campo, propondo uma cultura de avaliação inclusiva e que fomente o direito à Educação da população rural. Diz, ainda, que a proposição do conceito em sua tese é por enxergar que nos estudos em avaliação, além de uma compreensão conceitual, a realidade exige uma transformação na prática, na reflexividade da ação. Propõe, portanto, a práxis-avaliativa, que também está fundamentada nos pressupostos teóricos de Vázquez (1968), Vasconcellos (2013) e Franco (2016), para evidenciar que a compreensão da avaliação formativa implica ser desenvolvida em uma prática que assume como fundamento a práxis, configurando-se assim, como práxis-avaliativa. Práxis, que nada mais é que a dialeticidade entre teoria e prática na construção do conhecimento que transforma pessoas e realidades. Este conceito está profundamente interligado aos

pressupostos teórico-metodológicos em avaliação formativa que a autora também desenvolve, com clareza.

A pesquisadora faz um importante estudo para a distinção entre as expressões: prática docente de pedagógica, prática profissional e práxis. Com base em suas leituras em Franco (2016), Martins (2023) distingue criticamente **prática docente** de **prática pedagógica**:

> [...] Para Franco (2016), temos práticas docentes que assumem a característica de *poiesis*, ou seja, de uma ação tecida de forma mecânica, governada por regras pré-estabelecidas, uma forma de saber não reflexivo. São práticas avulsas, desprovidas de sentido, de direção, que não são inteligíveis. E temos práticas tecidas pedagogicamente, eminentemente reflexivas e criativas, nas quais "há a mediação do humano e não a submissão a um artefato técnico previamente construído" (Franco, 2016, p. 536). A partir deste princípio, a autora compreende que nem toda prática docente constituiu-se uma prática pedagógica, pois uma prática tecida pedagogicamente tem como fundamento a práxis, a ação reflexiva impregnada de sentido, uma ação inteligível, que assume uma perspectiva crítica e não normativa, dialética e não linear. Assim, para que a prática de um docente seja qualificada como pedagógica são necessários "pelo menos dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o das intencionalidades que presidem suas práticas [...] (Martins, 2023, p. 122).

Assim, Martins (2023) sintetiza que a prática pedagógica possui fundamentos que lhe são próprios e essenciais: a intencionalidade, a reflexão contínua e coletiva e a construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades.

Seu trabalho nos levou à leitura de Franco (2016). Para ela, falar em prática pedagógica não resume apenas a prática didática em si, abrange mais do que a mera aplicação de técnicas didáticas; envolve também o contexto da formação dos/as educadores/as, a organização do trabalho escolar crítico, reflexivo e contínuo, as parcerias estabelecidas e as expectativas e intencionalidade docentes, constituindo-se em um processo complexo que integra perspectivas profissionais, impactos sociais e culturais, e assim, se inscrevem na historicidade e se transformam com as contradições nas dinâmicas do espaço educacional em sua complexa  e multifacetada abordagem do ato educativo.

E é a partir da definição de prática pedagógica que Martins (2023), com base em Franco (2016), faz o recorte da prática da avaliação da aprendizagem vista como práxis, ou seja, "[...] como um movimento dinâmico, tecido com múltiplos, uma ação consciente e participativa que problematiza a realidade e questiona o instituído, para alcançar possibilidades de avaliar para promover as aprendizagens" (Martins, 2023, p. 124). Desse

modo, estabelece que seu uso e compreensão da expressão **práxis-avaliativa**, refere-se à ação reflexiva da escola e docentes no âmbito da avaliação da aprendizagem, no movimento de ação-reflexão-ação, como uma ação criadora e modificadora da realidade que permite aos/às profissionais produzirem saberes pedagógicos sobre a prática avaliativa.

Com base em Franco (2016) e Freire (1987), compreende que,

> [...] A práxis-avaliativa gera conhecimento sobre a avaliação, permite que os/as educadores/as não apenas conheçam e interpretem a realidade, mas essencialmente que a transforme em uma prática dialógica, problematizadora, crítica e que se compromete com a emancipação das pessoas envolvidas (Martins, 2023, p. 124).

Para ela, são os/as próprios/as profissionais da Educação que vão produzindo a práxis-avaliativa, a partir da análise e enfrentamento da realidade,

> [....] um conhecimento teórico e prático, produzido a partir dos desafios da realidade, um conhecimento no campo da avaliação da aprendizagem que busca transformar a prática tradicional de avaliação, a qual tem sido seletiva, classificatória e excludente, em uma avaliação como acompanhamento. Portanto, um conhecimento comprometido com a emancipação dos/as estudantes e profissionais que enfrentam o desafio de avaliar a partir de uma outra lógica: avaliar para promover aprendizagens (Martins, 2023, p. 124).

A autora afirma que, para transformarmos a prática avaliativa, é necessário avançarmos para além do discurso, traduzindo em ações uma nova visão, uma nova intencionalidade, uma práxis-avaliativa que designa um caminho; uma epistemologia de trabalho que permite aos/as profissionais da Educação conhecer, interpretar e transformar a realidade; "[...] que pode gerar a construção de uma prática pedagógica emancipatória e democrática, que assegure a todos/as o direito de aprender, tornando a escola pública uma instituição mais inclusiva" (Martins, 2023, p. 124).

Pelas análises, observamos que, embora seja Carvalho (2021) a primeira integrante do Gepae a realizar o estudo e pesquisa, trazendo em destaque as categorias "práxis" e práxis avaliativa", é em Martins (2023) que encontramos a categoria mais trabalhada do ponto de vista conceitual.

Sobre o conceito de avaliação, desde a seção de introdução, Martins (2023) coloca-a em discussão, a partir da crítica às práticas tradicionais e classificatórias, que enfatizam a medição do desempenho dos/as aluno/as por meio de provas e notas. Na perspectiva tradicional, diz que a avaliação é vista como um mecanismo de controle que

reforça a exclusão e a desigualdade. Villas Boas (2007, 2013) e Hadji (2001) são citados para reforçar a ideia de que a avaliação somativa e classificatória não consegue capturar adequadamente o processo de aprendizagem e, muitas vezes, perpetua práticas excludentes.

Em seguida, traz como contraponto a avaliação formativa, uma alternativa que, focaliza o acompanhamento contínuo da aprendizagem, proporciona *feedback* para o desenvolvimento do/a estudante de forma integral, adapta as intervenções pedagógicas às necessidades individuais. Destaca como referência o conceito de Hadji (2001) que aponta a avaliação formativa como essencialmente pedagógica e que visa a ajustar o ensino às características reveladas pela avaliação. Outros/as autores/as são utilizados para tratar o conceito, como Luckesi (2011), Vasconcellos (2013), Fernandes (2009), Esteban (2002), Hoffman (2018) e Freitas (2003).

Conclui a autora que, "[...] a prática pedagógica é contraditória, dialética, e que as tentativas de superação das práticas tradicionais de avaliação ocorrem em um movimento cíclico que supõe avanços, retrocessos, permanências e rupturas" (Martins, 2023, p. 337) e que, coletivamente, a avaliação formativa pode-se concretizar na potência da práxis-avaliativa, favorecendo movimentos de rupturas e criação de novas formas de ensinar-apender-avaliar, necessários à transformação das escolas rurais em escolas do campo. Ressalva, por fim, que apenas alterando as práxis avaliativa não será suficiente para a transformação das escolas rurais em escolas do campo. Esta se contrapõe à lógica do capital, e a materialização dos seus princípios na realidade escolar exige lutas pedagógicas e políticas, exige organização coletiva para o enfrentamento e questionamento do modelo social excludente, característico da nossa sociedade.

As três pesquisas foram realizadas tomando como *lócus* de investigação instituições educacionais públicas. Carvalho (2021) e Mendes (2022) realizam pesquisas na mesma instituição de ES em que se formaram e/ou trabalharam a saber, na UFU em Uberlândia/MG. Ambos realizam pesquisas com professores/as da universidade supracitada, em que propõem aos/às participantes a reflexão e (re)construção de uma práxis em avaliação formativa em colaboração/participação. Martins (2023) realiza sua investigação em três escolas públicas rurais da EB, situadas no mesmo munícipio. Nessa não há proposição de intervenção direta na práxis, como há nas duas primeiras. Mas ainda que em seu trabalho, Martins (2023) não tenha desenvolvimento uma proposta colaborativa de intervenção na experiência concreta de práxis avaliativa, seu esforço em conhecer as práticas pedagógicas e os processos avaliativos desenvolvidos nas escolas

rurais, contexto em que atua, buscando não apenas denunciar as “faltas”, “equívocos” das práticas, mas realiza um movimento de denunciar e anunciar. Realiza a identificação das práticas avaliativas classificatórias que permanecem vigorando no contexto em análise por ela, mas também anuncia os indícios de uma práxis pedagógica avaliativa em construção, comprometidas com as aprendizagens, afirmando que essa pode constituir-se como uma possibilidade criativa de se vivenciar a docência, de construir coletivamente uma outra cultura avaliativa, que acolha, inclua e possibilite melhoria das aprendizagens, comprometidas com a transformação das escolas rurais em escolas do campo.

Conforme critérios estabelecidos, os conceitos de avaliação formativa e de práxis avaliativa se encontram centrais nos três trabalhos. Carvalho (2021) trabalhou com os termos “[...] práxis criativa e revolucionária, práxis libertadoras, práxis docente, práxis avaliativa, práxis reflexiva, práxis freireana”. Ela trabalha mais com os pressupostos filosóficos, ontológicos e epistemológicos que devem perpassar uma práxis avaliativa libertadora, do que seu conceito em si. Deixa claro que entende a práxis avaliativa como as experiências em sala de aula, com suas estratégias de ensino-aprendizagem-avaliação integradas, como um processo de construção de um trabalho educativo que se dá em parceria entre os sujeitos. Em Martins (2023), os vocábulos “práxis libertadora, práxis pedagógica avaliativa, práxis educativa, práxis docente, práxis transformadora, práxis-avaliativa. Ao conceito, “práxis-avaliativa”, a pesquisadora afirma que ele consiste na análise profunda das práticas de avaliação desenvolvidas no contexto da escola, visando a compreender seus fundamentos teóricos e suas articulações com a organização política, social e cultural da sociedade, presentes também na sala de aula e, por isso mesmo, o propôs como se fosse um substantivo composto, significando essas relações.

Em Mendes (2022), a categoria práxis avaliativa está presente, mas integrada ao conceito de práxis pedagógica. Assim, a práxis da avaliação está integrada aos processos de aprendizagens e ensino, o que deu origem ao conceito que ele propôs de “Práxis Integrativa”, e/ou “Práxis Integradora”, na qual a avaliação, em uma perspectiva formativa, seria uma possibilidade integradora (Mendes, 2022).

Ao integrar os três componentes do ato pedagógico, estabeleceu a tríade aprender ⇌ avaliar ⇌ ensinar, indicando a formação de uma unidade entre as três dimensões, o qual explica que as duplas setas indicam momentos da organização do trabalho pedagógico em que pode acontecer ou o aprender, ou o avaliar ou o ensinar simultaneamente, em que a fragmentação entre as partes relacionam-se com o todo,

compondo os (des) equilíbrios das relações sociais no contexto da sala de aula (Mendes, 2022).

Na definição do conceito de práxis, encontramos entre os/as pesquisadores/as suas referências utilizadas, especialmente com base em Paulo Freire, Sanchez Vázquez e Celso Vasconcellos, mas outros/as também aparecem.

**Tabela 5** Autores/as utilizados/as pelos/as integrantes do Gepae em suas pesquisas de Mestrado e Doutorado na definição de práxis/práxis avaliativa

| **Pesquisador/a** | **Autores/as referenciados/as** |
|---|---|
| Carvalho (2021) | Vásquez (1968,1980); Freire (1967, 1987); Silva (2017). |
| Mendes (2022) | Vásquez (1977); Vasconcelos e Brito (2009); Vasconcellos, (2014); Freire (2011a, 2011b); Moradillo et al. (2016); Moradillo (2010). |
| Martins (2023) | Freire (1987, 1996); Franco (2016); Torres (2014), Vázquez (1968), Vasconcellos (2013). |

**Fonte**: elaborado pela autora a partir do levantamento nos relatórios

Lembramos que nossa primeira referência de estudos do constructo práxis foi com Vasquez (1979). Chegamos a ele quando o grupo entendeu que era necessário aprofundarmos esse conceito. Carvalho (2021), primeira integrante que o sistematizou em sua pesquisa de Doutorado, propôs-se a apresentar o autor e seu conceito de práxis ao grupo a partir das reuniões, conforme constam nas memórias do ano de 2021. Em seguida, vimos o conceito muito fundamentado também nos estudos em Freire (1987), destacado nas três teses em análise.

Quanto ao construto avaliação formativa, como já esclarecemos, está sob o foco do grupo, com maior ênfase a partir do ano de 2016, no entanto, a AF sempre esteve em estudo no Gepae. Em sua abordagem conceitual, destacam-se nos trabalhos os/as autores/as:

**Tabela 6:** Autores/as utilizados/as pelos/as integrantes do Gepae em suas pesquisas de Mestrado e Doutorado na definição avaliação formativa

| **Pesquisador/a** | **Autores/as referenciados/as** |
|---|---|
| Carvalho (2021) | Fernandes (2006, 2009); Mendes (2005); Sá; Alves; Costa (2014); Villas Boas (2005, 2009). |
| Mendes (2022) | Fernandes (2005, 2006, 2008, 2009); Hodgson; Pyle (2010); Villas Boas (2006, 2011, 2014). |
| Martins (2023) | Fernandes (2009), Freitas (2003), Luckesi (2018); Hoffmann (2005); Esteban (2001); Hadji (2001); Vasconcellos (2003); Villas Boas (2011). |

**Fonte**: elaborado pela autora a partir do levantamento nos relatórios

Na leitura dos relatórios em análise, procuramos identificar as discussões e os trechos que tratavam sobretudo das categorias práxis/práxis avaliativa e avaliação formativa, mas também observamos outros elementos importantes, como o que motivou suas pesquisas, o contexto histórico em que foram produzidas e outras relevâncias que foram destacando como apresentado nas sínteses. Por exemplo, também observamos nos três trabalhos outras categorias e conceitos que se destacam e se imbricam entre as produções, ou seja, para além das interconexões da avaliação formativa e práxis avaliativa, outros conceitos relacionados aparecem em discussão nas três pesquisas, a saber, a discussão sobre a **questão do erro**, a estratégia de **autoavaliação**, **retorno formativo, a diversificação dos procedimentos avaliativos** e a **integração dos processos avaliação-ensino-aprendizagem/ensino-avaliação aprendizagem/ aprendizagem-ensino-avaliação**.

As três produções são fundamentais à leitura dos/das profissionais envolvidos/as na Educação, que queiram problematizar a avaliação, apreender suas contradições, compreender com mais profundidade a avaliação formativa e suas possibilidades, integrada aos processos de aprendizagem e de ensino; que queiram assumir sua intencionalidade essencial, ou seja, melhorar as aprendizagens, mas também o ensino, as escolas, as relações entre professor/a e aluno/a, a produção do conhecimento, que terá significado real se desenvolvido por todas as pessoas pensantes, sujeitos do processo que possuem saberes a serem compartilhados e ampliados pela participação genuína em diálogo respeitoso. Em uma práxis coletiva e comprometida com a transformação da realidade.

### 5.5.2 A produção de conhecimentos em plataformas de comunicação

O Gepae tem se engajado na produção de importantes conteúdos fazendo uso das plataformas de comunicação e redes sociais de forma crítica e buscando seu potencial de formações. O grupo mantém sua comunicação ativa entre os/as integrantes por meio do uso de grupos de *whatsapp*, onde também fazem compartilhamento de importes notícias, matérias, críticas e outros assuntos que dizem respeito ao seu engajamento político; uma conta ativa no *Instagram*, que tem sido utilizada para divulgar registros dos encontros; faz uso de diversas plataformas como a *Microsoft Teams* e *Google Meet* para realizar as reuniões e estudo e pesquisa de modo *online*, bem como encontros voltados à formações de educadores/as por meio, por exemplo, da plataforma do *Youtube*, e mais recentemente

passou a fazer uso do serviço de *streaming* do *Spotify*, onde fez a divulgação de sua primeira edição do *podcast* "GepaeCast". As revistas on-line também se constituem uma importante ferramenta de comunicação cientifica, das quais já se estabeleceram há muito tempo e tem sido também utilizada pelo Gepae para divulgação de seus estudos e pesquisa. Sobre esses meios de produção/comunicação/divulgação de conteúdos destacamos algumas experiências do grupo que se segue como importantes produções de conhecimentos. Os trabalhos e conhecimentos aqui dialogados estão registrados sobretudo nas memórias dos anos de 2020 e 2021. Mas não ficaremos presas aos excertos das memórias, mas às materialidades das ações a que elas remetem. Voltamo-nos mais especificamente às produções de conhecimentos organizados pelo grupo, especialmente nesses dois anos supracitados.

No ano de 2021, a professora Camila Coimbra, coordenadora do grupo Círculo de Estudos e Pesquisas Freireanos (CEPF/UFU), convidou o Gepae a fazer parte das ações em comemoração ao Centenário de Paulo Freire. O grupo teria liberdade para realizar qualquer proposição nesse sentido. A proposta foi feita aos/às membros/as do Gepae e quem pôde dedicar-se a essa atividade pôs-se a pensar sobre o que fariam. E assim, estabeleceram-se as interlocuções entre os dois grupos. O excerto a seguir representa as primeiras sistematizações da proposta, quando o grupo decidiu que escolheriam alguns livros do educador para leitura e, posteriormente, fariam definições mais claras sobre o que fazer com o conteúdo.

> [...] Olenir sugeriu buscarmos aderir a "A avaliação a partir dos princípios freireanos" à proposta do evento Gepae no Centenário Freireano Circulante.
>
> Andrea sugeriu que lêssemos algumas obras de Paulo Freire e a partir da leitura em pequenos grupos, encontremos os princípios da avaliação à luz dos princípios Freireanos.
>
> Alguns combinados:
>
> Algumas duplas e/ou trios já ficaram decididos e podem ser aumentados de acordo com a escolha de cada pessoa que interesse pela leitura da obra ou poderá escolher outras que tratem da avaliação à luz dos princípios Freireanos (melhor se as obras forem do próprio autor, mas poderemos ler outras que já pesquisaram a temática, como exemplo: Ana Maria Saul).
>
> Cada dupla/trio ficará responsável por fazer a leitura e discussões e resgatar o que encontrar sobre avaliação e suas temáticas, trazer para a próxima reunião.

1- Pedagogia do Oprimido:  Alesandra e Andrea

2- Pedagogia da Esperança: Rafael e Fernanda

3- Pedagogia da autonomia: Carol, Bete e Denise

4- A importância do ato de ler – Sonia e Olenir

(Excerto da Memória de 08/06/2021).

Cada dupla e/ou trio de integrantes escolheu um livro do autor, sobre cuja leitura se debruçariam e nas primeiras apreensões de categorias mais proeminentes em cada obra. As demais reuniões foram de apresentações de cada subgrupo da obra que haviam lido e os destaques às categorias. Dessa atividade, resultaram várias reuniões formativas em que socializamos, discutimos e selecionamos entre as leituras, as categorias das obras do educador; um *podcast*, artigos e outros produtos que cada subgrupo foi mobilizando e produzindo no processo. Desses, além do *podcast*, destacamos dois produzidos e publicados coletivamente na Revista Multifaces.

Da criação de *podcast* que tratou da temática avaliação foi publicizado em dezembro do ano de 2021, um trabalho coletivo, em comemoração ao Centenário de Paulo Freire, em parceira com o CEPF/UFU, resultante de um processo de muitas leituras, debates e sistematização de categorias freireanas, a partir das obras de Paulo Freire selecionadas pelos/as integrantes. O episódio foi denominado “GepaeCast: um bate papo sobre avaliação educacional”. O material foi gravado em parceria com a equipe da Rádio Universitária da UFU e divulgado na plataforma digital *Spotfy*. O nome, bem como todo o roteiro foi elaborado e decidido no coletivo.

O GepaeCast começa embalado pela música “Balanceiro” de Juliana Linhares cujos versos ressoam a utopia gepaeana: “Eu não posso mudar o mundo, mas eu balanço, mas eu balanço, mas eu balanço o mundo [...]”. Nele, as interlocutoras colocam em evidência seus objetivos: realizar um bate-papo sobre a avaliação na Educação. Eles/as colocam-se a refletir em diálogo sobre a avaliação na Educação, um pouco sobre a vida de Paulo Freire e algumas de suas obras em homenagem ao Centenário Paulo Freire. Um educador que dedicou sua vida a propor uma Educação libertadora, que rompa com os silenciamentos das e dos sujeitos, tão caraterísticos do modelo educacional tradicional que ele denomina de Educação bancária. Os/as interlocutores/as refletem sobre essas questões e em seguida compartilham um conto presente na obra Pedagogia da Esperança de Freire (1992) em que esse autor conversa com o colega também exilado, Claudius Ceccon. Com o conto, evidenciam-se a crítica ao impedimento da criatividade, da

inventividade e da liberdade da prática educativa, da atividade das e dos sujeitos. A partir desse conto, outro, concreto da vivência de uma das interlocutoras veio ao diálogo com o conto. O medo de criar, de decidir, o medo liberdade constituído muitas vezes por uma Educação opressora. Problematizam sobre a Educação que produz essas materialidades e destacam a necessária retomada da liberdade, da criatividade e da inventividade, tão próprios e propiciadores pelas artes.

Destacam da obra "A importância do ato de ler", o que Freire (1989) enfatizou: ninguém sabe tudo, ninguém ignora tudo; a Educação não é algo imobilizado, concluído; critica o mito da neutralidade da Educação; trabalham com os conceitos de visão ingênua, visão astuta e visão crítica; afirma a necessidade de assumirmos uma Educação libertadora que exige uma posição política, assumir junto com os/as educandos/as um processo criativo. Outras categorias como consciência-mundo, Educação bancária, Educação como intencionalidade, são destacadas nas interlocuções.

Dessas reflexões e apropriações voltam-se a problematizar a avaliação, como um ato que tem sido visto sob o mito da neutralidade, fenômeno que interessa à ideologia dominante, que permanece a cumprir seu papel de exclusão. Em oposição a essa visão, lembram que Paulo Freire remeteu-se à problematização da avaliação em que considera impossível praticar sem avaliar a prática, ou seja, avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que se quer alcançar. Propõem, com base em Paulo Freire, uma avaliação também libertadora, entre as e os sujeitos, pautada no diálogo amoroso com o mundo, com os/as outros/as e consigo mesmo/as. Dão ênfase também às categorias esperança e sonhos, na luta por uma Educação mais justa, democrática e humana.

Os princípios freireanos levam os/as interlocutores/as a dialogar também com a avaliação formativa, que também é constituída por vários desses princípios: uma valorização da participação da autonomia, da autoria, do processo, da construção e da colaboração com todos/as os envolvidos/as no processo educativo, que tem como prioridade o fortalecimento de ralações mais dialógicas, problematizadoras e emancipatórias.

Destacam o quanto é difícil romper com toda essas lógicas, ressaltam a resistência por meio da categoria da práxis proposta por Paulo Freire, em que ele deixa claro que é na ação e na reflexão sobre a ação que encontramos caminhos e possibilidades para transformar nosso fazer enquanto educadores/as. Outras reflexões, outras categorias são tratadas no material, também fazem indicações de repertórios culturais (filmes, vídeos,

livros, etc.), mas nos atemos à síntese por nós feita, uma vez que o material pode ser integralmente acessado.

Dos artigos, oficinas e outras modalidades de textos e materiais que foram publicados, colocamos dois artigos em destaque, porque são esses que foram integralmente acompanhados e tecidos no coletivo, a saber, "Construção e Divulgação Científica via Podcast: Aproximações entre Conceitos de Avaliação e os Princípios Freireanos" de autoria coletiva dos/das integrantes Rafael Martins Mendes, Fernanda Barros Ataídes e Clarice Carolina Ortiz de Camargo e "A Cultura Avaliativa e a Perspectiva Freireana: uma crítica à avaliação excludente" de Elizabete de Paula Pacheco, Olenir Maria Mendes, Maria Cristina Forti, Alesandra Ferreira Bento Souza e Sonia Aparecida Faleiros Almeida[119].

O primeiro artigo trata-se de um Relato de Experiência sobre a criação e a divulgação do *podcast*, o GepaeCast, a partir das aproximações realizadas entre os conceitos de avaliação formativa e os princípios freireanos apresentados nas quatro obras[120] do autor lidas pelo Gepae. O artigo está estruturado em três partes: "PalavrAção", Culturação e resultados. Estabelecem como "PalavrAção" o diálogo que desenvolvem com o conto "Gato Multicor" presente na obra "Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido", com a reflexão das pessoas do Gepae, participantes nessa construção com os destaques para as categorias freireanas e a avaliação a partir das quatro obras lidas, como a "dodiscência", "curiosidade", "Educação bancária", "Educação libertadora e a opressora", "relação opressor/a-oprimido/a", "consciência de mundo", "Educação democrática", "práxis" e aproximações com a "avaliação", discutindo a ideologia que a perpassa, o mito da neutralidade e avaliação formativa. A parte da "CulturaAção", diz respeito a indicações de sugestões de filmes, de livros e atividades culturais. Como resultados, os/as autores/as enfatizam, no relato, a importância do trabalho coletivo e participativo (tanto entre os/as integrantes do Gepae em todo trabalho desenvolvido no processo, também pelas interlocuções entre os dois grupos e a parceira com a Rádio Universitária da UFU) como um importante processo formativo. Também

[119] Ambos publicados na Revista Multifaces, Dossiê Temático: Paulo Freire (Parte 1). Respectivamente disponíveis em: https://multifaces.ifnmg.edu.br/index.php/multifaces/article/view/323 e https://multifaces.ifnmg.edu.br/index.php/multifaces/article/view/329. Acesso em: 14 out., 2024.

[120] 1) Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa; 2) Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido; 3) Pedagogia do Oprimido; e, 4) A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.

ressaltam a relevância da criação da mídia digital como forma de promover a divulgação científica ultrapassando as fronteiras da universidade.

Do segundo artigo, estrutura-se o processo de estudos das obras pelo grupo, com destaque para a análise da avaliação, cujo objetivo foi fazer a crítica ao modelo de avaliação excludente, que secundariza sua função principal e também os objetivos do ensino e aprendizagens, dimensões do ato de educar, e, portanto, de se humanizar. O diálogo com as quatro obras de Paulo Freire é tecido também com algumas referências em avaliação educacional, a saber, Freitas (2003), Vasconcellos (2006), Romão (2008), Fernandes (2009) e Luckesi (2010) na denúncia dessa lógica, fruto da sociedade capitalista, enquanto fazem o anúncio da necessária conscientização para transformação dessa realidade. Destacam a importância do trabalho do Gepae, em especial com a categoria que vêm desenvolvendo mais estudos, ou seja, da relação tridimensional entre aprendizagens-avaliação-ensinagens, que encontram em Paulo Freire a discussão acerca da práxis pedagógica, do ensinar dialógico que implica escuta, participação, que rompe com uma tradicional visão de ensino centralizado na docência, na aula expositiva e consequentemente em uma prática avaliativa meramente classificatória e excludente; que valoriza a importância da ação ativa discente, dos conhecimentos, sobretudo, do povo, uma Educação que desperte a curiosidade e os atos de leitura do mundo.

Enfatizam, portanto, a compreensão, construção e reconstrução da práxis educativa, da práxis avaliativa sob a perspectiva formativa. Assim, o texto está estruturado em uma introdução em que faz o diálogo com Paulo Freire a partir das quatro obras lidas, apropriando-se de conceitos e categorias freireanas em diálogo com a crítica da avaliação excludente junto a outros/as autores/as que discutem a avaliação; em seguida voltam-se mais especificamente a essa análise com olhar específico para as obras "Pedagogia do Oprimido" e "A importância do ato de ler: em três artigos que se completam". Algumas categorias se tornam mais evidentes como: "leitura de mundo", "processo criador", o "o direito de dizer a sua palavra", a "ingenuidade dos/as educandos/as" assumida para o desenvolvimento da "criticidade", "Educação bancária" "prática libertadora", a "não neutralidade", "consciência crítica", entre outras. Para além das denúncias feitas pelo educador Paulo Freire, os/as autores/as também anunciam a esperança: a possibilidade de outra Educação, de outra relação com as pessoas, com o conhecimento, com a práxis sob outra lógica da avaliação.

Também destacamos uma importante *Live* realizada durante a pandemia (em maio de 2020) com a professora coordenadora Olenir Maria Mendes e Luiz Carlos de Freitas,

que foi denominada “Educação em tempos de pandemia: a casa não é a escola”[121]. Na live, o professor Luiz Carlos de Freitas fez importante síntese da ideologia neoliberal e de que maneira ela afeta todas as instituições, a política, a vida, uma questão posta que foge para além da escola. Ele também analisa que as dificuldades enfrentadas na pandemia não são daquele tempo, há muito vêm sendo engendradas, apenas o contexto facilitou a propagação dos interesses dos grupos corporativos que querem assumir a Educação, as escolas. Também fez uma importante distinção entre os conceitos de mérito e meritocracia e uma crítica sobre a propalada questão das “oportunidades” tão presentes nas falácias dos empresários e políticos neoliberais, análise que já apresentamos brevemente na seção dois.

A professora Olenir Maria Mendes faz uma crítica às proposições de Educação remota para as casas, sem considerar suas condições de estrutura física, tecnológica, da condição das pessoas para lidar com todas as demandas da casa, do trabalho em casa e agora, da Educação dos/das filhos e filhas. Expõe as condições das casas e das pessoas que nela habitam que sentem as dificuldades das proposições do contexto. Compartilhou algumas falas angustiantes relatadas a ela no período pandêmico, de professoras que tentam ensinar sem condições, sem formações, sem infraestrutura para lidar com o “novo” formato da Educação; dos/das estudantes da Graduação que não conseguem ou não podem acessar as aulas também por falta de condições; de mães que tentam auxiliar seus/suas filhos/as a acessar a Educação remota proposta, sem muito sucesso. A tônica volta-se a falta de estruturas com suas internets precárias, a falta de informações para auxiliar os/as estudantes e/ou filhos/as; as desinformações dos/das próprios/as estudantes sobre como acessar os conteúdos, as disciplinas, as atividades.

A professora Olenir também problematiza os dados coletados pela Pesquisa Nacional por Amostra a Domicílio (PNAD), com destaque para os dados de 2019, onde ressalta, por exemplo, que apenas 68% com acesso à rede geral de esgotamento sanitário ou fossa séptica ligada à rede, 84,4% acesso à coleta de lixo, 85,5% das pessoas têm acesso à rede geral de distribuição de água e 99,5% com acesso à rede de energia elétrica. O último dado, embora possa parecer positivo à primeira vista, no século XXI pressupor que ainda existam pessoas sem acesso a esse direito tão básico é no mínimo, estranho. Também apresenta a renda per capita e o nível de formação da população brasileira, além das condições de acesso à internet e a posse de um computador em casa. Embora não

[121] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=57pyPJ0k18g. Acesso em: 28 mai, 2020.

consigamos desdobrar esses dados aqui, em síntese foi feito um retrato das (faltas) condições em que se instaura uma Educação remota. Concluem que a situação tem agravado/aprofundado as desigualdades sociais e educacionais: casa não é escola e família não são professores/as. Freitas (2020) ressalta que a situação pegou a todos/as de surpresa, mesmo os/as gestores/as também não estavam preparados/as para a questão, mas não se pode acreditar que sua proposição de Educação remota tenham sido uma resposta adequada ao cenário. Propôs que, ao invés disso, o Governo deveria ter escutado as famílias, suas necessidades. E que o momento não era preocupar-se com o cumprimento do calendário. Será preciso criar protocolos como estratégias diversificadas (não dá para padronizar as situações porque cada município e comunidade foi afetada de formas distintas) para recuperar o tempo perdido na pandemia, pensar, por exemplo, em recuperação por ciclos juntando os anos 2020-2021 tratando os dois anos (ou mais) e planejar a recuperação nessa unidade de tempo maior, selecionando os conteúdos imprescindíveis, as avaliações sob o enfoque formativo. Propõe que sejam pensadas as ações a partir de cada contexto e suas necessidades.

O professor Freitas e a professora Mendes lembraram que a política que afirma que vão garantir o direito de aprender via Educação remota é pura falácia. Seria preciso haver outras ações de recuperação desse tempo, ouvindo as pessoas.

Outras questões sensíveis foram tratadas na *live* como as crianças em vulnerabilidade social que naquele momento, em suas casas, poderiam estar sob mais perigos: alimentares, segurança física etc. Também lembraram o número crescente de mulheres que estavam vulneráveis a mais condições de violência doméstica, conforme alguns dados que relataram no diálogo.

Enquanto isso, em alguns canais abertos de televisão e inúmeras plataformas veiculavam a Educação remota em sua suposta positividade e ainda, falsas notícias sobre as vacinas contra a Covid-19, que afetavam a confiança da população, dificultando em muito o aceleramento das imunizações por meio de vacinas.

Um trabalho realizado por Mota, Pimental e Oliveira (2021), destaca que as desordens informativas propagadas contribuíram para os sentimentos de desconfiança e as posturas coletivas de hesitação vacinal relacionadas à Covid-19. Elas analisaram o conteúdo de dez pronunciamentos proferidos no período de julho de 2020 a janeiro de 2021, do então Presidente sobre as vacinas no contexto do primeiro ano da pandemia de covid-19 no Brasil. Esses, coletados por meio de minuciosa procura nos maiores buscadores on-line – Google, Bing e Yahoo –, mediante combinações de palavras de

busca: “vacina”, “covid-19”, “coronavírus”, “Jair Bolsonaro”, “Bolsonaro”, “Presidente”, “Presidente do Brasil” (Mota; Pimental; Oliveira, 2023). Concluíram que esses “[...] contribuíram para sentimentos de desconfiança e posturas coletivas de hesitação vacinal, principalmente em relação à CoronaVac [...] observado por meio de discussões e mobilizações em redes sociais como o Twitter e da rejeição declarada ao imunizante” (Mota; Pimental; Oliveira, 2023, p. 327).

Freire (1996) também fez uma contribuição sobre a importância das análises dos canais de comunicação em geral, nas redes de difusão de conteúdo, a partir dos seus pressupostos políticos, ideológicos, ali vinculados. Ele diz, é preciso

> […] enfrentar o extraordinário poder da mídia, da linguagem da televisão, de sua “sintaxe” que reduz a um mesmo plano o passado e o presente e sugere que o que ainda não há já está feito. […] Como educadores e educadoras progressistas não apenas não podemos desconhecer a televisão mas devemos usá-la, sobretudo, discuti-la. Não temo parecer ingênuo ao insistir não ser possível pensar sequer em televisão sem ter em mente a questão da consciência crítica. É que pensar em televisão ou na mídia em geral nos põe o problema da comunicação, processo impossível de ser neutro. Na verdade, toda comunicação é comunicação de algo, feita de certa maneira em favor ou na defesa, sutil ou explícita, de algum ideal contra algo e contra alguém, nem sempre claramente referido (Freire, 1996, p. 51-52).

Claro, entendemos que ele cita televisão porque se trata do recurso de transmissão em massa à época do seu escrito. Hoje, certamente Freire (1996) remeteria às inúmeras plataformas atuais de compartilhamento de conteúdos. De qualquer modo, sua análise nos desperta à necessidade de nos mantermos em alerta diante das informações que se divulgam, porque não sendo neutras, precisam estar sob problematização e crítica alertada.

Em uma atualidade em que, seja a televisão, as inúmeras redes sociais e outras formas de comunicação se fazem tão presentes em nossas vidas, em um mundo interligado pela comunicação em tempo real, de divulgação ou compartilhamento de notícias constantes em velocidade quase intangível, é preciso fazermos o triplo contra-ataque: a crítica e o desvelamento das notícias distorcidas, manipuladas, a denúncia das falsas notícias (*fake news*)[122] e produção de conteúdos de qualidade, críticos e

[122] Reilly (2018, p. 141 apud Mota; Pimental; Oliveira, 2023, p. 314) conceitua o vocábulo: “*Fake news* corresponde – entre suas muitas definições – a “[...] informações de vários tipos que são apresentadas como reais, mas são patentemente falsas, fabricadas ou exageradas ao ponto de já não corresponderem à realidade”. Desse modo, “[...] Apesar da recente notoriedade no campo da política, as *fakes news*, ou notícias falsas, produzem efeitos também para a ciência, trazendo desafios e ameaças tanto para a compreensão e apropriação social do conhecimento, como para a confiança nos cientistas e nas

emancipadores, utilizando esses veículos de informação com credibilidade com conteúdo que corroboram outros pontos de vista, para além da lógica dominante.

### 5.5.3 Para o Gepae, ressignificar as práxis também guardam relação com ressignificar conceitos/vocábulos

Como já evidenciamos em nossa escrita, o Gepae tem assumido como uma de suas práxis de estudos e pesquisas, a ressignificação de alguns termos correlacionados à avaliação, de forma que eles passem a representar melhor a perspectiva da avaliação formativa. Isso porque o grupo tem entendido que o uso dos vocábulos carrega consigo significados epistemológicos, mas também histórico-culturais, ou seja, não se trata apenas de questões semânticas. Nesse sentido, observamos essas ressignificações também presentes nos documentos analisados, com os quais dialogamos tendo como referências os trabalhos acadêmicos e as memórias analisados, o livro coletivo e referências teóricas que nos guiam.

Um dos termos amplamente problematizado pelo grupo foi o vocábulo "**instrumento avaliativo**", que tem sido substituído, de modo geral, por "**procedimentos avaliativos**", "**métodos de avaliação**", "**estratégias avaliativas**" e "**propostas de trabalho avaliativo**". A discussão sobre este vocábulo aparece sobretudo após o ano de 2014. Sua menção encontra-se presente em muitas memórias (em nosso recorte, o identificamos sendo problematizado em maior ou menor complexidade nas memórias de 2019, 2020, 2021), nas formações extensionistas e nos relatos de práxis dos/das integrantes.

A primeira vez em que o grupo atentou-se para a reflexão sobre o uso do vocábulo "instrumento" ocorreu a partir da pesquisa de uma das integrantes do grupo, a pesquisadora Camargo (2014), quando buscava identificar de que forma a avaliação formativa estava sendo empregada e desenvolvida pelos/as professor/as da Educação Básica, de um colégio de aplicação, momento em que analisou as concepções de avaliação

---

instituições democráticas. Disseminadas principalmente por plataformas digitais e aplicativos de trocas de mensagens, as notícias falsas chegam, potencialmente, a todas as pessoas conectadas" (Fagundes *et al*., 2021, p. 1). Sua incidência se fez tão avassaladora na sociedade que foi preciso criminalizá-la. "O Projeto de Lei n.º 2051/24 criminaliza a produção, divulgação ou compartilhamento de notícias falsas (*fake news*) sobre temas relacionados a interesse público relevante, como à saúde, à Educação, ao meio ambiente, à segurança pública e à economia nacional". Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/politica/projeto-de-lei-criminaliza-fake-news-sobre-temas-de-interesse-publico-relevante/. Acesso em: 15 out., 2024.

vigentes entre eles/as e, ainda, buscou identificar os tipos de registros e de métodos avaliativos utilizados por aqueles/as. Camargo (2014), com base em diversos/as autores/as afirmou

> [...] Isso significa compreender que a "avaliação tem compromisso com a aprendizagem" e pode ocorrer de diferentes formas a partir do uso de: procedimentos de avaliação (Villas Boas, 2007, 2010, 2011), instrumentos metodológicos (Freire, M., 1997, 2003, 2008), instrumentos de registro (Freire, 1983), registros como instrumento (LOPES, 2009) e instrumentos de avaliação (Arredondo e Diago, 2009), todas elas desenvolvidas na perspectiva formativa (Camargo, 2014, p. 68).

Em seus estudos, um dos termos que a autora questionou foi a designação do vocábulo "instrumento avaliativo", e colocou-se a buscar outras expressões que melhor pudessem "[...] abarcar a concepção no sentido de superar o termo usado tradicionalmente como "instrumento avaliativo", considerado a partir de uma perspectiva técnica e, por isso, restrita para o campo da avaliação formativa" (Camargo, 2014, p. 68)[123]. Como referências que a auxiliaram a problematizar e ressignificar o conceito, estabeleceu diálogo principalmente no argumento de Fernandes (2006) e Villas Boas (2010). Fernandes (2006) afirma,

> [...] Penso que não se trata de uma mera questão semântica, mas antes de uma questão epistemológica que tem alguma relevância teórica. Na verdade, a designação **instrumento de avaliação está associada ao movimento taylorista** da gestão científica das escolas do século XIX; ou seja, a um contexto em que predominava uma **racionalidade técnica** em que avaliar e medir eram sinónimos. Consequentemente, um instrumento de avaliação media exactamente as aprendizagens dos alunos, tal como um metro media exactamente o comprimento de um segmento de recta, ou um termómetro media exactamente a temperatura do corpo de um paciente. Julgo que designações tais como **tarefa de avaliação**, **métodos de avaliação** ou mesmo **estratégia de avaliação** poderão, na maioria dos casos, ser mais congruentes com a concepção emergente de avaliação formativa (Fernandes, 2006, p. 40).

Fernandes (2006) foi um dos primeiros a nos conduzir à reflexão sobre o uso do termo em questão. Conforme seu entendimento, não se trata de uma mera questão

[123] A pesquisa de Camargo (2014) não está entre o levantamento da pesquisa bibliográfica que analisamos porque está fora do recorte (2016-2023). Contudo, sua retomada aqui é pela contribuição que ela traz do vocábulo em análise. O texto de Carvalho (2014) indica que a avaliação formativa já estava em estudos aprofundados no âmbito do grupo, mas esse recorte não abrangia toda a concentração do grupo que naquele momento estava mais voltado aos estudos da avaliação externa. Foi a partir de 2016, sobretudo, a partir de 2018 que se elegeu a avaliação formativa como centralidade nos estudos e pesquisas de todo o coletivo.

semântica, mas, antes, de uma questão epistemológica. Como proposição à sua substituição, apontou-nos algumas alternativas possíveis, entre as quais está a designação "tarefa de avaliação". Lembram-nos Mendes et al. (2018), que esse termo, "tarefas de avaliação", provocou boas reflexões ao Gepae no momento em que autor visitou o Brasil em 2016, participando junto ao grupo de um processo formativo. Os/as autores sintetizam o debate reverberado à época: "[...] no Brasil, a palavra "tarefa", é carregada de um peso escolar, daquilo que é uma obrigação, um sentimento que é algo difícil ou mesmo chato de se fazer" (Mendes et al., 2018, p. 30). Assim, em meio a uma discussão coletiva, construímos juntos/as uma designação mais ampla sob a perspectiva da avaliação formativa defendida pelo grupo, alvitrando assim, o conceito de "Proposta de Trabalho Avaliativo", a qual conceituam:

> [...] O vocábulo "propostas", carrega o sentido de ser uma ideia, um planejamento, que se pretende materializar e que precisa ser pactuada, isto é, será assumida conjuntamente. Já o vocábulo "trabalho" é usado por nós a partir de uma vertente marxiana, com uma atividade, em si e por si, vital, de acordo com Richter (2015). Como intervenção intencional do ser humano sobre o mundo, é essencial a sua própria sobrevivência, ao passo que ele transforma a natureza para atender as suas necessidades, processo no qual produz valores de uso, conforme Marx (2011) (Mendes, et al., 2018, p. 31).

Com base nesses dois conceitos, "propostas de trabalho" seria entendido como "[...] proposições pedagógicas, feitas por professoras/es para as/os estudantes e/ou delas/deles para elas/eles mesmas/os, que se movam na direção de um objeto de ensino/estudo, a fim de apropriar-se de aspectos do seu conteúdo" (Mendes, et al., 2018, p. 32). Nessa, os/as autores entendem que "[...] Há um movimento que ultrapassa um momento estanque e congelado do termo instrumento de avaliação, para mobilizar as ações pedagógicas" (Mendes, et al., 2018, p. 32). Eles/as fazem uma descrição exemplificativa do que podem constituir-se como propostas de trabalho avaliativo aquelas que

> [...] estão relacionadas a diferentes meios, como: leitura, escrita, desenho, recorte, colagem, modelagem, discussão, apreciação e criação (de áudios, vídeos, fotografias, etc.), encenação, experimentação, visitação, entre outros. Não descarta, inclusive, o uso característico da avaliação, como é o caso das provas e testes. As "propostas de trabalho" também podem ser realizadas individualmente ou coletivamente. Além disso, podem materializar-se por meio de objetos, como livros, cadernos, cameras fotográficas, computadores etc., que se podem diversificar quanto à natureza e ao uso, a fim de que sejam exploradas

> diferentes formas de aproximação do objeto em estudo (Mendes, et al., 2018, p. 32).

Portanto,

> [...] as Propostas de Trabalho Avaliativo referem-se às ações que ocorrem antes, durante e depois dos processos de ensino, de avaliação e de aprendizagem no cotidiano pedagógico. É, na verdade, todo o esforço que fazemos, professoras/es, e estudantes, para que as aprendizagens de fato ocorram (Mendes, et al., 2018, p. 32).

Retomando a pesquisa de Camargo (2014), ela cita Villas Boas (2010), como autora que também propõe termos mais adequados em substituição ao uso de "instrumento" assumindo o conceito de "procedimento avaliativo". Assim o explica:

> [...] Procedimentos são os meios que nos permitem coletar informações para realizar avaliação. Todos eles compõem os que chamamos de processo avaliativo. Não se pode dizer que uma prova isoladamente constitui a avaliação. Relatórios, questionários e outras atividades dos alunos também não são a avaliação. Tudo isso nos fornece meios para que se faça a avaliação. Cada procedimento cumpre objetivos próprios (Villas Boas, 2010, p. 25).

Diante de suas análises, Camargo (2014) afirma ter escolhido com base em Fernandes (2006), a utilização do conceito "métodos de avaliação".

Foi a partir desses estudos e referências teóricas que fomos convencidas de que não se tratava apenas de uma questão semântica desprovida de concepções, mas que toda palavra carrega consigo seus significados, que podem ser muito distintos a depender de quem os tece e do lugar onde são tecidos.

Assumindo a discussão realizada no grupo sobre a substituição dos termos "instrumento" e "tarefa", Mendes (2022, p. 55), adotando o construto proposto pelo grupo — Proposta de Trabalho Avaliativo — dedicou uma subseção de seu relatório para abordar questão, afirmando

> [...] empregar a palavra "procedimento" em vez de "instrumento" é mais adequado para apreender a dinâmica da avaliação em seu movimento, nas suas contradições mediante as práxis envolvendo a aprendizagem e o ensino, já que se preocupa mais com o processo do que com investigações pontuais para a produção de conhecimento.

A partir das referências e análises indicadas no trabalho de Camargo (2014), passamos a usar em substituição ao termo muito usado nas práticas tradicionais de avaliação, "instrumento", os conceitos "tarefas de avaliação", "métodos de avaliação", "estratégias de avaliação" (Fernandes, 2006); "procedimentos de avaliação" (Villas Boas,

2010); bem como o próprio vocábulo adotado por ela: “métodos de avaliação”. Sem desconsiderar a problematização do grupo quanto ao vocábulo “tarefa”, utilizamo-lo entendo-o como sinônimo de atividade, em uma compreensão mais ampla do termo, bem diferente de um entendimento mecânico e enfadonho, mas atividade como ação dinâmica do pensamento. Assim, nos referimos tanto a “atividades de aprendizagem-avaliação-ensino” como “tarefa de aprendizagem-avaliação-ensino”, como ações integradas, que ocorrem predominantemente em sala de aula.

Outro conceito importante ao grupo, que tem sido refletido na busca pela construção de novos sentidos, refere-se ao construto **Erro**. O observamos sendo problematizado nas produções acadêmicas, retomado nas reflexões e autorreflexões dos/das integrantes participantes no questionário e grupo focal, e também aparece nos estudos do grupo, presentes nas memórias das reuniões.

Nas produções dos/as integrantes do Gepae, em análise nesta pesquisa (Carvalho, 2021; Mendes, 2022; Martins, 2023), encontramos em todos os seus trabalhos a referência à questão do erro.

Na tese de Carvalho (2021), ela reflete sobre a relação do erro na perspectiva da avaliação formativa a partir dos fundamentos em Sá, Alves e Costa (2014) e Villas Boas (2005). Da primeira referência destaca:

> [...] Entendemos por avaliação formativa toda a prática contínua de avaliação, cuja finalidade principal é a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, através de um processo de regulação permanente. Esta forma de avaliar **recolhe informação que serve para que os estudantes possam aprender mais e/ou corrigir os seus erros** e para que os docentes possam aprender a trabalhar melhor, ou seja, a aperfeiçoar a sua prática docente (Sá; Alves; Costa, 2014, p. 57, grifos nossos).

Com Villas Boas (2005), Carvalho (2021) correlaciona a interrelação do erro e a avaliação, em que a última tem o papel fundamental de identificar e analisar o que já foi aprendido, o que ainda é preciso aprender, e então, com essas evidências podem contribuir para a reorganização do trabalho pedagógico. Todavia, também compreende que a simples devolutiva não contribui para análise do erro na perspectiva que estamos em defesa, pois

> [...] utilizada conforme o esquema tradicional, a devolutiva da prova não constitui um *feedback* e, por isso, não favorece também o desenvolvimento da capacidade de automonitoramento, ou autorregulação. Nem mesmo quando é realizada sua correção em conjunto com a turma. Isso porque **apontar os erros, indicando qual**

> **seria a resposta correta, não implica, necessariamente, em auxiliar a encontrar o caminho para a construção das aprendizagens que ainda não foram desenvolvidas** (Carvalho, 2021, p. 155, grifos nossos).

Neste mesmo sentido, a pesquisadora refletiu sobre uma situação vivenciada em sua pesquisa com o professor colaborador com quem trabalhou, da qual registrou:

> [...] não tendo conseguido fazer a correção da prova em conjunto com a turma, o professor buscou apontar, por escrito, de modo geral, nas provas que devolveu para os/a estudantes, o que ficou errado, quando a resposta não estava completamente correta. Mas é preciso questionar: como estaria sendo concebido esse erro, tanto pelo professor quanto pelos/as estudantes? O que significaria esse erro dentro do processo avaliativo? Se compreendemos o erro como parte do processo, errar uma questão na prova, poderia mesmo ser uma boa oportunidade de aprendizagem (Carvalho, 2021, p. 159-160).

Na pesquisa-ação realizada por Mendes (2022), seus dados revelaram uma intrínseca relação entre o erro, a prova e a nota, uma correlação feita especialmente por parte dos/as estudantes participantes na investigação. A temática do erro teve tanta preponderância em sua pesquisa que identificamos a menção ao vocábulo "erro" por 107 vezes em seu texto (considerando as falas dos/das estudantes, do professor, das anotações do pesquisador, bem como das citações conceituais). Esta frequência teria sido ainda mais numerosa se tivéssemos considerado nesta conta suas variações "erra", "errar", "errado", "erramos", "incorreta", "falhas", expressões estas também citadas no relatório. Na etapa da revisão bibliográfica em sua pesquisa, dialogou com autores/as que debatem a temática, entre eles/as, cita Cavalcanti (2011)[124], Clemente (2013)[125] e Silva Filho (2017)[126]. Entre os/as referenciais teóricos, sobre a questão, fundamentou-se em Esteban (2001)[127] e Luckesi (1995, 2005)[128] que têm entendido em suas análises, que o erro tem

[124] CAVALCANTI, Eduardo Luiz Dias. O lúdico e a avaliação da aprendizagem: possibilidades para o ensino e a aprendizagem de química. 2011. 171 f. Tese (Doutorado) Instituto de Química, Goiânia, 2011.

[125] CLEMENTE, Mayara Polyana Dantas Felipe. Análise das avaliações realizadas na disciplina de Arquitetura Atômica e Molecular no curso de Química, modalidade a distância da UFRN. 2013. 146 f. Dissertação (Mestrado) Instituto de Química, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

[126] SILVA FILHO, Lourival Gomes da. Concepções de professores de matemática e química sobre avaliação da aprendizagem: estudo de caso em um curso de licenciatura plena em química. 2017. 144 f. Tese (Doutorado) Departamento de Bioquímica, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

[127] ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Porto Alegre: DP&A, 2001.

[128] LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995; LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos Ltda., 2005.

servido como instrumento de exclusão dos sujeitos do sistema escolar; e, a partir de Vasconcellos (2014)[129], entendeu que ressignificar este processo não deve se dar pela simples substituição da visão tradicional; mas também não se trata de achar o erro uma coisa formidável, deixando o/a estudante à própria sorte do desenvolvimento. Com Hadji (1997)[130], entendeu que "[...] o objetivo desse processo é que o/a estudante faça a sua autocorreção, ao compreender o erro cometido, e assim criar condições para ultrapassá-lo" (Hadji, 1997, p. 239). Como síntese, Mendes (2022) formula sua compreensão do objeto: "[..] trazer o Erro/Acerto como parte de nossas Práxis Pedagógicas Integrativas é não negar a processualidade em que o alunado se submeteu para aprender" (Mendes, 2022, p. 146).

Mendes (2022) entende que, embora comumente se situe a análise do erro nas produções dos/as estudantes, esse também se encontra nas produções docentes, mesmo porque, fazem parte do processo de construção do conhecimento. No entanto, afirma que aqueles/as dificilmente aceitam trabalhar seus próprios erros, já que são formados/as sob uma lógica em que não há lugar para o erro; uma formação distorcida.

Outro aspecto apontando por Mendes (2022) é a consideração de que o/a próprio/a professor/a se encontra, muitas vezes, perdido/a, sobre o que vai considerar como erro ou como agirá diante dessa evidência, uma vez que nem mesmo eles/as, tiveram momentos formativos que os/as ajudassem a refletir sobre a questão.

Em sua pesquisa, a questão do erro se mostrou muito presente também entre as falas dos/as estudantes e do professor, integrado à avaliação. Aos/às primeiros/as, está marcado por um símbolo que representa algo indesejado, que deve ser eliminado, grifado com a cor vermelha em suas avaliações — outra marca da cultura clássica da avaliação que bem conhecemos. Quanto ao docente participante, ao refletir sobre o que é ser um bom professor (questão esta que foi proposta pelo pesquisador), fez referência aos seus próprios erros como parte de seu processo de constituição como docente, que contribuiu para melhorar sua atuação; logo, aceita-o em uma perspectiva positiva. Registra Mendes (2022):

> [...] Stuart iniciou a sua fala dizendo que já errou bastante e que foi pelos erros que ele se constituiu como professor. A sua fala, de imediato, vai na contramão da lógica social, já que no viés educativo,

[129] VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar, 20. ed. São Paulo: Libertad, 2014.

[130] HADJI, Charles. **L´évaluation démystifiée**. Paris: ESF, 1997.

> prioriza-se ações que levem ao acerto como sendo algo incontestável (Mendes, 2022, p. 178).

O pesquisador registrou, também, momentos de falas do docente participante em que buscava tranquilizar os/as estudantes quanto ao fenômeno; por exemplo, “Vocês não têm que ter medo de acertar ou errar, tudo bem?” (Mendes, 2022, p. 2014). O pesquisador também registra outras ações do professor participante: “o Stuart [referindo-se ao nome fictício do docente participante] dava retorno da produção estudantil e indicava caminhos quando o erro estava presente neste processo”. Também registra as tentativas diárias do professor participante, em que buscava fazer com que os/as estudantes interagissem durante as aulas, a partir de perguntas que aquele ia realizando na construção e retomada dos conteúdos. Todavia, destaca o pesquisador que, “os/as estudantes se posicionaram em raros momentos, principalmente quando eram questionados/as” (Mendes, 2022, p. 2015).

Essa evidência nos traz questões: será que o fato de realizar a dinâmica de perguntas direcionadas aos/às estudantes, significa querer que interajam? Os/as estudantes compreendem essa estratégia como método de interação ou de exame de suas respostas? Para desconstruir essa relação com o medo de errar, será suficiente dizer aos/às estudantes “não tenham medo de errar”, se suas histórias são marcadas pela negatividade com o erro? Sabem ou desconfiam os/as estudantes que estão sendo avaliados/as nestas indagações, ainda que informalmente? Há quem compreenda os erros, como possibilidade de construírem-se novas estratégias que lhes permitam desenvolver a autonomia no processo formativo? Estas e outras questões nos conduzem a pensar sobre o longo caminho que estamos/precisamos constituir; desconstruindo os significados e a relação que se estabeleceu com a questão do erro. Construir esses novos significados encontram nas situações concretas, importante material de reflexão da práxis.

Na pesquisa-ação, identificou Mendes (2022) algumas ações do professor que acompanhou, observando-as como potencialidades no processo de ressignificação do erro, do ato de aprender. Registra:

> [...] Stuart, ao andar pela sala e observar as tentativas de acertos/erros durante os exercícios, as interações dialógicas que surgem pelas dúvidas, as pausas que servem como momentos de reflexão dos/as estudantes para rever as dúvidas, são dinâmicas apresentadas durante as suas aulas que demonstram a integração entre o aprender-avaliar-ensinar na organização do seu trabalho pedagógico (Mendes, 2022, p. 275).

Mendes (2022, p. 280), acredita que

> [...] De certa forma, na narrativa apresentada pelo docente, observamos seu olhar mais atento ao **erro**, no qual, pela aplicação da prova, **ele prioriza que a turma, no momento da vista de prova, o procure para questionar a partir dos erros**, já que **por sua dinâmica, a turma saberia as resoluções da prova previamente**. Essa sua postura coloca o/a estudante na busca por outros saberes, e novas proposições de resolução do exercício, além daquela realizada no momento da correção da prova em sala de aula.

Nesse excerto, por um lado, o pesquisador identifica como positivo o fato de o professor participante realizar a devolutiva individual e logo após a prova com os/as estudantes; também acreditamos que um atendimento individual pode ser mais benéfico, porque pode propiciar um clima de maior segurança do/a estudante para sanar dúvidas. Contudo, a informação de que **o professor entrega previamente a resolução da atividade** coloca em risco a potencialidade da reflexão sobre o erro que seria realizada na devolutiva, porque pode tirar a possibilidade de que o/a estudante tente outras resoluções como indicado no excerto. É provável que o professor, embora com boas intenções, não tenha tido oportunidade de refletir melhor sobre estas questões. Se os/as estudantes já têm em mãos a questão corrigida previamente ao retorno formativo, parece não fazer tanto sentido participar deste momento como possibilidade de compreensão do seu processo desenvolvido. Porque a questão "certa", já está em suas mãos. Parece-nos que não há o que questionar, sobre o que conversar. Ou seja,

> [...] vistos pelos alunos como **um produto acabado**, não lhes permitindo atribuir sentido ao que estão a fazer, tendo como possível consequência a redução da eficácia do *feedback* (Santos & Pinto, 2018; Wiliam, 1999). Reduzir as práticas avaliativas formativas às que resultem da avaliação sumativa, transformam-nas em práticas formais e como tal redutoras (Santos, 2019, p. 177).

No mesmo sentido, observamos a análise de Mendes (2022) que, a partir de seus dados, identificou muitos elementos próprios da prática avaliativa formativa no trabalho do professor com quem realizou a pesquisa-ação. Contudo, em diálogo com o docente participante sobre esses elementos evidenciados nos processos identificou que aquele não conseguia reconhecer conscientemente tais elementos em sua prática, considerando-os como ocorrências intuitivas próprias de sua práxis. Assim registra:

> [...] Sobre o docente apreendemos também que, na organização de seu trabalho pedagógico, existem elementos que dialogam dentro de uma perspectiva formativa. Ele realiza o diagnóstico antes de iniciar as suas

> aulas, valoriza o erro para a construção do conhecimento, promove o diálogo entre ele e a turma. No entanto, quando questionado, ele não consegue identificar esses processos dentro de sua prática, mas quando se provoca o diálogo, ele perceber que acontecem intuitivamente, em diversos momentos, e que representam possibilidades formativas para a aula. Como ações reflexivas, podem ser empregadas para rever pontos da aula e até mesmo uma autocrítica sobre a sua própria prática. Assim sendo, as avaliações ocupariam momentos separados dos processos de aprendizagem e ensino, uma vez que o docente sozinho não consegue ver a relação entre o aprender-avaliar-ensinar. A partir dessas relações destacadas, pelo movimento das abstrações e a aparência do docente realizamos nossas determinações. De concreto, identificamos que a formação pedagógica seria essencial para a sua constituição como docente, possibilitando-o, as reflexões e ações necessárias por suas práticas instituídas e momentos avaliativos (Mendes, 2022, p. 299).

Mendes (2022) destaca a importância de uma formação pedagógica crítica e contínua, como essencial para a constituição como docente, que auxilie esses profissionais a refletirem criticamente sobre sua própria práxis.

Ainda sobre o objeto em discussão, ressalta

> [...] O/a docente que desrespeita a curiosidade discente; que o/a ironiza; que o/a minimiza; que se furta do dever de ensinar bem como de propor limites à liberdade do alunado transgride aos princípios éticos da existência humana. É na dialogicidade verdadeira e com respeito a ela que as pessoas crescem na diferença, respeitando a cada um/a, sua autonomia com coerência e assumindo o seu inacabamento (Mendes, 2022, p. 251, grifos nossos).

Martins (2022), para refletir sobre as características da avaliação formativa, destacou pelo menos duas de suas características que remetem diretamente à questão do erro com fundamento em Villas Boas et al (2011)[131]:

> • São considerados vários momentos e situações em que certas capacidades e ideias são usadas, os quais poderiam classificar-se como "**erros**" na avaliação somativa, mas **que na formativa, fornecem informações diagnósticas**;
>
> • Os alunos exercem papel central, devendo atuar ativamente em sua própria aprendizagem; eles **progredirão se compreenderem suas possibilidades fragilidades se souberem como relacionas elas** (Villas Boas et al., 2011, p. 19-20, grifos nossos).

[131] VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). **Avaliação formativa**: práticas inovadoras. Campinas: Papirus, 2011. p. 13-42.

Também Martins (2022), depara-se em sua pesquisa com o erro em destaque nas falas das professoras participantes em sua investigação, denominando uma subseção[132] em seu trabalho. Em suas reflexões sobre a questão, dialoga também com Esteban (2002)[133] para alertar-nos sobre a noção de erro dominante na escola e sobre a necessidade de mudarmos o olhar sobre o erro como algo inerente ao processo de ensino-aprendizagem, próprio da construção do conhecimento por parte de estudantes e professores/as.

Os/as participantes da pesquisa, ao refletirem sobre a avaliação em confronto com a lógica seletiva, também lançaram luzes sobre a questão do erro. Abordam sua compreensão sob uma "nova" intencionalidade, coerente com a perspectiva da avaliação formativa. A análise crítica realizada por eles/as confronta a interpretação limitada e dicotômica do erro, que comumente tem estado presente nos processos de avaliação, ensino e aprendizagens sob o paradigma tradicional, interpretado no binômio "erro-acerto". Ao contrário, o assume em uma visão crítica, positiva e encorajadora, como parte intrínseca da construção do conhecimento.

As análises do grupo indicaram-nos que, é imprescindível questionar a noção de erro dominante na escola, ressignificar sua compreensão, de modo que um novo olhar nos ajude a refletir e a avaliar as produções dos/as estudantes sob uma nova perspectiva e intencionalidade, entendo-o como indício do processo de construção do conhecimento e não como falha. Essa é uma tarefa indispensável na transformação da avaliação, como um processo investigativo, comprometido com a melhoria das aprendizagens. Mesmo porque, entendemos como Freire (2005), que a Educação e o conhecimento são processos de busca; portanto, não cabe, sob nenhuma hipótese, uma prática fechada entre respostas certas e erradas, como únicas opções do saber.

Em suas falas confrontam duas lógicas presentes no cotidiano escolar; e em suas práxis, propõem a construção de novos significados junto aos/às estudantes. A seguir, retomamos alguns excertos dos dados para nossa reflexão:

> [...] o momento de correção e realização de atividades individuais no formato de prova, essas são atividades em que **trabalhamos a importância do erro**, assim como a **possiblidade de retomada daquilo que ainda não aprendeu** [...]. Nos momentos **coletivos** dialogados todos/as podem **contribuir indicando o que podemos**

[132] "Avaliar é... "posso olhar aqueles erros e analisar" (Martins, 2022, p. 236).

[133] ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alli, 2002.

> **melhorar**, pois **o foco é a aprendizagem** (Pitaya em resposta à questão 27 do questionário, grifos nossos).
>
> [...] a aprendizagem sobre avaliação formativa, me ajuda a ver os/as estudantes de forma múltipla e singular, observando cada potência, **não dando ênfase na limitação, mas nas possibilidades de aprendizado**. Estes conhecimentos me ajudam a ter segurança de dizer aos estudantes: **errar faz parte; a gente não acerta sempre, eu também erro**. Isso faz os/as estudantes a nos verem também como aprendizes, **retira o estigma do[a] professor[a] sabe tudo**, e também **tira o poder centralizador do conhecimento escolar**. Todos[a] aprendemos com tudo e com todos[a] (Nolina, em resposta à questão 27 do questionário, grifos nossos).
>
> [...] vejo que os[as] meus[minhas] alunos[as] **se sentem confortáveis**, pois dar a **chance para eles de refletir, pensar novamente sobre seus erros**, não acontece com frequência. (Lirio dos Vales, em resposta à questão 27 do questionário, grifos nossos).
>
> [...] a questão que não se leva muito em consideração, o fato da **apreensão e o nervosismo** das crianças e dos[as] estudantes de modo geral, frente a uma tarefa, ela já indica muita coisa; entre elas, **a relação com o erro**. "**A criança não pode errar, ela precisa acertar, ela precisa tirar uma nota boa".** Então, na verdade, **não é que ela precisa aprender, não é isso, não é que isso tem que ter um significado na vida dela, mas o valor do saber dela é que será medido** pelo resultado da prova (Rosa do deserto, em diálogo no GF3, grifos nossos).
>
> Chama atenção a visão que se tem sobre o erro. A gente vai observar que naquela outra perspectiva que estávamos criticando, comentando, onde o **erro** toma uma dimensão de uma **coisa que deve ser evitada a todo o custo**, como se fosse manchar o processo de aprendizagem da criança. [...] **sob outra perspectiva, já se entende que há várias possibilidades, que na construção do conhecimento eu posso me aproximar de uma resposta mais completa ou de uma resposta que está a se constituir** (Acácia, em diálogo no GF2, grifos nossos).

Refletindo sob duas diferentes perspectivas sobre o erro, Acácia ressalta que sob a lógica tradicional, "[...] o erro toma uma dimensão de uma coisa que deve ser evitada a todo o custo, como se fosse manchar o processo de aprendizagem da criança"; dessa mesma lógica, critica Rosa do Deserto, a concepção de que "[...] A criança **não pode errar**, [...] precisa acertar, ela precisa tirar uma nota boa [...]; não é que ela precisa aprender [...], que isso tem que ter um significado na vida dela, mas o valor do saber dela é que será medido".

Não importa a etapa ou o nível da Educação, majoritariamente, ao erro tem-se preservado uma percepção hegemônica de compreensão. Deste modo, tem dificultado a

sua ressignificação por parte dos sujeitos envolvidos/as, e em consequência, também tem sido um obstáculo à uma nova relação com a avaliação.

Sob outra abordagem, Nolina entende que "**errar faz parte**". Aliás, Santos (2010) afirma que, em uma perspectiva da avaliação formativa, o erro não pode deixar de ser entendido como **inerente ao processo de aprendizagem**. Mas não é o erro por si mesmo que provoca a aprendizagem, mas a reflexão sobre ele, sobre aquilo que indagamos e pensamos sobre e a partir dele. Esta clareza ajudaria aos/às estudantes e professores/as a não temer ou rejeitar o erro, mas assumi-lo na investigação de sua aprendizagem.

Para Rosa do Deserto, refletir sobre a relação que construímos com/sobre o erro, tem recebido pouca atenção por parte dos/das professores/as, uma das razões pelas quais, ainda causa sintomas de "apreensão e o nervosismo das crianças e dos[as] estudantes de modo geral". Se, não é permitido errar; se a ordem é acertar, fica claro que esta relação será perpassada por aspectos emocionais negativos. Dessa maneira, dificulta a possibilidade de encontrar prazer nos processos de aprender. Isso desaparece quando a aprendizagem se resume à notas, ou a qualquer relação negativa com o erro. Por esse motivo, tem sido comum, que se prevaleça o medo de errar.

Assim, a depender da abordagem diante do erro, ele pode conduzir à manutenção da tensão e nervosismo ou, ressignificado, pode ser visto como algo inerente ao processo e com oportunidade de retomada. Lírio dos Vales, em sua práxis, busca construir junto aos/às estudantes, estratégias que conduzam à tranquilidade diante do fenômeno. Afirma construir oportunidades no contexto faculdade para que os/as alunos/as possam refletir sobre as suas respostas, permitindo-lhes que pensem novamente sobre elas.

Construir uma cultura em que os sujeitos produtores/as do conhecimento possam manter suas produções em constante indagação, tendo oportunidade de "pensar novamente" sobre esses revela-se muito potente. Mas, infelizmente a relação sob esta perspectiva ainda tem encontrado pouco espaço nas instituições.

Na nova relação que está a se constituir, outro princípio importante é destacado na fala de Nolina: quando o/a professor/a admite que também erra, isso parece desmobilizar o poder do conhecimento centrado no/a professor/a. Isso nos remete a Freire (1977, p. 19):

> [...] O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura

> envolver-se com a curiosidade dos alunos e os diferentes caminhos e veredas que ela os faz percorrer (Freire, 1997, p. 19).

O erro passa a ser compreendido como **possibilidades**: “possiblidade de retomada daquilo que ainda não aprendeu” (Pitaya); “possibilidades de aprendizado” (Nolina); “possibilidades [...] na construção do conhecimento” (Acácia).

Acácia, ao mostrar que compreende o erro do/a estudante como indicação da “construção do conhecimento” em um processo de aproximação “de uma resposta mais completa ou de uma resposta que está a se constituir”, se coloca em diálogo com a lógica do/a aluno/a, na sua construção, transformando assim, completamente a análise do erro.

Pitaya faz evidente seu entendimento sobre o erro na perspectiva de algo que está em construção, que traz elementos/indícios do saber em construção. Assim, as respostas oferecidas pelos/as estudantes não se resumem à análise ausência-presença de saber, mas saber em construção. Quando indica convidar o coletivo à dialogar sobre os erros, é porque já compreende o erro não como um fenômeno individual, mas como integrante de um processo coletivo na construção do conhecimento. Portanto, faz sentido chamar o coletivo de estudantes, em que todos/as possam pensar sobre essas ocorrências e construir novas aprendizagens.

Ressaltam os/as participantes que as possibilidades de retomada servem, sobretudo, à aprendizagem, ao processo de construção do conhecimento; servem para que os/as estudantes possam “aproximar-se de uma resposta mais completa ou de uma resposta que está a se constituir” (Acácia), para que tenham “chance para [...] refletir, pensar novamente sobre seus erros” (Lírio dos Vales), para que, nos momentos coletivos e dialogados, todos[as] possam “contribuir indicando o que podemos melhorar” (Pitaya). Nessa perspectiva, não cabe ênfase ao erro como limitação, mas como possibilidades no processo de construção das/para aprendizagens.

Até aqui, parece-nos claro que cabe ao/à professor/a olhar para o erro em uma perspectiva investigava, buscando compreender a lógica do/a aluno/a (Santos, 2010; Esteban, 2013). É retomar com o/a estudante, a partir de uma postura aberta, para pensar com esse/essa sobre o que produziu, a partir de que elementos, retomar conceitos, procurar ajudá-lo/a a reorientar-se, de forma a construir uma nova ou mais completa representação do conhecimento que se espera consolidar (Santos, 2010). Esta tarefa pode-se materializar promissora, pode constituir conhecimentos com “feições de beleza”, a partir do/com o diálogo entre os/as “aprendentes”.

Por fim, o grupo tem assumido a substituição do uso "**práticas avaliativas**" pelo constructo "**práxis avaliativa**". Seu significado tem sido estudado desde a primeira seção e ampliamos um pouco mais sua compreensão a partir da colaboração das reflexões presentes nas teses de Carvalho (2021), Mendes (2022) e Martins (2023).

Estas e outras ressignificações são assumidas com profundo compromisso pelo grupo, essenciais aos processos formativos dos professores e professoras – e demais profissionais que atuam na Educação. Assumem com coragem que os desconhecimentos, aquilo que ainda não foi refletido, podem nos servir para ampliar as buscas, nosso re-fletir, e construirmos novos conhecimentos, assumindo que há sempre mais que ainda precisa ser apreendido. Nisso se baseia nossa busca contínua em formação crítica e dialogada, pela transformação da avaliação, por outra compreensão, diferente do que ainda tem vigorada nas salas de aula.

### 5.5.4 Um grupo que, como coletivo, produz alguma resistência ao produtivismo acadêmico.

> [...] deveria ser um novo desafio maior de intelectuais e de pesquisadores deste fim de século e de milênio: **reinventar um conhecimento que tenha feições de beleza**; reconstruir uma ciência que tenha sabor de vida e cheiro de gente, num século necrófilo que se especializou na ciência e na arte da morte, da guerra e da destruição (Andreola, 1993, p. 41).

Desde o início de suas atividades, em 2008, o grupo tem experimentado as alegrias em aprender mais a partir das ações que primam o fazer-pensar no coletivo. Enfrentam os desafios da busca por caminhar juntos/as na concretização das pesquisas, todavia, lamentam que nem sempre todos/as podem trilhar esse caminho junto ao grupo, como observou Mendes (2018) sobre o processo da pesquisa coletiva realizada entre os anos de 2016 a 2018[134]. Os /as autores/as apontam alguns dos motivos que limitaram esse processo: a condição financeira de cada integrante para locomover-se até o local das frequentes reuniões (alguns/as moravam em outros municípios) e o próprio cenário acadêmico marcado pelo produtivismo, que imprime um ritmo acelerado muito distinto do movimento de um grupo que quer construir juntos/as, respeitando, tanto quanto possível, as condições de cada um e cada uma. Os/as autores/as constatam uma lógica em que o

[134] Pesquisa coletiva denominada "A produção da qualidade a partir da política de avaliação sistêmica mineira nas Redes Municipais de Uberlândia e Ituiutaba".

> [...] caminhar sozinho[a] tem sido mais rápido, por isso, os prazos exigidos para as "produções" são cumpridos. A lógica individualista limita o processo coletivo, afinal ele é exigente, moroso e diverso quando conseguimos vivenciar os diferentes momentos de amadurecimento provocados pelas reflexões, pelos conflitos e pelas decisões coletivas. Há que se considerar, ainda, que convivemos em uma cultura individualista, na qual o apego ao material produzido confirma a lógica produtivista, decorrente da supervalorização da certificação de autorias em trabalhos de natureza cientifica (Mendes et al., 2018, p. 27-28).

O provérbio africano com o qual iniciamos esta subseção representa a concepção do movimento do Gepae como um grupo que produz conhecimentos. Sua citação está presente nos registros de várias memórias em que, quem o chama à reflexão lembra dos propósitos do grupo, que antes de ser um lugar em que seus/suas integrantes se envolvem em publicações aceleradas, primam por estarem juntos/as, a refletirem juntos/as e pensar em práxis avaliativas formativas que possam incluir cada vez mais todos/as os/as estudantes. Assim, na medida do possível, têm buscado resistir e se constituir para além do alinhamento à produtividade [135] sob o enfoque acirrado do produtivismo. Na pesquisa de Silva (2017), nota-se, pelas falas de significativa maioria dos/das professores/as, líderes de grupos de pesquisa, que estar nesse espaço significa ter que manter-se ativo junto às pesquisas do grupo, há um requisito que exige aos/às membros uma produção contínua junto ao seu coletivo, ainda que também a realizarem individualmente. Talvez seja mesmo essa a lógica de um grupo de pesquisa, mas no Gepae, seus/suas integrantes destacam outro movimento. As muitas falas no mesmo sentido, destacamos uma

> [...] O Gepae me marca de diversas formas: pelo cuidado amoroso entre os(as) participantes, pela **abordagem metodológica que respeita os tempos e ritmos de todos(as)**, **por meio das partilhas das práticas**, pela interlocução com profissionais de diversas instâncias e pelos estudos realizados, que objetivam inserir os debates atuais sem esquecer das fontes clássicas (Rosa do Deserto, em resposta ao questionário).

Essas relações, esses princípios educativos têm estado cada vez mais sob ameaça. A lógica que perpassa a produção do conhecimento tensiona para o individualismo, a concorrência e o aceleramento das reflexões.

---

[135] Duarte, Santos e Duarte (2020, p. 14) esclarecem-nos a diferença entre produtividade e produção: "A produtividade envolve relações quantitativas entre os insumos (em geral traduzidos em valores financeiros) e os produtos num determinado intervalo de tempo. Nessa lógica, será considerado improdutivo o indivíduo que produza algo, mas não o faça dentro da relação quantitativa estipulada como parâmetro de produtividade desejada".

Carvalho (2021) integrante do Gepae, também em sua pesquisa problematizou as relações que estabelecem na Academia sob forte influência do estabelecimento de políticas públicas alinhadas à filosofia neoliberal, que gera impactos importantes para o campo da Educação, com desdobramentos significativos no cotidiano das instituições de ensino. Aponta a autora que,

> [...] podemos dizer que o contexto universitário público atual, marcado por essas características, não favorece o trabalho colaborativo. Primeiramente, porque a cultura instituída é a do individualismo e a da competição. Em segundo lugar, porque os/as professores/as estão trabalhando no limite da sobrecarga, arrastados por um discurso produtivista. Assim, têm muita dificuldade de dispor de tempo para dedicar a um processo colaborativo, que exige diálogo, reflexão e negociação ações que não ocorrem no tempo do mercado e que não compõem seu plano de trabalho (Carvalho, 2021, p. 75).

Em reflexão sobre esse aspecto, encontramo-nos com Duarte, Santos e Duarte (2020, p. 12), que, ao tratarem do avanço do neoliberalismo, essa lógica que se difunde por todas as dimensões da prática e da vida humana, que induz não apenas um acirrado espírito de competição, mas também uma ausência de questionamentos éticos sobre os meios empregados para deixar os/as competidores/as para trás, observam como essa lógica perpassa todas as instituições sociais, e como tal, as universidades e sua produção de conhecimentos também não ficaram isentas.

Os/as autores/as destacam que, no seu exercício de dedicação às atividades de ensino, pesquisa e extensão tem estado de forma cada vez mais compactada pelo *modus* do neoliberalismo, manifestando-se, nas palavras de Duarte, Santos e Duarte (2020) no acirrado produtivismo, que, sob essa perspectiva, finda por reconfigurar a produção e difusão do conhecimento nas instituições públicas. Seria ingenuidade supor que as universidades e os institutos superiores ficariam imunes à essas ideologias, ao contrário,

> [...] vínculos entre o neoliberalismo e o produtivismo acadêmico que, ao longo das últimas três décadas, tornou-se *modus operandi* do trabalho de produção do conhecimento nas universidades, com consequências fortemente negativas para o tipo de conhecimento produzido, para a formação de pesquisadores e para o ensino nos cursos de Graduação e Pós-Graduação (Duarte; Santos, Duarte, 2020, p. 4).

Nesse movimento, percebem que algumas instituições podem demonstrar maior tendência a reproduzir visões conservadoras da sociedade, enquanto outras, pela convicção do pensamento progressistas, desafiam o *status quo*. Todavia, embora os ambientes não sejam homogêneos no que se refere às ideias que nelas circulam, os/as

autores/as afirmam que as instituições não deixam de refletir as transformações históricas no contexto ideológico nacional e regional: há sempre, em maior ou menor grau, uma convivência – nem sempre harmoniosa ou pacífica – entre diferentes e frequentemente divergentes concepções de mundo (Duarte; Santos, Duarte, 2020). Lembram os/as autores/as que, "[...] a própria história das relações entre ciência e capitalismo mostra o quanto a lógica econômica pode colocar a produção de conhecimento a serviço da irracionalidade, da desumanização e da destruição da vida" (Duarte; santos, Duarte, 2020, p. 13).

Entre as estratégias com quais a produção de conhecimento se conecta na relação com essas agendas econômicas, políticas e culturais retrógradas, apontam, por exemplo, a intensificação do trabalho, tornando cada vez mais difícil as condições para as pesquisas, as reflexões para o desvelamento e o confronto desta sociedade. A

> [...] intensificação do trabalho docente, a fragmentação dos produtos das atividades de pesquisa, as exigências de produtividade acadêmica para obtenção dos recursos financeiros, a subordinação da atividade investigativa a demandas econômicas imediatas, a abreviação do tempo de formação de pesquisadores, a hiperespecialização, a sobreposição de processos de avaliação do trabalho do docente-pesquisador e a constante mudança dos critérios de avaliação são alguns dos elementos de uma situação que faz do docente universitário uma peça de uma máquina que não pode parar (Duarte; Santos, Duarte, 2020, p. 13-14).

Esse cenário produz suas repercussões concretas na intensificação da produção, o produtivismo acadêmico, termo utilizado para descrever a lógica mercantil nas universidades públicas, fazendo com que os/as profissionais e grupos de pesquisa e instituições adotassem a competição como motor do trabalho acadêmico. Assim, mesmo quando não há uma submissão direta aos interesses do setor privado, a produção de conhecimento nas universidades findou por se render à dinâmica do modelo produtivo característico do capitalismo neoliberal (Duarte; Santos, Duarte, 2020).

Carvalho (2021) destaca que tudo o que envolve a vida universitária acaba sendo tensionado por esta lógica. E ela não é sentida não apenas pelos/as docentes, mas também pelos/as estudantes. Em sua pesquisa, aqueles/as se queixam das grades horárias extensas, da forma pela qual são organizadas; dizem que quando reprovam em alguma disciplina a trajetória para ajustar essa grade é penosa. Estas e outras questões destacadas em sua investigação a levaram a interpretar que,

> [...] "produtividade" é a palavra-chave que nos permite compreender o sentido desse cenário que encontramos, caracterizado por uma carga

> horária excessiva de atividades. As leis estabelecidas pelo modelo econômico preponderante, que é o neoliberalismo, acabam por influenciar toda a sociedade, de modo mais amplo, inclusive os processos de Educação. Dentro dessa concepção, tempo é dinheiro. Portanto, o trabalho precisa gerar o máximo de lucro no mínimo de tempo. Isto é, a maior preocupação se resume aos aspectos quantitativos da produção. E uma formação que ocupa tempo em excesso da vida do/a estudante, negligenciando que também é preciso dedicar tempo às outras dimensões que constituem sua vida, além da profissional, acaba por ensinar, indiretamente, que, no mundo capitalista, sua prioridade é produzir (Carvalho 2021, p. 204).

Duarte, Santos e Duarte (2020), não desconsideram a ponderação de que a universidade pública nesse movimento tem sido forçada ao produtivismo, sob pena de ser punida com a redução ou corte nos financiamentos para o exercício de suas atividades. Transformadas cada vez mais em instituições tuteladas pelo capital, ainda que não sem contraposição e resistência, têm alterado o próprio sentido histórico das instituições educativas públicas, precarizando, fragmentando e redefinindo o próprio conteúdo do trabalho (Duarte, 2020; Duarte; Santos; Duarte, 2020; Freitas, 2023). Enfaticamente apontam que é preciso resistir, a "[...] a adaptação da vida acadêmica à lógica do produtivismo não é uma estratégia eficaz em termos de sobrevivência das instituições públicas de Ensino Superior no Brasil" (Duarte; Santos; Duarte, 2020, p. 4).

A partir das considerações contundentes dos/as autores/as, não deixamos de lembrar que, com todas as suas contradições, essas instituições públicas são de extremada importância na luta pela resistência de encontro aos avanços dos projetos neoliberais. São, antes de tudo, espaços que devem manter "[...] um compromisso ético-político-social com a produção de conhecimentos socialmente relevantes" (Severino, 2007, p. 33). E que realizam uma importante contribuição social a partir da produção e da difusão do conhecimento pelo papel que têm na sociedade contribuindo com as pesquisas, pela formação de profissionais em diversas áreas, de modo que esses conhecimentos nos ajudam a compreender melhor a realidade e transformá-la pelo compromisso com a redução das desigualdades, das misérias, pela superação da alienação. Por isso, destacamos a importância fundamental do papel que exercem essas instituições públicas.

Nesse sentido, consideramos que o Gepae faz uma resistência, o quanto pode — porque também não consegue ficar totalmente livre dessa lógica produtivista impostas às atividades de pesquisa e produção do conhecimento — quando primam por produzir conhecimentos que o próprio grupo levanta como necessários e imprescindíveis, conhecimento que os/as ajude a melhor compreenderem e intervirem na sociedade, em

suas realidades, que estejam voltados à construção de uma escola-avaliação mais humanizada. Isso fica evidente de diversas formas: quando o grupo tenta encontrar datas em comum para que todos/as (e não sendo possível, pelo menos a maioria) possam participar das reuniões de estudos e de pesquisas; quando buscam pensar juntos/as projetos de extensão, de pesquisa, de escrita com o coletivo; quando primam mais pela reflexão, pelo estudo da temática, por separar tempo nos encontros para que os/as integrantes compartilhem de suas vidas, de suas vivências de sabores e dissabores etc. Essas escolhas se dão porque consideram, antes de mais nada, as pessoas concretas e "completas" que ali estão, que, além de estudar, pesquisar, compartilham de um lugar para reduzir a solidão.

A sistematização do denso arcabouço de produções já realizadas pelo grupo, traz à evidência a sua notória produção de conhecimentos, mas antes da preocupação pela quantitativo destas, são produções comprometidas com a emancipação das pessoas, com um conhecimento que contribua para pensar e ressignificar as condições dos/das estudantes a partir da promoção das práxis avaliativas voltadas à inclusão de todos e todas. Estes pressupostos têm primazia sob quaisquer outros objetivos como grupo de pesquisa.

## 5.6 Algumas considerações "finais" sobre o Gepae

Observamos um grupo em que, a cada encontro, se faz evidente a presença da alegria, do abraço, da busca compartilhada, a despeito de todas as mazelas que estejamos a enfrentar. É como nos ensina Freire (1996, p. 52): "[...] A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca".

Ao realizamos a sistematização do movimento de sua constituição acadêmica, histórica, política e pedagógica, no intuito de responder ao nosso objetivo sobre o quê e como se vai constituindo a produção de conhecimento como práxis do Gepae, mediado pela categoria avaliação, como síntese, identificamos um grupo que se constitui e se distingue a começar pelo seu modo de organização singular, onde se evidencia uma práxis compartilhada horizontalmente, em que o coletivo e o diálogo constitui sua metodologia fundante; mas, ainda, um grupo que produz alguma resistência ao aceleramento da produtividade acadêmica, uma vez que essa característica está muito voltada ao individualismo; há, também, uma forte presença do afeto nas relações estabelecidas, a esperança e fortalecimento do ânimo como algo que os/as une, parceiras e produções de

conhecimentos emancipadores, em coerência com os princípios que subsidiam os estudos, as pesquisas e outras ações que ali se desenvolvem.

As relações que vão-se estabelecendo no grupo, entre os/as integrantes parecem materializar caminhos da formação mais humanizados que estamos a buscar, a tentar constituir, ao propor outra práxis de avaliação possível. Assumimos o coletivo como forma de organização imprescindível, mesmo porque sabemos que ir na contramão de uma realidade que se impõe brutalmente às utopias da coletividade, da construção de uma sociedade mais humanizada, requer forte amparo uns/as com os/as outros/as, somando forças para esperançar, para resistir ao conformismo a uma sociedade desigual e que exclui, aparentemente como única e imutável, para continuar acreditando que construir alternativas a isso, é possível, sobretudo, juntos/as. E assim, fazem a denúncia e o enfrentamento dos limites (Vasconcellos, 2008), das situações-limites (Freire, 2005), assumem a luta e anunciam a possibilidade da construção de um "inédito viável"[136]. É disso que se trata o princípio de coletividade nos processos formativos que compartilhamos uns/umas com os/as outros/as, na reflexão e na produção de conhecimentos por outra práxis avaliativa.

A despeito da exposição da boniteza da práxis do coletivo pesquisado, evidenciamos os limites enfrentados no grupo. Observamos o desafio em manter as reuniões com uma periodicidade regular tem sido cada vez mais difícil para ao grupo como um todo. Apesar de a história do grupo ser caracterizada por coordenações compartilhadas horizontalmente, parece que ainda permanecem na dependência da mobilização da coordenadora para que as reuniões se concretizem. Prova disso é que, no ano de 2023, quando a coordenadora compartilhou com o grupo diversas condições e situações que a impediam de estar mais presente aos encontros, poucos deles se concretizaram; eles só se efetivaram quando ela pôde estar presente. Sabemos que não se trata apenas disso, mas são as condições de trabalho de cada um/a, que têm sido o fator profundamente preponderante na redução dos encontros.

[136] "Assumir a luta pelo inédito viável é decorrência da natureza dinâmica da consciência crítica que faz do ato de sonhar e projetar coletivamente o futuro um movimento transformador do mundo. As situações-limites podem ser transpostas, por acreditarmos que a mudança se constrói coletivamente no desvelamento dos temas problemas que se materializam no inédito viável. Esse movimento converge para a dialética ação-reflexão-ação, que auxilia o vislumbrar novas possibilidades de superação dos condicionamentos históricos momentaneamente inviáveis. As alternativas históricas construídas coletivamente a partir da vivência crítica do sonho almejado são capazes de alimentar a superação das situações-limites que impedem nossa busca pelo ser mais" (Freitas, 2001) (Streck; Redin; Zitkoski, 2008, p. 34).

Observamos, pelas memórias, que a frequência dos/das integrantes tem reduzido e fica claro, pelas justificativas ali assinaladas, que não se trata de um esgotamento ou de desinteresse em participar dos encontros e das ações ali desenvolvidas, mas, sim, das demandas profissionais que se intensificam cada vez mais, somadas às demandas particulares. Essa situação não é própria do grupo, mas uma realidade concreta de inúmeros outros, especialmente ligados à sobrecarga de trabalho vivido especialmente por mulheres nesta sociedade ainda machista. Na pesquisa de Silva (2017), durante as entrevistas com os/as dez coordenadores/as de grupos de pesquisas, a questão da frequência e as condições para as leituras dos textos pelos/as seus integrantes enfrentam os mesmos desafios, fruto das mesmas condições, ou melhor, da falta delas.

Ainda sobre a questão das leituras para o aprofundamento teórico, pelas memórias (e do nosso conhecimento como integrantes) tem-se evidenciado a dificuldade dos/das integrantes em conseguirem ler os textos indicados para que sejam discutidos, ampliados nas reuniões. Por vezes, nas memórias, aparecem as mesmas pessoas que fazem apontamentos, reflexões sobre os textos propostos, indicando aparentemente aqueles/as que conseguem e os/as que não conseguem ler, sendo os/as últimos/as a maioria. A coordenadora sempre enfatiza a necessidade das leituras, mas que, na ausência de condições em fazê-la, não deixem de participar das reuniões, porque as discussões ali ajudam mesmo os/as que não leram a refletirem sobre o objeto tratado.

Uma fragilidade do grupo nos pareceu quanto à organização dos seus documentos, das suas produções. A despeito de haver uma pasta virtual para armazenamento dos registros escritos (memórias), das imagens (fotos) e outros, a encontramos com “faltas”: reuniões que se efetivaram (que sabemos pela experiência de fato), não constam as memórias escritas, os que nos impossibilitou ou limitou nosso acesso a todas as discussões realizadas e decisões tomadas pelo grupo.

Outro aspecto importante, ainda sobre as memórias, refere-se à falta de registros da consolidação dos estudos, de todo os conceitos trabalhados, durante as reuniões. Na maior parte das vezes, estão lá mencionados, mas, em muitas, falta a sistematização dos estudos/conceitos, o que limita o acesso às discussões, reflexões e construções de conhecimentos por aqueles/as que, não podendo comparecer ao encontro, poderiam estudar por meio das memórias. Sugerimos ao grupo que se discute alguma estrutura, algumas essencialidades que precisam estar presentes nesses documentos, sem significar amarras à autonomia e à criatividade de cada integrante que a produz em revezamento.

Também consideramos necessário e urgente que o Gepae organize um espaço para que as produções do grupo sejam acessadas e conhecidas mais facilmente pelos/as próprios integrantes e por outros/as profissionais e pesquisadores/as externos, que poderiam beneficiar-se desses materiais, da produção dos conhecimentos ali constituídos. O que estamos propondo é a sistematização das produções individuais e coletivas no âmbito do grupo em um local concentrado e de fácil acesso público, para que a produção do conhecimento tenha sua função social concretizada: compartilhar saberes que ajudam a pensar e a transformar a realidade.

As fragilidades observadas não reduzem em nada a potencialidade deste grupo que tem sido tão fundamental às nossas formações, como se apresentou no texto que discorremos. Nossas considerações encontram-se no sentido da própria função da avaliação: avaliamos para conhecer, conhecemos para intervir, e intervimos para melhorar.

# 6 LIMITES E POSSIBILIDADES À CONSTRUÇÃO DE PRÁXIS AVALIATIVA TRANSFORMADORA

> É a partir deste saber fundamental: *mudar é difícil mas é possível*, que vamos programar nossa ação político-pedagógica […] (Freire, 1996, p. 31).

Como objetivo da tese, também queríamos compreender como o grupo contribui para as elaborações teórico-práticas dos/das próprios/as integrantes sobre a avaliação formativa, e se os/as auxilia na transformação de suas práxis avaliativas.

Assim, a práxis avaliativa dos/das integrantes do Gepae, participantes nesta investigação, é a categoria de análise predominante nesta seção. Dialogamos com todas as fontes trianguladas, especialmente com os dados dos grupos focais, nos quais se constituíram as autoanálises dos/das integrantes participantes. Eles/as elaboram suas concepções de avaliação, olham para suas próprias práxis, problematizando-as a partir de suas realidades, identificando, em seus contextos, os limites e as possibilidades para concretização das práxis em avaliação formativa, que sejam de fato transformadoras de suas realidades. A categoria condições de trabalho- "[...] condições de trabalho do/a professor/a como categoria profissional"; "condições de trabalho na escola"; "condições de trabalho para a autonomia e autoridade do/a professor/a" -, proposta por Richter (2015), aparece destacada e problematizada em suas reflexões.

A seção está organizada da seguinte maneira: primeiro, refletimos teoricamente sobre as categorias, limites e possibilidades, a partir das condições objetivas e subjetivas que se interagem dialeticamente em seus processos de mudanças/permanências, especialmente a partir das contribuições de Vasconcellos (2008); em seguida, passamos à apresentação e análise de nove práxis relatadas em autoanálise pelos/as integrantes participantes, das quais elaboramos algumas sínteses das evidências teórico-práticas da perspectiva da AF. Analisamos as possibilidades em suas potencialidades, bem como os condicionantes que limitam sua transformação radical, sobretudo a partir da análise das dimensões da categoria "condições de trabalho" (Richter, 2015); seguimos com a sistematização das similaridades entre as reflexões e autorreflexões dos/das participantes e fechamos com um dos elementos em destaque nos dados e aprofundamos sua discussão, uma vez que o consideramos entre o menos discutido na literatura da avaliação pedagógica: a compreensão do erro como parte constituinte do processo de conhecimento.

## 6.1 Mudar a avaliação é possível e necessário

Pelo que vimos problematizando acerca das consequências da avaliação clássica, que está a serviço da seleção e da exclusão, assumimos nossa posição política, ontológica e epistemológica de que outra práxis avaliativa precisa constituir-se em favor de uma formação inclusiva e mais humana das crianças, adolescentes, jovens e adultos, que garanta o direito ao acesso e ao desenvolvimento da produção do conhecimento humano, em sua máxima potencialidade. O que significa a o direito de aprender para todas as pessoas.

Pressupomos que, de um modo geral, nenhum/a profissional da Educação, nenhum/a professora, conscientemente, defenderia uma avaliação para exclusão, mas a despeito disso, predominam nas escolas práticas avaliativas que revelam seu caráter autoritário e excludente (Vasconcellos, 2008; Luckesi, 2018; Villas Boas, 2019; Martins, 2023). Em contraposição, é possível encontrar, ainda que em menor número de evidências, outras práxis de autoria de professores/as que acreditam que avaliar é construir possibilidades para o/a estudante aprender (Martins, 2023). Mas, se reconhecemos que é preciso alterar esses cenários de exclusão, por que ainda é tão difícil mudar?

Responder a esta questão faz emergir uma complexidade de análises, de difícil de apreensão nos limites do nosso texto, mas, Freire (1996, 2005), Vasconcellos (2008), Freitas et al. (2009, 2023), Esteban (2013), Richter (2015), entre outros/as, nos auxiliam na reflexão das condições objetivas e subjetivas que interagem no fenômeno e que o limitam, embora não determinem as condições para a transformação da realidade. O que temos afirmado desde a introdução é que mudar é necessário e possível, se não o fosse, não haveria razão de ser da avaliação, nem da produção do conhecimento pelas e pelos sujeitos, nem mesmo falar sobre o permanente desenvolvimento humano ou de sua própria história.

Em Vasconcellos (2008) pensamos sobre as condições necessárias às mudanças. Vimos que, para ele, mudar exige desejo, exige querer mudar, reconhecer a necessidade e a existência da possibilidade, mas ainda que assumamos essa necessidade, essa condição, também pondera que não nos podemos esquecer de que há condicionantes que interferem nesse desejo. Ou seja, para haver mudança é preciso compromisso com uma causa, são as pessoas que realizam as mudanças pela reflexão crítica, pela elaboração teórica e a disposição afetiva pela mudança (o querer), mas também lembramos que esta

não é uma tarefa exclusiva e individual, que está sob determinadas condições objetivas e subjetivas. A vontade e o reconhecimento da necessidade de mudar estão sujeitos às condições dadas, o que nos ajuda a entender por que é tão difícil a mudança: os sujeitos vivem em contextos históricas que limitam suas ações em vários aspectos (Vasconcellos, 2008, p. 13). A mudança não depende de um simples e livre ato de vontade, mas também esse reconhecimento não pode ser determinante, a ponto de acreditarmos que nada pode ser feito, ou seja, se autonomizarmos o contexto histórico, tudo se passaria como se ele (o contexto) reinasse absoluto, independentemente da vontade das pessoas que o constituem, que seriam meros reflexos do meio (Vasconcellos, 2008).

Esclarece-nos Vasconcellos (2008), que estamos diante de diferentes e extremadas possibilidades de abordagem da realidade: em uma a mudança tão somente, se daria (ou não) mediante apenas no querer do indivíduo, na outra, o problema da mudança residiria todo na estrutura, no sistema que determinaria inexoravelmente a ação dos indivíduos. Se o próprio contexto definisse as condições de mudança, espontaneamente, não haveria possibilidade, ou mesmo por que as e os sujeitos se engajarem por intervir na realidade (Freire, 2005; Vasconcellos, 2008; Duarte, 2020; Freitas, 2023). Nesse sentido, Vasconcellos (2008) aponta-nos como saída a necessária **reflexão dialética**:

> [...] O desafio que nos propomos é assumir uma **posição dialética**, onde consideramos o sujeito concreto, portanto, síntese das múltiplas relações, num contexto também concreto. Ora, reconhecer a concretude do real implica reconhecer que a ação humana consciente e voluntária, embora possível, é condicionada, qual seja, não fazemos só o que pensamos e desejamos, e o nosso próprio pensar e desejar é influenciado pelas relações que estabelecemos com o meio. Logo, os condicionamentos da prática do sujeito são decorrentes tanto da dimensão objetiva quanto da subjetiva, sendo que uma exige a outra, uma tende a negar a outra, e neste movimento se superam, propiciando avanços históricos (Vasconcellos, 2008, p. 14, grifos nossos).

As palavras de Vasconcellos (2008, p. 14) nos faz lembrar, mais uma vez, a epígrafe da pedra quando diz: "[...] quem desencadeará a prática de mudança será o sujeito (individual e/ou, sobretudo, coletivo)" (Vasconcellos, 2008, p. 14), consciente de que essa mudança se dará no contexto das condições objetivas existentes, em que o/a próprio/a sujeito/a é moldado/a pelo meio, sendo, portanto, influenciado. Por outro lado, esse meio em que nos encontramos atualmente é resultado da ação de outros/as sujeitos/as que, em um passado mais ou menos distante, nele intervieram por meio do jogo de suas intencionalidades. Assim, falar de mudança exige compreender e problematizar a

realidade nos seus condicionantes e possibilidades. Exige que enfrentemos algumas condições objetivas e subjetivas que interagem sob o fenômeno da avaliação.

Do ponto de vista objetivo, Vasconcellos (2008), aponta as condições históricas e concretas em que se dá a Educação escolar, entre as quais estão alguns dos fatores dificultadores: sistema social altamente seletivo; legislação educacional refletindo a lógica social; longa tradição pedagógica autoritária e reprodutora; pressão familiar no sentido da conservação das práticas escolares; formação acadêmica inadequada dos/as professores/as e as condições precárias de trabalho; do ponto de vista subjetivo, destaca o fato de que muitos/as profissionais ainda não estão suficientemente convencidos/as da necessidade de mudança ou não por conseguirem vislumbrar um caminho para que ela ocorra, e ainda há questões ligadas a falta de clareza conceitual. Embora tenhamos avançado muito na produção teórica do conhecimento em avaliação nas últimas décadas, é comum ainda nos deparamos com muitas confusões conceituais entre os/as profissionais da Educação, em todos os âmbitos de atuação, e isso age como um dos dificultadores do processo de mudança; a falta de solidez conceitual conduz a equívocos (Vasconcellos, 2008; Villas Boas, 2008; Fernandes, 2008, 2009; Santos, 2019).

Vasconcellos (2008) indica que, ainda que haja condições objetivas limitadoras, é a dimensão subjetiva a fundamental para a mudança, já que as ideias e os desejos (ou a falta deles) podem potencializar ou inibir a ação. Portanto, é imprescindível um esforço na direção da tomada de consciência dos diversos condicionamentos, tanto no campo objetivo, quanto no subjetivo, da indissociável unidade (contraditória) entre essas duas condições de existência, a fim de encontrarmos o espaço de autonomia, ainda que relativa, de uma instância em relação à outra.

A lição que também aprendemos em Freire (1996, 2005), e que tem sido ressoada em diversos/as autores/as, é que, a despeito dos limites da realidade, não podemos abdicar nossa atuação histórica, a nossa consciência, que, na compreensão da realidade, não nos resta outra opção a não ser agir para transformá-la. Tal pressuposto também foi citado por Freitas et al. (2009, p. 70): "[...] Freire (200) nos ensina que o futuro deve ser visto como problemático, mas não como inexorável".

Portanto, "[...] sempre há um espaço de autonomia relativa de uma instância em relação à outra [...] o que permite transformações em torno de uma continuidade; do contrário, à História simplesmente não existiria" (Vasconcellos, 2008, p. 14). Toda a realidade está aí, submetida à nossa possibilidade de intervenção, porque inacabados/as que somos, nos envolvemos em um processo de busca permanente intervenção (Freire,

1996, 2005, 2007). É nesse sentido que acreditamos e vamos buscando e encontrando as possibilidades. Também é por isso que participamos de um grupo de pesquisa em avaliação, para compreendermos os limites e as possibilidades da realidade e nela intervirmos, somando forças no/com o coletivo.

Passamos à análise da proposição da construção da práxis em avaliação formativa, a partir da práxis do Gepae e dos seus/suas integrantes, participantes nesta tese.

## 6.2 A construção das práxis avaliativa formativa como possibilidade para a transformação

> [...] para avançar na mudança é preciso um esforço na direção da tomada de consciência dos diversos condicionamentos, tanto no campo objetivo quanto subjetivo, a fim de enfrentá-los (Vasconcellos, 2008, p. 15).

Martins (2023, p. 337), em sua pesquisa, identifica que as tentativas de superação das práticas tradicionais de avaliação têm ocorrido "[...] em um movimento cíclico que supõe avanços, retrocessos, permanências e rupturas". Fernandes (2009) chama atenção para a necessária concretização de alternativas às práticas dominantes de ensino e de avaliação que, não respondem à premente necessidade de melhorar o atual estado da Educação. Passadas décadas da instituição da democracia, ainda continuamos com sérios problemas para democratizar-nos plenamente (Fernandes, 2009). O autor afirma: sabemos que é possível fazer melhor. Precisamos ampliar as experiências em avaliação formativas nas escolas. Vasconcellos (2008) é incisivo ao afirmar que precisamos avançar, construir uma autêntica **práxis transformadora**. Desse modo, coloca-nos como tarefa três direções:

> - **fortalecimento**: valorizar as práticas inovadoras existentes para que não sejam efêmeras, que tenham uma duração tal que permita o resgate da esperança na mudança, bem como possam servir de referência a quem está querendo mudar;
>
> - **Avanço**: criar e novas práticas, descobrir outras alternativas; superar equívocos; radicalizar as opções na direção emancipatória;
> - **Crítica**: não baixar a guarda em relação à presença e influência da avaliação tradicional (e dos elementos que lhes dão sustento); não se deixar seduzir pelos discursos genéricos; ter muita cautela com os argumentos "pragmáticos", entreguistas […] (Vasconcellos, 2008, p. 20-21).

Nesse sentido, por sermos integrantes do Gepae, já conhecíamos, pelo menos em parte, porque só agora, sistematizando esses saberes/fazeres é que nos apropriamos mais

dos conhecimentos e com maior profundidade. Assim, encontramos produções de conhecimentos realizadas no âmbito do coletivo e que, nele e partir dele, os/as integrantes têm realizado o exercício contínuo de propor práxis avaliativas concretas na perspectiva formativa e transformadora das práticas clássicas e excludentes, a partir da reflexão crítica sobre suas realidades, com suas possibilidades e limites. Nesta subseção, trazemos em cena as práxis dos/das integrantes do grupo, participantes da investigação. Concordamos com o fato de

> [...] Ao refletir sobre as práticas avaliativas, a cultura escolar vai sendo revelada, as teorias praticadas vão sendo reconhecidas e problematizadas, abrindo espaço para novas indagações e proposições sobre o fazer pedagógico na escola. A práxis-avaliativa é compreendida, pois, como uma ação criadora e modificadora da realidade escolar (Martins, 2023, p. 151).

A autora nos ajuda a compreender a práxis avaliativa como uma abordagem e uma epistemologia, que capacita os/as profissionais da Educação a interpretarem e intervirem na realidade, com o intuito de modificá-la. Essa trajetória possibilita a criação de uma práxis pedagógica democrática, emancipadora e, portanto, transformadora, ao garantir a todos e todas o direito de aprender, contribuindo para a construção de uma escola pública mais inclusiva, mais humana, e quiçá, uma sociedade a ser transformadora. Voltamo-nos assim, à análise das experiências dos/das integrantes participantes, certas de que encontraríamos entre eles/as essas práxis modificadoras da realidade escolar.

Não sendo possível dialogar com os dados de todos os/as integrantes participantes, das reflexões e autoanálises das práxis avaliativas, escolhemos nove práxis (reflexões e autoanálises) de nove integrantes participantes. Nas escolhas, buscamos contemplar experiências dos/das profissionais de todas as etapas da Educação Básica: Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental, séries finais do Ensino Fundamental/Ensino Médio e Ensino Superior. As análises são realizadas principalmente tomando como referência os dados presentes nos questionários, nos grupos focais e nas referências teóricas, buscando destacar, em suas reflexões e autorreflexões, o que sabem/produzem em conhecimentos em avaliação formativa e se conseguem dialogar com esses conhecimentos, transformando suas práxis. Todas elas foram apresentadas em sua escrita integral seguido das nossas interpretações e análises.

### 6.2.1 A práxis de Lirio do Vales

Em Lirio dos Vales, observamos que sua práxis educativa compreende os processos de avaliação-ensino-aprendizagem integrados, que se desenvolvem entre as e os sujeitos por meio do diálogo, da participação ativa e da colaboração entre pares. Essa abordagem promove a corresponsabilidade entre os/as participantes na construção do conhecimento. Essa construção compreende de forma ressignificada o erro, como parte essencial do processo, servindo como um elemento de reflexão e de retomada das aprendizagens continuamente. Em sua práxis, o professor busca desconstruir a cultura do medo e da punição, propondo um espaço de resistência e de rebeldia entre estudantes e professores em enfrentamento ao *status quo*, como o próprio participante se refere. A seguir, os Excertos 1 e 2:

> **Pensar em avaliação formativa** é introduzir **uma nova forma de pensar sobre a avaliação**, **relacionando-a sempre com a aprendizagem e o ensino.** Tenho tentado caminhar com esta **tríade** junto comigo, nas práticas avaliativas e na fala também, já que o que os estudantes desconhecem, fazem, falam ou explicam neste momento é algo novo e é muito importante, precisam andar juntas. Mesmo sabendo que são por vezes, práticas isoladas, eu não desisto! E vejo que os **meus alunos se sentem confortáveis, pois dar a chance para eles de refletir**, **pensar novamente sobre seus erros**, não acontece com frequência. Mas como tenho feito estas práticas: durante este período de quase dois anos como substituto, não trabalhei com provas (acho que preciso conhecer outras propostas e pensar mais sobre ela... estamos muito acostumados só com provas... preciso exercitar outras práticas avaliativas). Trabalho muito com escrita de relatórios científicos (proponho um modelo nos moldes da ABNT aos estudantes, combino um tempo de entrega dos relatórios e como trabalho com turmas de primeiro e segundo período, sempre faço a primeira correção e proponho caminhos para que reflitam naquilo que erraram por meu *feedback*, depois dou mais um tempo para me devolverem o relatório contendo suas revisões. E assim vejo que os estudantes têm se comprometido com as correções, essa revisão é importante porque além da chance de corrigir, eles possuem o momento de reflexão sobre os caminhos que coloco para pensarem sobre. É um momento muito formativo. Trabalho também com listas de exercícios da mesma forma: encaminho a lista combino de fazerem e de me devolverem, e caso tenha erro proponho caminhos para pensarem e revisar. Sempre me predisponho a tirar dúvidas nas aulas ou em horários a combinar. Neste semestre já comecei "inventando" novamente, nós vimos um filme 'Escolarizando o mundo", algumas questões foram propostas e definimos coletivamente a forma de correção, a partir da criação de critérios (a turma montou um texto, como registro das questões). Além disso, a atividade foi feita em grupos e foi proposto a primeira correção por pares, ou seja, a troca dos textos foi realizada entre eles, indiquei que se atentassem as correções pelos critérios e o processo foi feito! Agora, vou apreciar suas avaliações e promover o *feedback* do processo

> para eles.... E assim vamos construindo... Acho que **não está nada pronto, vou conforme a turma** se disponibiliza a ser rebelde junto comigo, e assim **construímos práticas menos punitivas** (**Excerto 1**- Lírio dos vales, em resposta ao questionário, grifos nossos).
>
> Eu acho importante a fala de vocês [referindo-se à escuta das contribuições dos/das interlocutores/as no GF1] essa questão da revolução e do entendimento dessas possibilidades, a gente **pensar também em vielas, em caminhos possíveis, de ser resistente, tentar fazer diferente** como professores[as], porque apesar de a gente ter formações diferentes, eu por exemplo, vim da Química, a gente precisa também tentar fazer mudanças daquilo que a gente não concorda, mesmo que isso comece só por você e isso vai contagiando os demais. Porque se a gente for esperar um coletivo disposto, às vezes jamais vai acontecer. Na minha área principalmente, que é muito difícil falar de avaliação. [...] a riqueza que eu vejo [...] é quando se **trabalha em duplas**, por exemplo, com a **avaliação em pares**, uma heteroavaliação. As linguagens entre os alunos facilitam, eles têm mais liberdade de falar um com outro, porque são linguagens mais parecidas, do que às vezes com aquele[a] professor[a] que ele[a] tem medo, tem mais dificuldade. [...] fazer essa mediação, esse é um momento que é muito rico, eles[as] **constroem juntos[as]**. Aí o[a] **professor[a] também aprende, não só ensina. E o[a] aluno[a] também ensina, ensinando para os[a] outros[a] e aprendendo ao mesmo tempo**. Aí, a **avaliação é mediadora, não é punitiva** (Excerto 2- Lírio dos vales, em diálogo no GF1, grifos nossos).

Nos excertos apresentados, o professor Lírio dos Vales nos oferece diversas referências a uma práxis avaliativa formativa e transformadora. Sua abordagem é intensamente refletida, fundamentada e compartilhada. Podemos observar uma integração intencional entre os processos de avaliação, aprendizagem e ensino, caracterizando uma avaliação formativa que é deliberada, sistemática e consciente, conforme orientações de Fernandes (2006, 2008, 2009, 2011a, 2011b, 2020, 2021). Essa dinâmica se revela no movimento contínuo em que professor e estudante, ensinam e aprendem e a avaliação medeia as ações durante todo o processo; é contínua. Em Freitas et al. (2009), também vimos a indicação de articular esses elementos como forma de superação das práticas avaliativas que têm servido à classificação e exclusão. Identificamos na referência do trabalho de Lirio dos Vales um claro aprofundamento nos estudos da teoria da avaliação formativa.

Em sua ação, está presente uma práxis compartilhada e dialogada com os/as estudantes. Ele assume que os critérios de avaliação precisam ser conhecidos pelos/as estudantes e mais, que podem ser discutidos e construídos junto com eles/as, no coletivo da sala. Assim, sua referência a Paulo Freire se manifesta na concretização teoria e

prática, quando recita que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as condições para sua construção e traz à concretização da sala de aula o envolvimento com os/as estudantes na formulação da avaliação-aprendizagem-ensino, nas formulações das atividades propostas e da condução de como são realizadas, avaliadas e retomadas. Podemos afirmar que ele avança naquilo que tem sido proposto por tantos/as autores/as entre eles/as Fernandes (2011a, 2011b, 2020), ou seja, Lirio vai além da retórica acerca da articulação entre a aprendizagem, a avaliação e o ensino, ele as coloca em plena práxis.

Possui uma compreensão ampliada sobre o erro e o assume na reflexão junto ao/à estudantes em oportunidades de pensar melhor sobre, indicando caminhos para que os/as estudantes possam refletir, em um movimento de intenso processo de regulação e de autorregulação autônoma das aprendizagens em processos de interação com os/as estudantes.

Faz-se notória a presença manejada da avaliação das e para as aprendizagens em complementariedade, cuja finalidade está voltada para o objetivo principal e fundante da avaliação formativa: melhorar as aprendizagens dos/as estudantes. Observamos, no exercício do professor Lirio, ao propor uma atividade ao/à estudante, recolhê-la, realizar uma primeira vista, em seguida chamar os/as estudantes para conversar, apontando-lhes caminhos, possibilitando-lhes refletir melhor; identificamos a utilização da avaliação sumativa em complementariedade e enriquecendo a avaliação formativa, ambas nutrem uma à outra no processo de melhoria das aprendizagens.

O professor Lírio dos Vales menciona alguns dos diversos procedimentos que utiliza em sua práxis, destacando que, por quase dois anos, não trabalhou com provas. Embora isso pudesse parecer que desconsidera a prova como um instrumento de avaliação formativa, não é o caso, sua justificativa é clara: ao perceber que este é o método mais comumente oferecido aos/às estudantes, optou por explorar outras possibilidades de avaliação.

Quando o professor Lírio relata que proporciona à turma a oportunidade de propor questões e definir critérios de avaliação coletivamente, entendemos o motivo pelo qual os estudantes parecem engajar-se ativamente na atividade. A dinâmica de interação em grupo enriquece significativamente as aprendizagens em movimento. Também o momento de correção não perde a característica da práxis compartilhada: em determinada atividade, o professor diz que, primeiro, propõe a correção por pares, momento em que há a avaliação das atividades trocadas entre os/as próprios estudantes, que as avaliam a partir das referências dos critérios organizados por eles/as mesmos, mas o/a professor/a

não perde o lugar do seu papel, sua importância fundamental no processo. Além da condução mediada de todos os atos, há o momento em que ele faz também a sua vista (avaliação) do desenvolvimento, para o qual utiliza como metodologia os retornos formativos, um momento de conscientização para cada estudante do seu percurso, de onde se encontra, aonde deve chegar, em um ciclo de contínuas oportunidades de repensar e desenvolver-se. Uma avaliação informativa e formativa, tanto para os/as estudantes como para o professor, que regula e orienta a ação corretiva de ambos protagonistas.

Também em sua práxis, fica evidente que são importantes ao professor as relações afetivas, um clima de avaliação-ensino-aprendizagem como deve ser, de construção coletiva e sem medos, sem punição pelo erro. Ele destaca a confortabilidade dos/as estudantes ao participarem do que propõe e que as práticas de revisão/correção se dão em um ambiente de diálogo, descontruindo práticas punitivas.

Como integrante do grupo, Lírio dos Vales acredita na potencialidade do coletivo e sua práxis nos revela isso. No entanto, ao destacar a necessidade de mudar as práticas avaliativas excludentes, lembra que nem sempre será possível esperar a decisão de todo um coletivo para que venha a concretizá-las. Sabe que, ainda que não seja o ideal, as vezes é preciso que cada sujeito comece a mudar a partir do eu próprio trabalho e assim, ir tentando convencer aos/às demais pessoas à volta, seus pares. De um jeito ou de outro, ele acredita que na possibilidade da mudança, no encontro das vielas em que sempre é possível fazer algo pela resistência.

Embora os destaquemos, os elementos conceituais não foram abordados a partir de fundamentos teóricos na análise da práxis do professor Lirio, porque julgamos terem sido explorados na seção três, em que tratamos a teoria da avaliação formativa.

### 6.2.2 A práxis de Zizanoides

> Embora tenhamos uma **estrutura institucionalizada um tanto "dura"**, em nossas escolas, **sempre procuro decidir com as turmas de discentes, como realizaremos os processos avaliativos** com ou sem atribuição de notas. Todas as atividades, todos os estudos propostos são acompanhados, orientados e reorientados por mim. Sempre temos os momentos de ***feedback*, autoavaliação** e ao final da disciplina, proponho às turmas que avaliem a disciplina, de modo anônimo caso prefiram, abordando as expectativas, frustrações, minha atuação e os aspectos que contribuíram com a formação de cada discente. Este movimento é fundamental à minha docência (Excerto 3- Zizanoides, em resposta ao questionário, grifos nossos).

[...] ontem cheguei à noite na **sala** para dar aula [...] e aí estavam as **carteiras assim: todas enfileiradas, do final ao começo da parede, em todo o comprimento da sala** [...], "pregadas" até no limite da parede da frente. Então, mesmo sem falar, a gente já sente quando entra lá naquela sala, já sente aquela tensão do que aconteceu ali, do que os sujeitos passaram, ainda que não estejam mais lá. E aí a gente fica a refletir e a analisar sobre tudo isso [...]. Eu fico muito angustiada, porque num curso que estamos formando professores e professoras, e essa prática, ela ainda fica se repetindo no Ensino Superior. A gente mantém aquele discurso em que tanto condenamos a avaliação, que a gente sabe que não é benéfico, sabe que a prova não vai provar nada; que a avaliação, ela precisa ser realmente, um **ato contínuo**, um **ato de diálogo**, um **ato amoroso**, um **ato em que a gente passa a entender o sujeito na sua especificidade** e compreendendo com muita clareza que o processo de aprendizagem não é pontual [...] e a gente quer que provem agora, que provem o tempo todo, que provem se sabe, ou se não sabe! Então, é uma angústia muito grande! Porque fica sempre isso, por mais que a gente já discutiu, por mais que a gente já falou, por mais que já se publicou o que se pesquisou, estudou..., a gente ainda tem essas práticas muito fortes, muito presentes! E aí quando eu penso na minha trajetória, nos meus **aprenderes no e com o Gepae**, eu fico pensando "puxa vida"! Porque embora a avaliação tenha sido sempre um tema muito angustiante para mim e eu, resolvi estudar avaliação na Graduação, lá atrás, justamente porque eu tinha um pânico, eu tinha um medo, uma angústia [...]. E aí eu **encontro o Gepae e passo a ter um outro olhar** [...] (Excerto 4- Zizanoides, em diálogo no GF3, grifos nossos).

Uma vez lá na Pedagogia [...], teve uma avaliação escrita (prova? Se for escreva aqui entre parênteses). Eu apliquei essa avaliação e depois fui embora para minha casa fazer as correções. Quando me deparei com uma questão discursiva respondida por uma aluna que eu sabia que ela sabia. Mas a resposta que ela deu lá, estava totalmente fora do que se esperava, não tinha como considerar. Então, quando voltei para a sala, na aula seguinte, no dia em que eu faria a entrega das provas e daria o *feedback* — porque sempre acreditei ser importante fazer isso, considero muito importante esse momento, como uma outra oportunidade de aprendizagem- [...] eu me lembro que deixei a avaliação (prova) daquela aluna para entregar por último, e [...] quando chamei o seu nome, ela chegou ao lado da mesa em que eu estava, e antes que eu dissesse qualquer coisa, se abaixou, olhou para mim e falou, "professora, a senhora viu?". Eu falei "vi e fiquei perplexa, porque eu sei que você sabe, responde aqui para mim porque eu sei que você sabe fazer isso daqui". E ela respondeu. Obviamente eu fiz alteração na nota dela. Então, isso é uma coisa tão simples de fazer, uma coisa tão importante de **entender que o conhecimento não é esse negócio com dia e hora marcado para acontecer**. Não podemos simplesmente achar que a avaliação é somente objetiva. A professora Tânia Zagury já nos fala sobre isso, [...] Vasconcelos também, [...] Luckesi, enfim ...., e a gente ainda continua vendo essas coisas acontecerem. [...] aqui na instituição em que eu trabalho tem também **o Ensino Médio e os/as alunos/as têm uma série de disciplinas, às vezes fazem duas ou três avaliações [provas] em um mesmo dia**. E aí tem a escala gente, a "escala de fiscalização", e é essa palavra mesmo "**escala de fiscalização das provas**" que indica para qual sala cada

> professor e professora vai naquele dia e horário, para as salas que foram escalados/as. Assim, não é o/a docente da disciplina que necessariamente vai aplicar suas provas, estar com seus alunos e alunas no momento da avaliação. E eu ainda não consegui entender o porquê disso. [...] (Excerto 5- Zizanoides, em diálogo no GF3, grifos nossos).

> [...] quando vamos trabalhar o Plano da Disciplina- porque **os[as] alunos e alunas têm que saber, têm o direito de conhecer qual é a proposta** da disciplina-, a gente sempre leva a proposta faz a leitura, explica, conversa, dialoga e eu sempre gosto de perguntar: "como é que vocês estão percebendo? O que que vocês acham? A gente faz alguma mudança? Vocês gostariam que a gente fizesse uma avaliação diferente?". E eu vou puxando, tentando trazer as falas, mas eles/as **não manifestam autonomia** para falar "professora, eu não concordo com isso"; eu gostaria que fosse assim...", mas porque eles/as não tiverem a sua fala expressada, exercitada lá atrás, **não tiveram sua autonomia estimulada**, solicitada, exercida...., não conseguem opinar ou discordar. Mas eu trabalho nas licenciaturas, então a gente tem que, orientar essas pessoas para terem essa postura, essa criticidade [...] Sempre faço a proposta e às vezes, algumas turmas aceitam, concordam e **às vezes não querem, porque têm medo, inclusive de exercer essa autonomia**, de fazer o registro, **de se posicionar, de dizer o que já sabe, porque não sabe**. [...] há um caminho que a gente ainda tem que percorrer. É absurdo em cursos de licenciatura, não conseguirmos fazer os/as estudantes exercer sua autonomia e dizer "professor eu gostaria de ser avaliado de tal maneira, porque me sinto melhor, mais confortável, sendo avaliada por esse ou outro método. **Não chegam com essa clareza e entendimento de que são sujeitos também do processo** (Excerto 6- Zizanoides, em diálogo no GF3, grifos nossos).

Zizanoides, sem deixar de situar a instituição em que atua, como um lugar que parece propiciar pouca autonomia docente ("estrutura institucionalizada um tanto dura"), destaca que busca encontrar condições para realizar uma práxis avaliativa compartilhada com os/as estudantes. Diz que o retorno formativo e a autoavaliação são metodologias constantes em seu trabalho.

No excerto quatro, a professora menciona que sempre propõe aos/às estudantes que avaliem o seu trabalho ao final da disciplina. A prática avaliativa que envolve os/as estudantes na avaliação da práxis docente representa uma abordagem crítica e reflexiva no processo educativo. Ao convidar os/as alunos/as a oferecer-lhe retornos sobre suas estratégias de ensino-avaliação-aprendizagem, permitindo que compartilhem suas percepções e sugestões, não apenas promove um ambiente de colaboração, mas também reconhece a voz dos/as estudantes como essencial para a melhoria contínua do ensino. Trata-se de uma avaliação mútua, que incentiva a autocrítica e o desenvolvimento tanto do/as estudante quanto do/da docente, resultando em um ciclo de aprendizagem que beneficia a todos/as. Também deixa claro o **papel que cabe ao/à professor/a** desenvolver

na AF: **orientar,** conduzir e **reorientar** os estudantes em seus processos de aprendizagens.

Todavia, por acontecer ao final da disciplina perde parte de seu potencial, uma vez que, se fosse no processo, permitiria à docente rever rotas de suas ações. No final, finda por contribuir com suas reflexões para o planejamento do próximo sempre/ano da docente. Sabemos quão restrito é o tempo dedicado às disciplinas pedagógicas e, muito provavelmente, este é um dos fatores que impedem práticas processuais de avaliação, que, certamente, favoreceriam mudanças pedagógicas mais eficazes também durante o curso das disciplinas.

Alguns/as participantes situam em suas falas uma análise sobre a questão que envolve a arquitetura da sala de aula, especialmente, nos momentos de avaliação, ou melhor, de prova. Rosa do Deserto, como veremos na próxima práxis, chama a atenção para a organização do ambiente físico da sala. Aqui, com Zizanoides o que se evidencia é uma arquitetura de prova. Organização muito conhecida: carteiras enfileiradas do início ao fim de uma parede. Em sentido figurado, expressa Zizanoides que dá para sentir a tensão que ocorreu horas antes naquele espaço.

Essa estrutura, essa cultura a incomodam. Acredita que, uma vez que se trata da formação de professores/as, para ela, aquela cena não se revela benéfica à formação. Inicialmente, em suas palavras, pareceu que ela desaprova o uso da prova como procedimento de avaliação, mas no excerto a seguir, ela menciona a utilização de prova. Desse modo, parece-nos que sua reprovação é quanto à representação estática e pontual da cultura, da estrutura clássica em que se constitui o momento da prova, ou seja, ambiente cerrado de carteiras enfileiradas, uma prova que é pontual, em que terá o/a estudante provar se sabe ou não, definitivamente. Ela lembra de princípios da avaliação formativa, para defender que qualquer prática avaliativa deveria considerar que o ato é contínuo, dialogado, um ato amoroso e que deveria buscar entender as e os sujeitos em sua especificidade. Zizanoides, olhando para a organização daquele ambiente, e certamente pensando em outras de suas experiências na instituição, faz a crítica a esse modelo que parece causar angústia. A autora critica o fato de que, embora haja inúmeros estudos e pesquisas que realizam a crítica à essa cultura, a cena que ela presencia permanece pouco alterada.

Zizanoides reflete sobre suas trajetórias com avaliação e suas experiências, que negativas, passaram a ser ressignificadas pelo grupo de pesquisa do qual faz parte, o Gepae. Relata-nos, ainda, uma situação ocorrida após aplicação de prova para uma de

suas turmas e que, durante a verificação das respostas fornecidas pelos/as estudantes, deparou-se com a atividade que uma aluna havia respondido equivocadamente, embora a professora estivesse certa de que a estudante sabia responder à questão, conforme seu relato. Zizanoides descreve sua ação planejada, na qual, após coletar evidências das aprendizagens de seus/suas estudantes e realizar suas interpretações, ela realiza um retorno formativo aos/às estudante tão breve quanto possível após a avaliação sumativa proposta. Seus/suas alunos/as parecem que já esperam por essa ação, e essa dinâmica parece estabelecer-se por um clima de tranquilidade, quando, por exemplo, no momento do retorno formativo, a aluna sente-se segura para dialogar com a professora, reconhecendo seu equívoco na resposta mesmo antes de a docente a indagar. Além disso, na narrativa fica claro a nós que a professora conhece os processos de desenvolvimento do conhecimento dos/das seus/suas alunos/as, elemento fundamental na prática da avaliação formativa, especialmente quando responde à estudante: "Vi e fiquei perplexa, porque sei que você sabe; explique aqui para mim, pois tenho certeza de que você consegue fazer isso". E, de fato, a estudante responde conforme acreditava a docente.

Ter a oportunidade de rever suas respostas, de repensar e de refazer um procedimento avaliativo, revela uma prática coerente da professora que critica avaliações que desconsideram o processo, que se pretendem totalmente objetivas e pontuais, como se o conhecimento assim se fizesse. Chama atenção para a necessidade de entendermos "que o conhecimento não é esse negócio com dia e hora marcado para acontecer". Sua fala nos remete à Vasconcellos,

> [...] Reconhecimento de que o conhecimento no sujeito não se dá de uma vez ("De primeira") e só ouvindo, mas por aproximações sucessivas e num processo ativo, de interação (com o objeto, com outros sujeitos e com a realidade); assim, aquilo que eventualmente o aluno não captou numa abordagem inicial do conteúdo, poderá fazê-lo numa outra; há necessidade, simultaneamente, de novas iniciativas e de um *tempo de espera* (Vasconcellos, 2002:109): é o respeito ao ser em desenvolvimento (Vasconcellos, 2008, p. 81).

Na sequência do seu relato reflexivo, faz uma crítica à instituição onde trabalha, por sua prática de manter uma "escala de fiscalização das provas". Essa prática remete a uma cultura educacional que prioriza o controle dos processos, transforma o processo de avaliação em um ritual de controle sob forte supervisão, como o nome indica.

Critica, ainda, uma prática que, ao nosso ver, é abusiva dos sistemas, submetendo os/as estudantes, ainda na EB a realizarem até três provas por dia. Priorizam a quantidade de avaliações (prova?) em detrimento da qualidade da aprendizagem, sem se preocupar

com o esgotamento físico, mental e emocional dos/das estudantes. Esse modelo não apenas gera um cansaço e pressão desnecessária sobre os/as estudantes, como também pode resultar em um aprendizado superficial, quando aqueles/as são forçados/as a reter uma grande quantidade de informações para serem testados/as em um curto espaço de tempo, a ênfase recai sobre a memorização. Assim, em vez de fomentar a processualidade da construção do conhecimento, força os/as estudantes a prepararem, geralmente em curto espaço de tempo. Além disso, essa prática desconsidera os diferentes ritmos de aprendizagem dos/das estudantes, criando um ambiente que favorece apenas aqueles/as que se adaptam, por vezes sem opção, a essa pressão intensa. O excesso de provas em um único dia não atende aos princípios da AF, pois não permite que os/as estudantes se aprofundem nos conteúdos, que sejam avaliados/as enquanto aprendem, no processo; não permite que reflitam sobre seu próprio aprendizado como algo que é contínuo. Zizanoides nos mostra o quanto ainda precisamos avançar, o quanto ainda precisa ser feito para desconstruir essas práticas tradicionais, cristalizadas na organização dos sistemas e dos sujeitos.

Por fim, Zizanoides se queixa da perceptível falta de autonomia, de posicionar-se dos/das estudantes. Acreditamos que essa falta de autonomia dos/das estudantes pode ser atribuída, em grande parte, à ausência de práticas educativas que os/as tivesse ensinado e permitido sua participação ativa nos processos. Posicionar-se criticamente em relação ao seu aprendizado e ao mundo ao seu redor é uma aprendizagem que precisa ser apreendida, e como já apontamos, isso se aprende, fazendo. Quando são educados/as em um ambiente que prioriza a memorização e a passividade, em que são desprovidos/as das condições e possibilidades para questionar, criticar e participar ativamente, formados/as em um tipo de Educação, que muitas vezes se concentra em uma abordagem, nas palavras de Freire (2005), bancária de ensino, os/as estudantes correm o risco de serem transformados/as em receptores/as passivos/as de conhecimento, o que limita seu desenvolvimento como sujeitos autônomos/as. Sem oportunidade de exercitar a sua autonomia durante toda EB, mantendo-se passivo, ainda estando no ES, essa aprendizagem precisa ser desenvolvida, pois trata-se de uma ação essencial que se tornem sujeitos de sua própria história.

Entendemos, com Freire (2005), que falta de autonomia dos/das estudantes é uma questão que vai além da sala de aula, trata-se de um reflexo de uma sociedade que não valoriza a participação ativa e o engajamento crítico das pessoas. Para reverter essa situação, é necessário que a Educação seja reestruturada de forma a promover um espaço

de diálogo e de construção coletiva do conhecimento, em que os/as estudantes possam desenvolver a confiança e a capacidade de se posicionar e agir em relação ao seu entorno.

### 6.2.3 A práxis de Rosa do Deserto

O seu olhar lá fora
O seu olhar no céu
O seu olhar demora
O seu olhar no meu
O seu olhar seu olhar melhora
Melhora o meu
Arnaldo Antunes

Na práxis da professora Rosa do Deserto destacam-se elementos relevantes e pouco tratados nas pesquisas e discussões da avaliação formativa, por exemplo, a questão da reorganização dos espaços e tempos da sala de aula, mais especificamente da participação das crianças nas decisões que dizem respeito à organização do ambiente da sala, das decisões que vão interferir nas interações que se estabelecem entre as pessoas da sala de aula (relação professora-estudantes; estudante-estudante), revelando importantes considerações de uma práxis avaliativa transformadora que prima pelos princípios da participação, do diálogo/interação, do compartilhar. O papel do/a outro/a em sua práxis é seu ponto forte: ela busca exercer uma práxis com a colaboração ativa do/da estudante; reconhece a importância da contribuição de seus pares na avaliação de seu trabalho, na melhor compreensão dos processos que realiza. Outros elementos também estão em evidência em suas autorreflexões, conforme se vê nos excertos 7, 8, e 9.

> [...] Percebo-me muito reflexiva, comprometida, problematizadora e em busca de desenvolver **o melhor que posso** com os recursos técnicos e socioemocionais que tenho no momento. Contudo, a **contradição,** muitas vezes, aparece de modo discreto ou explicito. **Nem sempre consigo**, durante o momento das aulas ou do planejamento, **dar materialidade ou ter uma percepção ampliada de que estou no caminho certo**. A **dúvida é uma constante**. Nesse sentido, a canção "Seu olhar"[137] me ajuda, pois **busco** então, **entre pares, a ampliação da compreensão da minha práxis e percurso, por meio dos seus olhares, impressões, *feedbacks* e trabalhos coletivos. É como se me emprestassem lupas ou óculos de graus**. "O seu olhar melhora o meu". Então, avalio que muitos percursos que me embrenhei deram certo e tantos outros não deram tão certo... Mas sou **movida pela**

[137] Referindo-se à canção “O seu olhar” de Arnaldo Antunes.

**esperança: ativa e muito transbordante** (Excerto 7- Rosa do Deserto, em resposta ao questionário, grifos nossos).

Sobre a [...] questão dos **espaços e tempos dos ambientes de sala**, os ambientes escolares, é preciso pensar: **como é que esses espaços, sentados em cadeiras todas arrumadas** e muitas vezes o próprio **mapeamento da sala, já antecipado**, vai **restringindo e limitando** cada vez mais, essa sensação de **pertencimento** e de **interação** que as crianças ou jovens podem ter com o ambiente. [...] **dependendo de onde se senta**, vai ter uma visão diferente do[a] professor[a], da **professora, dos/as colegas, da própria sala**, né? E muitas vezes isso já é um fator que **não se limita apenas aos dias de prova**, mas já restringe no dia a dia. E aí, pensando sobre essa **padronização de espaço**, dentro da sala, desse ambiente, a gente já pensa na parte da padronização de um único formato, **tanto de avaliação quanto de processo de se fazer avaliação**. E isso já está **estabelecido dentro de uma perspectiva homogeneizante** de turma, de aprendizado de crianças

[...] muitas vezes, já me deparei com colegas falando assim, "eu não faço esse tipo de aula, não faço esse tipo de proposta, porque dá muita **bagunça**, os estudantes não conseguem, eles fazem aquela zona, não dá certo, é uma barulheira, atrapalha os outros colegas, as outras salas, ninguém aprende nada, então, não é possível fazer isso". E aí voltamos naquela discussão do espaço e tempo dos ambientes escolares. Quando a escola se propõe, por exemplo, a fazer um mapeamento único por semestre ou por ano, onde as crianças só se sentam naquele lugar, onde as aulas têm **pouquíssimas participações**, onde é mais o **silêncio** que reina, é claro que quando você propõe algo assim, **é natural que os estudantes não saibam o que fazer com isso**. Ou naquelas escolas em que os/as estudantes só andam em **fila**, quando têm uma possibilidade de andar sozinho/as ou em duplas, elas saem correndo, não sabem o que fazer, querem sair gritando.... Por quê? Porque se sabe que o teu corpo no espaço e no tempo ele é um aprendizado. Quando eu proponho coisas nesse sentido, de atividades coletivas ou em duplas ou trios ou grupos, só isso, eu demoro cerca de dois a três meses só para que os/as estudantes consigam entender, primeiro, qual é o objetivo, o que eu quero com aquilo, que critérios a gente utiliza para convivência, interação... qual será a dinâmica ali; e tudo isso demanda muito aprendizado, tempo... [...] Às vezes, não consigo nem desenvolver a atividade porque a turma ainda não conseguiu captar como é o processo. Então, dá muito trabalho, saio esgotada [...]. Só que, conforme a gente vai fazendo- e o legal é a insistência na dificuldade-, porque a gente acredita e pensa "vai dar certo!", mantemos o otimismo e em um determinado momento, depois de uns dois a três meses, lá no quarto mês, mais ou menos, a gente já percebe as crianças sabendo o processo, e começa a incluí-la nessa organização também [...] demanda investimento, mas os resultados são muito surpreendentes. E aí você também sai daquela aula repetitiva, mesmo estando atuando no mesmo ano de ensino há anos, mas as aulas não se repetem porque aquele grupo te dá respostas infinitas, que explodem de possibilidades de percursos [...].

É difícil também a gente conseguir criar isso enquanto **princípio institucional**, porque a gente não caminha sozinho, se a gente tem uma

instituição que te resguarda em relação a isso, ela começa a pensar junto e, na verdade, amplia possibilidades. Então, não é uma ação individual e a gente ainda tem muita resistência para essa perspectiva. A Kalanchoe [referindo à fala de uma participante no GF] disse aqui "nossa eu gostaria de ser aluna da Rosa do Deserto e do Solanum", mas muitas vezes, também ocorre o contrário, "não, com a Rosa do Deserto não, ela deixa muito solto, a turma conversa demais, é uma sala que não tem controle na turma", ou às vezes a gente escuta como já aconteceu comigo de ouvir "vocês precisam ensinar os/as estudantes a não ficar falando tanto, eles falam demais, eles precisam ficar em silêncio". Então parece que a gente está sempre andando na contramão. É um convencimento que a gente tem que fazer com as famílias, um convencimento com os/as colegas e, muitas vezes, também é um convencimento para si mesmo, principalmente quando a gente está no meio do caos. Então, quando a gente tem tempo de experiência, isso também ajuda, porque vamos resgatando, lembrando de anos anteriores e fala para si mesma, "vai dar certo, vai dar certo, vamos continuar aqui". Então é um pouco isso. [...] pensando o **Gepae** que já tem feito esse movimento de reflexão, trazendo a discussão das práxis, de fazer uma discussão das próprias pesquisas, e isso, tem ajudado e contribuído muito para o nosso fazer e para as nossas reflexões (Excerto 8- Rosa do Deserto, em diálogo no GF3, grifos nossos).

[...] a **prova**, ela é uma possibilidade, a **atividade individual** é uma opção muito interessante, mas, [...] se há uma resposta única, num espaço único, de uma única forma... [...], isso na verdade não me diz muito, [...] porque a gente até tem alguns estudos sobre isso, que apontam, por exemplo, se você não sabe nada, para não zerar, você marca uma única opção em todas as questões, provavelmente vai ter uns 20% de acerto. Então, a questão de ter uma resposta única, e acertada, isso não me diz muito se houve aprendizado ou não. [...] essa forma padronizada de se fazer prova dos[as] alunos[as] demonstrarem **nervosismo**, [...] e o silêncio... e aí, não é um **silêncio ativo**, é um **silenciamento**, dentro de uma prática que controla os corpos, controla os pensamentos, controla as respostas. [pequena pausa na fala]. Eu me lembro de uma fala da Terezinha Rios, que diz que as nossas práticas, elas deveriam ser farol de mar, e não farol de trânsito, que **indica somente algumas possibilidades**. Quando a professora já tem **pronta as respostas, os resultados, não se permite** uma **correção de rota** ou **as múltiplas interpretações que as crianças poderiam ter tido**. E também **a estratégia permitiu apenas uma linguagem única**, que foram as **questões de múltipla escolha**. De repente, uma possibilidade seria além das questões de múltipla escolha, terem também outras possibilidades, outras linguagens, outras formas de expressão que pudessem aparecer. Também a questão de que não se leva muito em consideração, o fato da **apreensão e o nervosismo** das crianças e dos[as] estudantes de modo geral, frente a uma tarefa, ela já indica muita coisa, entre elas, a **relação com o erro**. **A criança não pode errar, ela precisa acertar, ela precisa tirar uma nota boa**. Então, na verdade, não é que ela precisa aprender, não é isso, não é que isso tem que ter um significado na vida dela, mas **o valor do saber dela é que será medido pelo resultado da prova** [...].

É, eu acho que [pequena pausa], pelo menos por essa cena um, porque não dá para dizer como que é toda a prática dessa professora, mas

> olhando apenas para essa cena em si, demonstra que aqueles aspectos que prioriza o diálogo, a escuta, a criticidade, autoria dos/as estudantes, o protagonismo [...], essa cena não dialoga com isso, essa cena vai mostrar uma concepção completamente diferente. E **isso acontece muitas vezes. Você tem, às vezes, uma prática aparentemente com diálogo, mas avalia de outra forma**, ou seja, a avaliação, ela não condiz com esses preceitos que você trabalha no cotidiano ou então só reforça a prática da docente mesmo. Então, uma das premissas da avaliação formativa é justamente o **trabalho de escuta, de *feedback*, de diálogo, de ampliação de compreensão**, [...], **uma resposta equivocada ou uma interpretação que o estudante tenha feito em relação à uma atividade, ela é material para estudo, é material para reflexão e é material para a melhoria da aprendizagem**. Então, "prova é prova", mas ela pode, a forma como ela é aplicada, o que você faz com isso, o que você faz com os resultados e o que você também discute depois, tudo isso compõe formas também de aprender [...] [...] a questão do relembrar que ela faz [se referindo à cena 2], que eu acho que talvez esse seja o grande desafio do/a docente, esse tempo de relembrar, o tempo de chegarmos ou de finalizar a aula e estabelecermos ali alguma forma de registro para que isso não se perca, onde você tome pé do que aconteceu naquele momento: como é que os/as estudantes pensaram, quais hipóteses eles criaram, como é que eles resolveram, de que forma, quais foram as intervenções que precisou realizar, ... **fazer o registro** disso e utilizá-lo depois para as aulas seguintes e para os materiais seguintes, acho que talvez esse seja o maior desafio que eu vejo, assim no dia a dia (Excerto 9- Rosa do Deserto, em diálogo no GF3, grifos nossos).

No excerto 7, Rosa do Deserto, em sua autoavaliação, identifica-se como uma professora crítica, reflexiva, comprometida com seu trabalho e, a partir da análise das suas condições existentes, busca realizar sua práxis com o melhor comprometido possível, dadas essas condições. Todavia, reconhece que, por melhor que tente realizar sua práxis, constantemente problematizando-a, nem sempre consegue superar as contradições.

A categoria é tratada em Mendes (2022), tese de um integrante do Gepae, analisada por nós, por isso a retomamos aqui para explicitar o conceito. Em suas leituras, apreende que a contradição pode ser entendida como uma categoria fundamental para a interpretação da realidade, uma vez que, além de existir intrinsecamente no movimento do real, atua como um motor que impulsiona a evolução da realidade. Essa relação conflituosa, presente no processo de transformação do real, revela que cada objeto é definido não apenas por sua própria essência, mas também pela negação do seu oposto.

Nesse sentido, a contradição desempenha um papel dual: é, ao mesmo tempo, destrutiva e criadora, exigindo uma superação que, por sua natureza, torna-se intolerável. Diz, ainda, que quando essa contradição é superada, o resultado não é meramente a eliminação do conflito, mas a emergência de uma nova unidade, que se configura em um nível superior de compreensão e de desenvolvimento, um processo que enriquece a realidade e também promove novos saberes e

experiências, essenciais para o avanço do conhecimento e para a construção de uma nova dinâmica social. Sintetizando, diz:

> [...] Compreendemos, então, que os contrários estão em permanente estado de luta, mas não são divergentes e em se destroem mutuamente; ligam-se organicamente formando a unidade dos contrários. Isso quer dizer que não podem existir uns sem os outros. E, assim, querer eximir o real de seu movimento é recurso próprio das ideologias dominantes, pois, quando não conseguem removê-la das relações econômicas, políticas e sociais, apresentam-na como fabulosamente ultrapassada (Mendes, 2022, p. 45).

Assim, negar a contradição seria negar a própria dialética. Na práxis de Rosa do Deserto, ela a assume e busca superá-la, ampliar o seu olhar compartilhando com seus pares: "[...] busco então, **entre pares**, a **ampliação da compreensão da minha práxis e percurso**, por meio dos seus olhares, impressões, ***feedbacks*** e **trabalhos coletivos**" (Rosa do Deserto). Evoca a música, como linguagem da arte, poética, para traduzir esse movimento: "o seu olhar melhora o meu". É na abertura para a **avaliação do seu trabalho compartilhada com seus pares**, na busca por desenvolver sua atuação junta ao **coletivo** que Rosa do Deserto nos diz de toda potencialidade de sua práxis.

Também diz ser movida pela **esperança** transbordante. E porque ela é uma leitora de Paulo Freire, sabemos que está se referindo, não a qualquer esperança, mas aquela compreendida por Freire (1996, 2005), que propõe não uma esperança como expectativa passiva, mas um compromisso ativo com a mudança, uma força ativa que motiva as e os sujeitos a buscarem a mudança de suas realidades. Ela está intrinsicamente ligada à conscientização crítica, pois somente a tomada de consciência de suas condições e limitações, professores/as e estudantes podem vislumbrar possibilidades de transformação. A esperança freireana se manifesta na capacidade de sonhar e de acreditar que, por meio da ação coletiva e do diálogo, faz-se possível promover a reflexão e a ação transformadora.

No excerto 8, a questão da (re)organização dos espaços e tempos, na compreensão dessa subcategoria da avaliação formativa e também como essa compreensão se estabelece na relação com seus pares de profissão, se despontam na reflexão da práxis da professora Rosa do Deserto. Para ela, uma práxis pedagógica transformadora também se relaciona com a forma "por que", "como" e "por quem", o espaço é pensado e organizado. Sua referência nos leva a pensar sobre as características da AF/AFA, destacados por Fernandes (2008), que, caracterizando esta perspectiva, também estaca que o ambiente de avaliação das salas de aula deve induzir uma cultura positiva de sucesso, em que estão

sistematicamente todos/as envolvidos/as no processo do ensino-aprendizagem-avaliação, baseada no princípio da interação entre professores/as e alunos/as como um princípio fundante. E isso também se traduz na forma como as salas de aulas e seus sujeitos se situam organizados/as.

Rosa do Deserto está consciente de que esta reflexão não é muito comum às experiências dos/as estudantes, por isso mesmo, está em seu planejamento discutir, ensinar e torná-los/as participantes na organização da sala de aula e das práxis ali desenvolvidas. Ela realiza esse exercício por meio de diversas estratégias: roda de conversa, trabalhos em dupla, definição de atividades etc.

A práxis é tão importante para ela, que diz investir meses até que os/as estudantes compreendam essa dinâmica e a assumam também como sendo suas a responsabilidade da decisão sobre outras formas possíveis de organização da sala de aula. A participação das crianças, o desenvolvimento de suas autonomias vai aos poucos afastando a centralidade da atuação que antes estava totalmente centrada na professora.

A questão do espaço, da sua organização, como significado de uma mensagem própria, possível de ler e interpretar, não passou despercebido por Freire (1996, p. 19), o que o fez afirmar que: “Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço”. Há um pronunciamento, um discurso silencioso na forma pela qual se planejam e organizam os ambientes, nos quais, aos olhos mais atentos, revelam-se concepções de ensino, de avaliação, de aprendizagem, de interação, de participação, de diálogo, entre outros/as.

A esse respeito, Grego (2013) afirma que uma mudança na relação pedagógica, também se evidencia e concretiza quando o/a professor/a, responsável pelo planejamento, reflete sobre sua importância, bem como cria um ambiente de aprendizagem efetiva.

Nóvoa (*apud* Iten; Block, Rausch, 2015) também enfatiza que é preciso reorganizar as escolas, tanto o tempo escolar como o espaço escolar, de outra maneira, porque o que temos é obsoleto. O autor critica a ideia de sala de aula como organização de espaço e tempo que insiste em permanecer. Sugere, “[...] pôr abaixo as paredes todas e alterar a configuração das escolas [...] Essa ideia de tempo, de uma hora, de fatia de um tempo, [...], nada disso corresponde ao que são hoje as sociedades do século XXI” (Iten; Block, Rausch, 2015, p. 565). Nóvoa (*apud* Iten; Block, Rausch, 2015), diz sobre a organização do espaço de sala de aula onde o conhecimento possa ser construído tanto como processos de partilhas, como processos autônomos. Desse modo,

> [...] precisamos ter uma escola onde seja natural que os tempos estejam organizados de outra maneira, onde seja natural que, de repente, metade dos alunos esteja a estudar sozinhos, mas onde seja natural também que na mesma turma possam estar dois professores ou três professores ao mesmo tempo e que tudo isso possa contribuir para instaurar dinâmicas de conhecimento da realidade, dinâmicas de partilha e dinâmicas de reflexão dentro das escolas e deve ser num certo sentido a partir destas dinâmicas que se deve buscar o conhecimento exterior (Iten; Block, Rausch, 2015, p. 565).

Portanto, Rosa do Deserto nos leva a refletir sobre aspectos fundamentais, quando pensamos na concretização de uma práxis transformadora, leva-nos a refletir sobre os impactos e a concepção presente na organização dos espaços-tempos escolares. Ainda observamos que, de modo geral, predominantemente, essa organização ainda reflete uma abordagem tradicional e mecanicista da Educação, que pode limitar a interação, a participação ativa, a criatividade e, nas palavras de Rosa do Deserto, até mesmo o sentimento de pertencimento das e dos sujeitos com esses espaços.

Zizanoides e Rosa do Deserto destacam essa arquitetura das salas, organizadas em filas de uma ponta a outra, um mapeamento rígido e previamente estabelecido por outrem, que parece propositalmente impedir a interação entre as pessoas. A primeira participante ressalta esse elemento muito presente durante as provas, mas a segunda, diz que essa organização está presente também na ordinariedade do cotidiano, não apenas nos momentos das avaliações. O que acentua ainda mais a problemática.

A disposição dos móveis em fileiras, o trânsito em fila pelos espaços, a solicitação dos/das seus colegas profissionais para "ensinar os[as] estudantes a não ficar falando tanto ... precisam ficar em silêncio", refletem as dinâmicas de poder e de controle que permeiam a sociedade, que se manifestam também nas instituições educacionais. Essa organização/concepção finda por estabelecer uma comunicação unidirecional, desestimula o diálogo colaborativo, o pensar e falar com autonomia, o que nos remete à fala de Zizanoides, como já explicitado.

Quando Rosa do Deserto diz que, muitas vezes, sai da sala de aula sem conseguir finalizar o que havia planejado para o dia, ela tem consciência de que isso faz parte daquele processo de aprendizagem. Revela que sua práxis não está comprometida primeiramente, com o cumprimento do que planejou em detrimento daqueles conhecimentos que considera mais importantes. Entende quando é necessária a flexibilização do planejamento e dos tempos em função das aprendizagens. Ainda sobre a rigidez dos horários, consideramos que essa organização ignora a natureza integrada das aprendizagens, dificultando conexões significativas entre diferentes saberes. Os

tempos e espaços padronizados revelam uma concepção que prioriza a conformidade em detrimento da autonomia e da participação ativa dos/das estudantes. Assim, é essencial repensar essas organizações, criando ambientes mais acolhedores que promovam a colaboração, a criatividade e a reflexão crítica.

A experiência e a conscientização crítica demonstradas por Rosa do Deserto sustentam sua posição diante da falta de entendimento de seus/suas colegas sobre a organização em que ela acredita e que propõe. Ela chama atenção para a necessária construção, enquanto projeto político pedagógico das escolas, que se estabeleçam ali, princípios institucionais. Aponta que esse elemento torna a luta menos individualizada, menos sofrida. Reduz os conflitos que podem surgir nas relações entre pares, por suas concepções e práxis muito distintas. É preciso que haja princípios institucionalizados para guiar as práxis na coletividade, ela aponta.

A presença de profissionais nos contextos escolares com distintas concepções sobre práticas avaliativas, revela as complexidades e os desafios que permeiam o campo da Educação, da avaliação educacional, do contexto escolar, e logo, da prática pedagógica como um todo. Enquanto alguns/as educadores/as defendem uma abordagem mais tradicional, que revela um trabalho com estruturas de espaço-tempo e metodologias mais rígidos, restringindo o dialogado com e entre os/as estudantes (e com alguns/as de seus pares), outros/as defendem práxis formativas e dialógicas, que buscam entender e desenvolver um processo de avaliação-ensino-aprendizagens como um fenômeno dinâmico e contextualizado. Essas diferentes visões de mundo, valores e entendimentos sobre o que significa educar, precisam ser equilibradas pelo estabelecimento do que propõe Rosa do Deserto, de princípios institucionais que sejam inegociáveis. O embate entre essas perspectivas precisa ser assumido pelo coletivo, ainda que, a princípio, gere tensões, mas que, com diálogo conseguem chegar a princípios comuns. Não enfrentar, não dialogar sobre essas questões fortalece o impedimento da construção de práxis educativas-avaliativas mais integradas e reflexivas. Para que possamos avançar, é imprescindível promover um espaço de troca e escuta, em que as diferentes concepções possam ser discutidas e problematizadas, contribuindo para um aprimoramento coletivo que valorize a pluralidade e a complexidade do ato educativo. Assim, a busca por uma práxis avaliativa transformadora, inclusiva, mais humana, se torna não apenas uma meta, mas um princípio, em um processo contínuo de aprendizado e transformação.

Em sua práxis, Rosa do Deserto, embora reconheça as dificuldades do processo que desenvolve, incluindo o esgotamento físico e mental inicialmente, sua convicção de

que a práxis que acredita e realiza contribuirá para o desenvolvimento da autonomia dos/das estudantes e isso a motiva a persistir. Acredita que no longo prazo, esse trabalho inicialmente conduzido quase tão somente por ela, quando tomado a consciência pelos/as estudantes, passará a ser desenvolvido com autonomia e colaboração por eles/as.

Por fim, no excerto nove, Rosa do Deserto problematiza a questão do uso da prova e da compreensão do erro, os quais deixamos para discutir no momento da análise da questão do erro, em elemento muito refletido pelos/as integrantes participantes, sobretudo correlacionado ao procedimento prova.

Desse excerto, destacamos para o momento, a referência da participante sobre ser importante pensarmos acerca da coerência de nossas práxis, evitando uma compreensão do ensino desconectada com a compreensão da aprendizagem e da avaliação, em que se corre o risco de ensinar de uma forma (por exemplo uma abordagem mais dialogada) e avaliar de outra (nos moldes tradicionais e classificatórios tão somente), evocando os clássicos ambientes de tensão e nervosismo nesses momentos. Rosa do Deserto chama atenção para uma práxis avaliativa formativa coerente com todo os demais atos educativos, em que estejam presentes o "[...] trabalho de escuta, de *feedback*, de diálogo, de ampliação de compreensão" (Rosa do Deserto) dos processos integrados.

### 6.2.4 A práxis de Pitaya

A práxis de Pitaya indica uma **preocupação com a avaliação como um processo democrático e colaborativo**, em que o retorno formativo constante e a reflexão sobre os erros são vistos como oportunidades para o crescimento. Para tanto, indica uma série de estratégias que se estabelecem em um processo de corresponsabilidade entre as e os sujeitos. Também faz acertas críticas à cultura tradicional e à cultura do desempenho. Vejamos os excertos, 10, 11 e 12.

> [...] No meu contexto de atuação procuro **compartilhar com as crianças os objetivos de aprendizagem e refletir sobre o processo de cada** uma e também do **grupo**. Construir um **processo avaliativo democrático** e, por isso mesmo, **colaborativo**, é um desafio. Entre as práticas realizadas cabe citar o momento de **assembleia** para tratar da **convivência em grupo o que impacta nas aprendizagens dos conteúdos curriculares**, procuramos criar um **espaço de troca**, fomentando o **diálogo** e **corresponsabilização**. Além disso, o momento de **correção e realização de atividades individuais** no formato de prova, essas são atividades em que trabalhamos a **importância do erro**,

assim como a possiblidade de **retomada daquilo que ainda não aprendeu**. Também optamos por não criar um **calendário de provas**, assim como qualquer outro **ritual que possa criar tensão e medo**. E por fim, considero importantes os procedimentos diversificados para os/as estudantes expressarem suas aprendizagens, esses procedimentos são as rodas de conversa, desenhos, trabalhos em grupo, jogos, avaliações individuais. Nos **momentos coletivos dialogados** todos [as] podem contribuir indicando o que podemos melhorar, pois o foco é a aprendizagem (Excerto 10- Pitaya, em resposta ao questionário, grifos nossos).

[...] de tudo, o que mais me chamou atenção é a frase final de que "prova é prova, não podemos discutir" [referindo à sua análise da cena 1]. Me parece que é uma concepção de uma avaliação com um fim em si mesma. Na **perspectiva formativa**, eu vou utilizar da **prova**, mas ela vai ter uma **continuidade**, ela vai ter um momento de ***feedback***, de **retomar com aquele[a] estudante**. Então, ela vai me **fornecer elementos para eu repensar meu planejamento, a minha ação junto ao grupo que eu trabalho**... Quando aparece na cena que prova a gente não pode discutir, parece-me que é só a **questão da nota**, fica fechado. Então, isso foi o que mais me incomodou. No restante eu creio que as provas são procedimentos que, dependendo do contexto, vai ser realizada, mas você tem uma amplitude ali de vários outros procedimentos avaliativos que não vão limitar a aprendizagem dos estudantes só a prova [...] diz muito da concepção do que é o processo avaliativo [...].

[...] no Brasil, de um modo geral no mundo, essa **cultura pelo desempenho** é o que **afeta as práticas**. Então a gente vem pela cultura do desempenho e o sair-se bem é sair-se bem na prova, sair-se bem no **Ideb**, e isso tudo vai formatando **essa avaliação que vai eliminando por dentro**. Eu acho que é isso, pensar como é que a gente vai **apagando as aprendizagens, eliminando as pessoas dentro dos sistemas**. E é só **por meio da formação que a gente vai transformando** isso. Por exemplo, na [citou o nome da instituição de EB em que é vinculada] nós adotamos o processo de alfabetização discursiva, não é alfabetização baseada em cartilha, e aí para **explicar essa decisão para as famílias não é fácil, mas é um enfrentamento que nós fazemos, e fazemos no coletivo**. O que me causa estranheza é ver como algumas instituições têm a possibilidade de ter um processo mais autônomo como é o caso do IFTM[138], que é diferente, que não tem diretamente a Secretaria de Educação impondo os moldes, assim como na [cita sua instituição novamente] não tem, e a gente tem uma **possibilidade de gerir dentro do próprio espaço, mas às vezes caem no molde ainda do desempenho.** Isso também acontece na escola onde atuo, mas aí a gente vai **atuando nas frestas**. Eu preciso lançar o conceito dos[as] alunos[as]- até o 3º ano agora é conceito- **mas a gente vai discutindo como é que a gente vai fazer a avaliação no processo e aí no final a gente se junta no grupo de docentes para converter isso em algum conceito**. [...] **o que nos importa de fato é o processo de aprendizagem na sala de aula.** Então, acho que em alguma medida a gente tem conseguido **dialogar com esse sistema que precisa de lançar nota**, porque é a **regulamentação do sistema de Educação**,

[138] Instituto Federal do Triângulo Mineiro

preciso lançar o conceito. E para você poder discutir isso não é fácil, [...] a gente às vezes é silenciado no espaço da escola, no lugar de ficar se preocupando com os conceitos, **ficam se preocupando com quais avaliações vão fazer, por que vai fazer aquela avaliação ... e essa discussão precede aquela**. Então, quando eu listo aqueles conceitos daquela folhinha[139], esses precedem a discussão de como uma avaliação vai virar uma pontuação. E **não é um processo fácil, é um processo de formiguinha**. E **nenhum procedimento avaliativo é vilão da Educação, mas são as concepções que os fundamentam**. Além disso, há ainda muitos[as] professores[as] que adoram, porque a **avaliação é um poder**, e **às vezes é difícil abrir mão daqueles poderes** que você tem ali em sala de aula (Excerto 11- Pitaya, em diálogo no GF2, grifos nossos).

E aí uma das pesquisas que eu estava lendo, no campo de produção científica da avaliação externa, mostrava que de um modo geral **o conhecimento sobre avaliação progrediu**: sabia-se pouco e ampliou-se um pouco desse conhecimento. As concepções de qualidade da Educação, que envolvia muito a questão da nota e então olhava a qualidade por meio da prova, elas também se ampliaram, não estão mais apenas restritas às provas. **Porém, na prática é o que ainda prevalece**. Então a gente **tem aí um hiato entre o que vai se construindo dentro de campo teórico e o que vai se realizando dentro da sala de aula**. Assim **a corporificação da palavra é muito difícil**, como diz Freire. A gente mesmo, **às vezes se pega na sala de aula com atos que nós mesmos nos surpreendemos e nos repreendemos: "poxa vida acabei de fazer uma coisa aqui que não foi legal, não está dentro da minha concepção**. E como eu posso retomar isso?". Mas **a gente só faz isso quando a gente tem uma boa formação, e/ou está inserida dentro de um grupo de estudos, quando em sua instituição tem alguém com quem consegue realizar algum diálogo. Sozinho, isolado, isso é muito difícil de ser realizado**. **Não conheço quem consegue retomar e desenvolver profissionalmente nessa perspectiva se não tiver inserido em outros contextos, para além dessa coisa do desempenho** [...].
**Não ter as condições concretas torna difícil mesmo: carreira, valorização, tempo de planejamento** [...]

Mas lá também [referindo-se à instituição em que atua] não é um mar de rosas não. Tem vários dissensos. Por exemplo, no PPP, adotamos a avaliação formativa na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, mas aí, inseriram o conceito "aprender a aprender" que é próprio da Teoria das Competências, vinculada a outra perspectiva, que difere do que a escola como coletivo adotou. Mas é nesse **processo de revisitar**-inclusive é o que nós estamos fazendo agora-, vamos discutindo. Então, realmente ter um **espaço institucional** para discutir os seus problemas, fazer uma **formação** a partir do contexto da escola é um outro

[139] se referindo à uma questão do questionário em que solicitávamos que apontassem o nível de conhecimento de alguns princípios e características da avaliação formativa. São eles: democrática, participativa, ética, com comprometimento, processual e continua, includente, investigativa, interventiva, colaborativa, dialógica, transparente, rigorosa, com validade e confiabilidade, encorajadora, com objetivos claros e compartilhados entre as pessoas, reflexiva [...] (questão 20 do questionário).

> movimento. E nem todas as redes têm condição de realizar nesse sentido (Excerto 12- Pitaya, em diálogo no GF2, grifos nossos).

Denota Pitaya que o conhecimento sobre avaliação progrediu e, assim, também uma concepção mais ampliada de qualidade, mas, na prática, ainda prevalecem aquelas concepções já ultrapassadas pelo desenvolvimento do conhecimento teórico, constitui-se assim, "1...]um hiato entre o que vai se construindo dentro de campo teórico e o que vai se realizando dentro da sala de aula" (Pitaya).

Ela dialoga com seus conhecimentos em avaliação, especialmente refletindo sobre as concepções que perpassam as práticas avaliativas, colocando no centro a problematização da prova, a partir da análise das cenas utilizadas no grupo focal. Distingue uma avaliação com um fim em si mesma, e, portanto, a prova serve para provar algo, esgotando-se na atribuição da nota; e para a avaliação com fim voltado à melhoria das aprendizagens, a prova auxilia fornecendo elementos para repensar o planejamento docente, a ação junto ao grupo de estudantes, que a depender do contexto em que é utilizada pode contribuir para ampliar a compreensão das aprendizagens dos/das estudantes, que somando-se ao Retorno Formativo auxilia também o próprio aluno neste entendimento.

A professora ressalta que pela cultura pelo desempenho "sair-se bem, é sair-se bem na prova, sair-se bem no Ideb[140]". E isso trouxe graves consequências às práxis nas escolas, ao trabalho docente, e também sob a avaliação interna. Sobre isso, analisa Richter, que

> [...] as avaliações em larga escala orientadas por políticas meritocráticas e de responsabilização unilateral retratam um mecanismo, em nossa análise, relevante de precarização "subjetiva" do trabalho docente ao limitar a autoridade profissional na organização do currículo, da metodologia de trabalho etc. e ao gerar estresse, insegurança e, não raro, adoecimento do professor. Paralelamente, sem alterar as condições efetivas de trabalho dos docentes pelo Estado, no caso da Educação pública e com a introdução de novas demandas lançadas sobre eles – sob o discurso da "participação", da "transparência", "da qualidade da Educação", da "descentralização das responsabilidades", da "autonomia" e, principalmente, com as exigências de ampliação dos resultados dos estudantes em testes estandardizados –, provoca-se mais trabalho em condições de trabalho precário (Richter, 2015, p. 180-181).

Também lembra Sordi e Santos (2021) que:

[140] Ideb: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

> [...] **nada do que acontece nos espaços educativos** (micro), cujo protagonismo depende das mediações realizadas pelos professores, **ocorre sem que as lógicas avaliativas externamente acionadas tomem parte**. Ou seja, **as políticas externas de avaliação, que incidem sobre os projetos pedagógicos** dos cursos, **induzem mudanças nas formas de ensinar e aprender** (Sordi; Santos, 2021, local 6038, grifos nossos).

Entrelaçada às avaliações externas, estão relacionadas as práticas escolares, que sob a influência da mesma lógica daquelas, terminam por ser formatadas, e, por isso mesmo, vão "eliminando por dentro [...] apagando as aprendizagens, eliminando as pessoas dentro dos sistemas", como bem analisa a professora Pitaya. Isso está tão impregnado no contexto escolar, que além do enfrentamento fundamentado com as famílias, também com os/as próprios/as colegas profissionais, que sem as mesmas condições de análise e compreensão, requer que sejam convencidos/as dos benefícios de uma avaliação que tem como fundamento auxiliar na melhoria das aprendizagens dos/das estudantes, o que exige romper com a cultura clássica da avaliação, que portanto, deve ser participativa, compartilhada, e em interação entre os/as intervenientes; esses princípios que antecedem a discussão sobre as notas ou que procedimento de avaliação vai utilizar. Amenizar esse cenário, tentando impedir que aquelas lógicas dominem toda a ação pedagógica exige

> [...] cuidado para que não se defina de fora para dentro o que devem os estudantes aprender para que obtenham êxito nos exames de desempenho, cujo reducionismo vem sendo bastante denunciado (Ravitch, 2011; Freitas, 2012). Observa-se que a sala de aula ou quaisquer outros cenários de aprendizagens não se comportam de forma insular e dependentes de decisões isoladas dos professores. O que ali acontece é marcado pelas políticas educacionais que têm elegido a avaliação como sua pedra de toque, ao sabor dos reformadores empresariais da Educação. A ordem é usar a avaliação para discriminar e excluir sem que nenhuma questão ética possa ser levantada (Sordi; Santos, 2021, local 6038).

O enfrentamento a ser realizado requer

> [...] Uma avaliação que se responsabilize por afirmar resultados socialmente pertinentes e que reconheça, enfrente e supere propositivamente os aspectos históricos críticos que perpassam as diferentes formas de aprender e de ensinar que marcam o processo vivido por estudantes e professores desde a instituição da atual forma escolar (Sordi; Santos, 2021, local 5996).

Para além do enfrentamento das forças externas impositivas, sob a lógica da cultura do desempenho, das ingerências dos sistemas que reduzem a autonomia das

instituições e seus/suas profissionais, há também mudanças que cabem ao/à próprio/a docente, e para isso, ele/a precisa refletir sobre suas concepções e práxis. Lembra-nos que para que transformação almejada seja construída é preciso agir. E isso não nos isentará de incorrer em contradições, como admite também a professora Rosa do Deserto. É por essa consciência crítica, cada vez mais latente, que a práxis deve ser experimentada sem medo de erros, de contradições; e assim vai-se construindo uma nova avaliação possível; corporificando cada vez mais a palavra, como diz Paulo Freire, evocado por Pitaya.

A professora destaca a necessidade de criar um processo avaliativo democrático, que, embora seja difícil de concretizá-lo, é necessário. Para esse, destaca os princípios do diálogo, do espaço de troca, da participação entre estudantes e professores/as em corresponsabilidade pelos processos e do uso de estratégias diversas que auxiliem nas coletas de evidências das aprendizagens. Por corresponsabilização, princípio situado pela professora, compreendemos o processo que se vai constituindo pelas formas e dispositivos de avaliação pautados por pressupostos democráticos que contemplam a colaboração constante entre os/as estudantes e professores/as. Trata-se de uma corresponsabilidade que "[...] assenta-se na em uma visão de avaliação dialógica, fruto de um processo intersubjetivo rico e plural em que se buscam acordos consensuados de modo transparente e corajoso, negociando-se sentidos, tempos, estratégias e metas" (Sordi; Santos, 2021, local 6097).

Como metodologias do exercício democrático apresenta o uso de assembleias, de rodas de conversa, de trabalho em grupo, de momentos coletivos para pensar sobre as aprendizagens e como pode o grupo melhorá-la.

A professora está consciente de que esse enfrentamento só pode ser feito pelo coletivo, atuando nas "frestas", no diálogo com as famílias, com os pares, com os/as estudantes; e que também requer uma formação de qualidade, bem como destaca a importante contribuição dos grupos de pesquisas.

### 6.2.5 A práxis de Cyathea

A defesa da avaliação do trabalho pedagógico da escola pelo coletivo de profissionais e sua compreensão dessa categoria como parte integrante do processo educativo, que vai além da simples aferição de resultados, é o que se destaca na práxis de Cyathea.

[...] Para mim, **avaliar faz parte do processo educativo como um todo**. Desde as primeiras atuações como professora, depois como pedagoga e vice-diretora na Rede Municipal de Ensino, sempre **proponho a avaliação com os [as] profissionais como integrante dos processos desenvolvidos**; e que esta, deve promover melhorias para a continuidade desses processos. Mas, no cotidiano escolar, os/ as colegas profissionais estranham essas propostas e/ou elogiam, dizendo "nunca ninguém fez essa proposição nas escolas onde atuei até aqui" e, ao mesmo tempo, compreendem a importância das reflexões propostas para o desenrolar da prática pedagógica escolar. Por um lado, fico feliz com o êxito dessas propostas avaliativas e tenho buscado acompanhar bem de perto a efetivação de novas propostas no cotidiano escolar. No entanto, ao mesmo tempo me preocupo, pois é uma novidade no universo de várias escolas da Rede Municipal, que não tem mostrado preocupação nenhuma ou pouca com os propósitos avaliativos que promovem crescimento, desenvolvimento ou avanços nas aprendizagens dos[as] discentes e nas práticas pedagógicas efetivadas pelos[as] profissionais da Educação (Excerto 13- Cyathea, em resposta ao questionário, grifos nossos).

Quando começamos a ler a cena um, pensei, "é cena de dia de prova? Vai ser pesado". Mas senti certa esperança ao ouvir "Francisca sendo cumprimenta carinhosamente por seus alunos", pensei, "vai ser coisa boa". Lendo um pouquinho mais, foi mencionado que eles deveriam ter o máximo de atenção para realizarem seus trabalhos. A **substituição da palavra "trabalho" ao invés de atividades** também me alegrou, lembrei de "**proposta de trabalho avaliativo**", mas no restante da leitura a coisa degringolou: "prova individual; sem consulta; tempo que se esgota; hora de determinar quem passa e quem fica; que prova é prova e não podemos discutir..." revelando que realmente se tratava de avaliação classificatória, excludente, que separa cordeiros de cabritos [...]. Já na cena dois traz uma grande experiência desde o início "**junta a carteira; pode conversar; permite a troca; permite a prova para aprender** ...". Vai dando **esperança** para a gente à medida que lemos. A professora **faz a mediação, explica, ouve, contribui**. E aquilo que ela juntou, que observou vai retomar, [...] no planejamento dela [...], retoma para ver **quem conseguiu aprender**, que **estava seguindo um caminho**, principalmente **para ajudar a avançar mais**, **para promover aprendizagens**. Isso bate forte no coração. É preciso mesmo **olhar para o processo de cada um**. Fiquei pensando na Educação Infantil, etapa que trabalho, porque temos melhores possibilidades de fazer isso. Precisamos **pensar na contramão**. Pensando em avaliação, estava analisando minha própria vida [...] parece que eu já nasci na contramão [risos]. Eu fiquei fazendo o meu memorial. **Resistir é continuar**, vou falando com alguns[as] e vamos **fazendo juntos**. [...] No final do ano eu chamei cada uma das profissionais que trabalham comigo na escola e disse que queria conversar com elas para **vermos o que foi bom esse ano e o que podemos melhorar**. Muitas ficaram surpresas e disseram que nunca tinham chamado para conversar sobre isso, que acharam muito bom. E isso vai me dando **esperanças** para continuar, eu sinto que é preciso fazer, preciso **denunciar e anunciar**. Fazendo essas **chuvas miúdas para transformar** (Excerto 14- Cyathea, em diálogo no GF2, grifos nossos).

Cyathea entende que avaliar faz parte do processo educativo como um todo. Observamos na ação relatada pela coordenadora, um ensaio parcial do que se denomina de **autoavaliação da escola** ou **avaliação institucional**. Ela relata que, nos diversos cargos pelos quais passou e ainda na função atual, tem a práxis de chamar as professoras com quem atua para realizar uma avaliação do trabalho que foi desenvolvido durante o ano escolar. A avaliação, "[...] se entendida como uma análise crítica da realidade, é fonte valiosa de informação, problematização e ressignificação dos processos educativos, tendo, consequentemente, função estratégica no desenvolvimento institucional da escola" (Brandalise, 2010, p. 315-316). Compreende a autoavaliação da escola[141] como

> [...] aquela em que o processo é conduzido e realizado por membros da comunidade educativa. Pode ser definida como uma análise sistemática da escola com vistas a identificar os seus pontos fortes e fracos, e a possibilitar a elaboração de planos de intervenção e melhorias. Frequentemente é realizada tendo como motivação principal o acompanhamento do projeto pedagógico da escola, no quadro de uma dinâmica de desenvolvimento organizacional e institucional. A avaliação inserida nas várias ações desenvolvidas na escola se coloca como mediadora do crescimento da comunidade escolar (Brandalise, 2010, p. 319).

Brandalise (2010) afirma que a avaliação institucional da Escola Básica no Brasil, ainda não se constitui uma prática:

> [...] a avaliação interna é pouco realizada no interior das escolas, não está inserida nas várias ações nelas desenvolvidas, como uma análise sistemática da instituição com vistas a identificar suas fragilidades e potencialidades e a possibilitar a elaboração de planos de intervenção e melhorias (Brandalise, 2010, p. 317)

[141] A autora entende que nesse exercício, cada escola pode estabelecer as etapas para a construção do processo interno de avaliação, mas antes, é essencial estabelecer quais concepções teórica, epistemológica e metodológica vão ser estabelecidos para a guiar esse exercício. Para essas definições, aponta algumas perguntas orientadoras, tais como: "- o que avaliar; quais dimensões? (objetos de análise ou de avaliação da escola); - quem pode/deve avaliar a escola? (sujeitos, grupo de trabalho);- com que finalidades? (objetivos); - com quais enfoques? (concepções e tipos de avaliação: interna /externa); - como, quando, onde, com quem, com quais recursos? (metodologia, fontes; instrumentos; coleta, organização e análise dos dados cronograma); - como divulgar os resultados e propor melhorias? (planos de intervenção)" (Brandalise, 2010, p. 323). Orienta ainda, que "Para que estas escolham venham a consubstanciar-se num plano é essencial relacioná-las entre si e articulá-las com a finalidade e o foco da avaliação, isto é, estabelecer a operacionalização do processo avaliativo. A escola para se autoavaliar precisa construir um referencial de análise considerando a sua identidade institucional, seus sujeitos e as finalidades da avaliação. O primeiro passo é a definição de dimensões, categorias de análise ou subdimensões, e aspectos (indicadores) a serem avaliados" (Brandalise, 2010, p. 323).

Brandalise (2010) identifica como objetos dessa avaliação aquilo que é o instituído (é a forma) e instituinte (é o conjunto de forças sedimentadas, consolidadas que buscam a conservação e reprodução do quadro institucional vigente) na instituição escolar. Ela precisa

> [...] identificar aspectos concretos, formais e informais, explícitos ou não, internos e externos, que viabilizam a realização dos objetivos e fins educacionais propostos num projeto institucional. Há, portanto, que se considerar toda a dinâmica institucional para captar o espírito da instituição avaliada. Nesta perspectiva, a avaliação institucional tem um caráter formativo, está voltada para a compreensão e promoção da autoconsciência da instituição escolar (Brandalise, 2010, p. 318).

A autora identifica entre os estudos e pesquisas, uma carência de formação dos/as profissionais da escola para desenvolvê-la, devido ao desconhecimento de fundamentos teórico-metodológicos sobre a avaliação institucional. Também Villas Boas (2022) denota que "[...] A avaliação institucional ou avaliação do trabalho pedagógico da escola por ela própria (autoavaliação), desenvolvida há algum tempo pelas universidades e que ainda engatinha nas escolas de Educação básica" (Villas Boas, 2022, p. 19). Sobre as razões da insipiência desse movimento nas escolas da EB,

> [...] Pelo menos duas razões podem explicar esse fato: a avaliação para as aprendizagens sempre foi tão poderosa e autoritária que ocupou todo o espaço; falta interesse a as escolas para mexer em suas estruturas, o que talvez signifique recusa em aceitar o envolvimento dos pais/responsáveis e dos estudantes. Essas instituições realizam em parte essa avaliação, mas não ainda de forma fundamentada, sistematizada e consequente Villas Boas (2022, p. 19).

Brandalise (2010) e Villas Boas (2022) concordam com a ideia de que o planejamento e a programação para esse tipo de avaliação não devem ser padronizados para todo o sistema educacional, pois isso retira da escola seu poder de organizar as ações que atendam às suas especificidades e necessidades. Ainda, Villas Boas (2022) entende que estabelecer um rígido calendário escolar no sistema de ensino, com os dias em que essa avaliação ocorrerá, como se todas as escolas fossem iguais, pode prejudicar a potencialidade dessa avaliação.

Esse tem sido um nível ainda pouco investigado entre nós, portanto ainda pouco compreendido, talvez porque suas experiências ainda sejam mais escassas, mas temos sido convencidas cada vez mais de que essa é uma estratégia fundamental para a análise dos dados produzidos pelas avaliações externas, para confrontá-los, complementá-los ou

até mesmo de negá-los com fundamentos no que seria produzido pela avaliação da comunidade escolar, pela avaliação institucional.

Na análise combinada dos dados internos e externos, seria possível realizar a "coavaliação", conceito utilizado pela autora com base em Santos Guerra (2003), entendida como "[...] a combinação do processo de avaliação externa, mais voltado aos resultados do processo educativo, e avaliação interna, centrada na melhoria dos processos internos do trabalho escolar" (Brandalise, 2010, p. 319).

Também em Freitas et al. (2009) encontramos reflexões sobre a importância desse nível para melhoria da escola na integração e análise de todos os dados produzidos por ela e sobre ela. Segundo ele,

> [...] esse nível recebe as informações advindas da avaliação realizada em sala de aula, assim como os resultados da avaliação externa, os analisa e os remete aos professores, a quem cabe reorganizar o trabalho com base neles. Ela é portanto, o centro do processo avaliativo escolar (Freitas et al., 2009, p. 66).

A avaliação institucional tem o papel de mediador desses processos (Villas Boas, 2022). "[...] Se a escola não tem evidências de seus avanços e de seus tropeços, navegará sem rumo", alerta Sordi (2009, p. 39). Portanto, como seria possível "[...] admitir que um espaço educativo possa manter-se vivo e pulsante se não for pensado e repensado sistematicamente?" (Sordi 2009, p. 38).

Desse processo **todos/as** devem participar: porteiros, pessoal da limpeza, administrativa, da merenda, bibliotecário, secretário, gestores, coordenadores, professores, familiares, estudantes e outros. Sordi (2009) acredita que o trabalho participativo que evidencie os dados da realidade, de maneira complementar e não competitiva, age como potencializador dos espaços coletivos já existentes na escola para que venham servir para outros fins que não os da burocracia.

Embora não seja possível afirmar que o trabalho realizado pela coordenadora Cyathea configure uma avaliação institucional — pois não abrange todos os elementos que a caracterizam —, destacamos sua práxis por representar um movimento com indícios relevantes desse nível de avaliação. Isso ocorre, especialmente, quando ela convida os/as profissionais da escola a avaliarem o trabalho da instituição como um todo, identificando o que pode ser melhorado como grupo na continuidade dos processos ali desenvolvidos. Ela ressalta a importância dessa ação nas escolas da rede em que atua, observando que se trata de uma práxis fundamental, com "[...] propósitos avaliativos que promovem

crescimento, desenvolvimento ou avanços nas aprendizagens dos/as discentes e nas práticas pedagógicas efetivadas pelos/as profissionais da Educação" (Cyathea).

Cyathea promove momentos de encontro entre os/as profissionais da escola para que avaliem algumas das ações da escola, e essa é uma atividade importante, para avançar. Todavia, é preciso fazer disso um processo avaliativo permanente do trabalho, registrar seus resultados e a partir deles, realizar encaminhamentos; articular as ações como, por exemplo, os conselhos de classe, as reuniões as famílias, estudantes e profissionais da escola ao processo avaliativo como um todo, como afirma Villas Boas (2022).

Além da coordenadora Cyathea, até aqui observamos que indícios dessa avaliação aparecem de forma explícita e implícita na fala de alguns/as dos/das integrantes participantes, como foi o caso nas reflexões das professoras Rosa do Deserto e Pitaya, quando expressam sobre a importância de se estabelecer, a partir de amplo debate entre os/as profissionais da escola, princípios institucionais que devem reger o trabalho escolar. Entendemos como indícios porque a avaliação institucional demanda uma estratégia teórico-metodológica muito mais abrangente. Não se pode encerrar na apreciação de análises individualizadas de cada um dos seus elementos, mas, sim, de apreender a escola como um todo. As participantes indicam evidências importantes do nível de avaliação institucional. Talvez cada escola pudesse dar continuidade a esse trabalho tomando como referência esses movimentos que já estão presentes nas práxis escolares, em maior e menor desenvolvimento, a depender do contexto.

Concordamos com Sordi (2009), quando considera que a avaliação da escola e da qualidade de seu trabalho é uma questão imperativa, e que precisa ser negociada com seus/suas protagonistas, para que os dados obtidos lhes façam sentido; negociação que exige uma boa dose de criatividade e de sensibilidade por parte de quem está coordenando o processo **com todos**/as os/as envolvidos/as, sem medos das a atitudes defensivas que podem ocorrer, o que é natural já que a avaliação abala comportamentos cristalizados. Paciência e diálogo genuíno parece-nos configurar-se como elementos fundamentais desse processo.

Cyathea nos possibilitou algumas reflexões sobre a importância da autoavaliação realizada pelas próprias escolas. Em sua práxis, destacam-se também as subcategorias esperança, resistência, coletividade, além da sua clara compreensão das concepções de avaliação que interagem no ambiente escolar. Conceitos e teóricos são referenciados em sua fala ainda que não explicite seus nomes, como Paulo Freire (anúncio e denúncia), Tiago Adão Lara (chuva miúda), Luiz Carlos de Freitas (andar na contramão) e Mendes

et al. (2018) com a "[...] proposta de trabalho avaliativo", uma clara evidência da sua formação no âmbito do Gepae, onde esses se fazem continuamente anunciados.

### 6.2.6 A práxis de Acácia

Com a coordenadora Acácia, apreendemos uma práxis caracterizada pelos princípios democráticos que envolvem uma autorreflexão contínua do seu próprio trabalho, no envolvimento com o coletivo de professores/as com quem atua com o objetivo de transformação da realidade.

> [...] Acredito que este é um exercício permanente que venho assumindo no exercício da minha profissão. Como atuo na coordenação pedagógica tenho buscado **problematizar a prática dos[as] profissionais** com os[as] quais tenho o privilégio de trabalhar. Busco **com respeito acolher e problematizar as experiências que vêm sendo desenvolvidas pelos[as] profissionais que acompanho**, tendo como **princípio** o **desenvolvimento da autonomia dos[as] professores[as] e a aprendizagem dos estudantes**. Este **movimento vai sendo construído na realização de reuniões semanais** onde buscamos construir uma **práxis coletiva na instituição**. Trata-se de um **processo dinâmico, dialético**, permeado de desafios e **contradições**. **Muitas vezes alcançamos bons resultados e, em outros momentos, percebemos que ainda temos muito para caminhar**. Um caminhar diário, construído com **compromisso, ética e esperança de fazer da escola pública, um espaço de formação mais humano, criativo, que assegure o direito de todos[as] os[as] participantes à aprendizagem**. Neste movimento também **revejo minha própria atuação** e vou **permanentemente construindo minha própria práxis** (Excerto 15-Acácia, em resposta ao questionário, grifos nossos).

> Me chamou atenção na cena esses elementos [...] da **cultura avaliativa presente dentro do espaço escolar**, porque a cena [referindo-se à cena 1] marca a avaliação como um momento isolado do processo de aprendizagem e do processo de ensino. A avaliação como fim em si mesma. E aí esses **ritos**, de **enfileirar as crianças, de dizer que a atividade é individual, que não há consulta**, então, quer dizer que **agora é hora de avaliar, mas não é hora de aprender, não é hora de estudar.** Então, a gente percebe pela cena essa caracterização e fica mais explícito ainda quando é usada como **sinônimo de avaliação a questão da nota**. Então, a **medição** é que vai assumir o caráter de que atribuir notas é avaliar, não importa se houve aprendizagem ou não, que é outra característica dessa **cultura classificatória**, dessa cultura somativa, tão presente na nossa realidade e mais gritante quando ela diz que é a partir daí que ela vai decidir se a criança aprendeu ou não, se ela será promovida ou não, ou seja, **parece haver um momento específico, pontual, que define a trajetória escolar.** [...] esses aspectos que vão conversar com uma concepção de avaliação classificatória, e, na **contramão há necessidade de quebrar essa concepção tão presente**, **tão arraigada na cultura avaliativa**, de

> tentar pensar a avaliação de uma nova forma, a concepção da avaliação formativa, da avaliação investigativa, da avaliação enquanto promotora de aprendizagens. Mas também eu percebo que permanece, eu falo voltando para mim, voltando para o meu processo de pesquisa, para o meu processo de leitura da realidade hoje, que nós e a escola, ainda estamos pensando assim: que "ora é uma perspectiva somativa, ora é uma perspectiva formativa", mas eu acho que **o grande desafio nosso é tentar compreender que a perspectiva da avaliação formativa,** e o ideal seria que tivéssemos só essa perspectiva, ela **pode acontecer ainda que se faça também a avaliação somativa, por exemplo, se dou a oportunidade daquela criança aprender por várias estratégias** [...], **a gente pode ir quebrando essa cultura avaliativa [...]. É por meio da reflexão, por meio da discussão teórica, da discussão reflexiva e da discussão que transforma, que a gente vai conseguindo fazer esse movimento dentro das escolas** [...].
>
> [...] porque **muitas vezes a gente fica com aquela falsa ideia de que se o[a] professor[a] quiser ele[a] vai conseguir romper com todos esses ritos, com todos esses engessamentos**, mas é muito difícil porque na verdade, **a concepção dele[a] de avaliação está atrelada com a concepção do que é aprender dentro de uma escola, do que é ensinar dentro de uma escola**. Então, como um[a] professor [a] deixa de usar a **nota como estratégia de controle disciplina**, se **a escola disciplina assim**, se na escola **o sentido para a aprendizagem não é dado pelo desejo de construir conhecimento, mas pelo controle do corpo, do controle da mente, pelos ritos de disciplinarização** ali. Então, é muito contraditório, ele [o/a professor/a] **não vai conseguir romper com tudo isso sozinho** [...].
>
> Por isso, que a gente vê que quando discutimos a avaliação a **perspectiva de transformação das práticas**, isso vai triangular por: **gestão democrática** no espaço escolar, **projeto pedagógico** e **práxis**. Se não triangular nesses três elementos a gente não consegue romper com essa cultura avaliativa (Excerto 16- Acácia, em diálogo no GF2, grifos nossos).

Acácia revela uma reflexão profunda sobre sua própria atuação, no contexto da coordenação pedagógica. Sua busca se mostra contínua por um processo de ensino-aprendizagem-avaliação mais autônomo e transformador da realidade. Em sua compreensão quanto ao exercício da profissão, sabe que não se trata de um processo estático, mas um "exercício permanente", que envolve tanto o aprendizado contínuo quanto a construção coletiva de saberes. Acácia aponta, de forma clara, que o trabalho na coordenação pedagógica vai além da supervisão: ele se estabelece em um "[...] movimento dinâmico e dialético", que exige constante problematização das práxis dos/das profissionais com os/as quais trabalha.

A ênfase no respeito e no acolhimento das experiências dos/as profissionais é um ponto crucial da reflexão de Acácia. Ao invés de adotar uma postura impositiva, ela busca "problematizar" as práxis de maneira colaborativa, promovendo um espaço para o

desenvolvimento da autonomia dos/as professores/as e a aprendizagem dos/as estudantes. Este movimento, que se dá por meio de "reuniões semanais", que se configura como uma busca por uma "práxis coletiva", cujo objetivo é construir uma prática pedagógica compartilhada que se reflete diretamente na formação dos/das estudantes.

O processo descrito como um "caminhar diário", está permeado por desafios e por contradições, uma característica intrínseca da práxis pedagógica, especialmente em contextos de escolas públicas em que as condições de trabalho e os desafios sociais e educacionais são múltiplos. A postura de Acácia diante dessas dificuldades é marcada pela ética, compromisso e esperança, valores essenciais para o trabalho em Educação, especialmente em um cenário de escolas públicas, onde o direito à Educação de qualidade precisa ser assegurado a todos/as os/as estudantes.

A construção de sua própria práxis também é um exercício constante, o que demonstra a compreensão de que a atuação pedagógica é um processo que envolve tanto o olhar sobre a práxis dos/das professores/as, como sobre a sua. Isso reflete sua capacidade autocrítica, um aspecto fundamental no desenvolvimento profissional.

Em termos conceituais, o excerto de Acácia pode ser relacionado a conceitos de práxis pedagógica e Educação transformadora. Uma práxis que remete a Freire (1996, 2005), como ação-reflexão-ação, constantemente analisada e transformada em um processo contínuo de aprendizagem e mudança. Acácia, ao buscar uma atuação coletiva e reflexiva, está construindo uma práxis pedagógica que visa, sobretudo, à transformação social e à formação integral dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Portanto, evidencia uma postura comprometida com a Educação pública de qualidade, que busca construir uma escola mais humana e criativa. Esse esforço não desconsidera seus limites. Essa escola que se quer construir não tem lugar para a continuidade das práticas avaliativas que excluem. Precisam ser rompidas. Ela reconhece que mudar esta escola, seus rituais, não pode ser uma tarefa apenas dos/das docentes.

As análises de Acácia nos conduzem ao diálogo com Vasconcellos (2008): ela assume uma posição crítica dialética, quando considera que não podemos responsabilizar/culpabilizar o/a docente por todos esses ritos e por todas as mudanças necessárias, porque ele/a também sofre essas condições dadas, foi formado/a nela, atua nela sofrendo todos os seus condicionantes. Todavia, também é sujeito de práxis, não se submete (não deve) inteiramente a ela; mas deve refletir sobre ela, uma condição imprescindível para a mudança; para encontrar possibilidades de exercitá-la. Esse seu exercício será possível por meio de um processo formativo, crítico e permanente.

Por fim, a coordenadora Acácia enfatiza que é na triangulação da "[...] gestão democrática no espaço escolar, projeto pedagógico e práxis", que se encontrarão as melhores condições para romper com as práticas clássicas da avaliação que tanto excluem. Em outras palavras, esse movimento pedagógico se configura como uma tarefa e um processo coletivo, que envolve todos/as os/as profissionais da Educação, e que se realiza, diariamente, nas ações, decisões e reflexões no cotidiano escolar. Essa reflexão nos remete, como já analisamos aqui, ao nível da autoavaliação da escola por seus sujeitos em diálogo. Em suas palavras, é na "práxis coletiva na instituição" que será possível o "[...] caminhar diário, construído com compromisso, ética e esperança de fazer da escola pública, um espaço de formação mais humano, criativo".

### 6.2.7 A práxis de Solanum

Solanum reflete sobre seu processo formativo e de atuação profissional, movimento em que vai ressignificando seu conhecimento e sua práxis avaliativa. A alegria é tomada em destaque em sua análise, como um estado que, estando presente no processo educativo, potencializa o desenvolvimento das aprendizagens.

> [...] Eu estava aqui pensando, como nós, **com esse repertório que ganhamos através das leituras e das discussões**, quando voltamos para a escola, **a gente precisa investir muito mais na observação** e ainda organizar, por meio das rodas de conversa, para conversarmos sobre os dados que coletou durante a observação, por exemplo. Da mesma forma que estamos lendo uma representação, desta cena que foi lida, outras situações acontecem nas nossas escolas em que identificamos alguns desses padrões, não é? Então, a gente deveria observar com muito mais clareza, o momento em que aquela atividade avaliativa é aplicada **porque, muitas vezes, a gente segue aquele fluxo da tradição e vai replicando as coisas que fizeram conosco, porque aquilo é mais seguro, aquilo já está consolidado**. Mas quando olhamos para esse fenômeno de modo isolado, como o que estamos fazendo agora, isso gera um estranhamento e **a gente começa a perceber que algumas coisas não são como você pensava**. Lembro-me que eu tinha uma ideia de que uma avaliação formativa, era uma avaliação inovadora, totalmente diferente da tradicional. Então, **quando eu vejo ali os/as alunos/as arrumadinhos... eu oriento os meus alunos a se sentarem de uma forma diferente..., eu, proponho um *layout* de sala onde o/a aluno/a possa se sentir confortável, distante do colega para que ele possa exercitar a sua privacidade, para que ele tenha tranquilidade para realizar o seu trabalho**. Eu falo muito da concentração. O atleta de alta performance também se concentra antes de uma prova, seja no atletismo, nos esportes coletivos... **Houve uma época que eu cheguei a pensar que uma avaliação em que os[as] alunos[as] se sentassem em uma fila, não**

**seria formativa. Mas sim, pode ser formativa, se o objetivo for aprendizagem**. A prova, ... **muita gente, inclusive eu, acreditei que eu deveria é extinguir a prova como uma atividade avaliativa. Mas depois eu fui entendendo que não era a prova em si, mas o propósito dela, se vai ter uma devolutiva, um retorno**. [...] quando ela fala que "prova é prova" é porque ainda é muito forte aquela ideia de prova como ferramenta de classificação, e os/as alunos/as também já perceberam isso, por isso o **nervosismo** deles/as, é porque **cresceram acreditando que "prova é prova" e que eles não têm outra opção** (Excerto 17- Solanum, em diálogo no GF3, grifos nossos).

[...] eu fui acompanhando a leitura da cena com muita espontaneidade. E o que me chamou atenção de primeira, foi aquele momento do texto em que diz que a professora Francisca prioriza **quem vai passar e quem vai ficar**. E isso me gera um **estranhamento** muito grande- parte disso devo ao nosso grupo de estudos, o **Gepae**. Eu acredito que seja esse o **ponto de partida de qualquer conversa sobre avaliação**, ou seja refletir sobre "**qual é o objetivo da avaliação**", "a prioridade é decidir quem passa e quem fica?". E aí, durante a leitura, até por dever de ofício, eu fiquei pensando em algumas mitologias religiosas [...], muitas delas trabalham com aquela **ideia do juiz**; aquele juiz que vai determinar quem vai passar pelo portão, quem vai para o céu, quem vai ficar no inferno; quem vai para o mundo subterrâneo de Hades (lembrando a mitologia grega) (Excerto 18- Solanum, em diálogo no GF3, grifos nossos).

[...] a professora Francisca [referindo-se à cena 1], observando que os[as] seus[suas] alunos[as] não estavam aprendendo, não estavam com entusiasmo, não estavam felizes, ela poderia tentar mudar a abordagem e trabalhar de uma outra forma, por exemplo, com atividade avaliativa em grupo, mais dialogada. Talvez os[as] alunos[as] ficassem mais motivados[as], animados[as] como na cena dois. Eles[as] esperam um plano, que se proponha desafios a todos[as], eles[as] ficam muito animados[as] com estas propostas. Se tem uma coisa que eu notei nesses últimos anos de trabalho, é que, **quando o**[as] **aluno**[as] **está feliz, ele**[as] **aprende melhor**. E basta **consultar as nossas histórias como alunos[as]** e que continua sendo assim, **que quando a gente está feliz, processamos melhor**. A gente processa melhor tudo, geralmente **a relação professor**[a] **e aluno**[a], ... parece que tudo conspira a favor. [...] talvez os[as] **estudantes pudessem nos dizer mais sobre isso**, **os[as] próprios[as] alunos[as] nos dizer como eles**[as] **se sentiriam mais confortáveis em serem avaliados**[as] nestes **ambientes de alegria.**

[...] "e só depois ela vai poder tomar uma decisão: trabalhar com quem aprendeu e quem não aprendeu" [referindo-se a trecho da cena 1]. É como se essa **ação fosse um apêndice**, **algo não tão importante**, porque o que aparece como mais importante é tomar a decisão que vai ficar registrada no diário e contemplar as necessidades da escola. Isso me fez lembrar rapidamente de uma situação que a gente tem vivido em nossa instituição, que é lidar com **uma quantidade grande de alunos/as com deficiências e que têm implodido alguns paradigmas em relação à avaliação. Porque muitos/as professores/as contavam com aquela segurança da nota, a segurança do número para quantificar as aprendizagens, mas começaram a vir esses alunos/as**

> **com deficiências tão agudas, que nem é possível mais trabalhar daquela mesma forma.** Assim, nós professores temos que **buscar outros parâmetros para avaliar os/os alunos/as**. E **isso tem nos feitos refletir bastante** (Excerto 19- Solanum, em diálogo no GF3, grifos nossos).

O professor Solanum remete-se ao seu processo formativo e coloca em relevância a responsabilidade que cada profissional passa a ter com o espaço e com as pessoas com quem atua diante do conhecimento, da consciência crítica que vai elaborando. Lembra que é fácil, no cotidiano, repetir a mecanicidade dos processos tradicionais, "[...] porque, muitas vezes, a gente segue aquele fluxo da tradição e vai replicando as coisas que fizeram conosco, porque aquilo é mais seguro, aquilo já está consolidado". Evitar essas armadilhas requer uma práxis problematizadora.

O professor reflete sobre as construções e desconstruções contínuas que vai constituindo na permanente reflexão dos seus processos formativos. Problematiza a intencionalidade da avaliação, que, para ele, aí sim está o centro de toda a questão, e em segundo plano estaria a questão da organização das carteiras para realização da atividade avaliativa ou mesmo a decisão se utilizará a prova ou não. Falta-nos elemento para entender esta questão da fila pontuada por ele: se a adota apenas em alguns momentos de atividade avaliativa individual, e concordamos com isso, a essência formativa não se perde; por esse motivo, a avaliação individual também é necessária para que o/a professor/a compreenda os desenvolvimentos de cada estudante, por isso não é sempre possível no coletivo, em que a produção é do grupo. Se sua práxis fosse realizada cotidianamente com os/as estudantes em fila seria elemento de nossa discussão, mas não podemos saber pelo excerto.

Assim, faz sentido no excerto seguinte, em análise à cena um, Solanum ponderar que aquele movimento realizado pela professora Francisca (prova individual, em silêncio, carteiras enfileiradas), mesmo naqueles moldes, não estaria fadado em si mesmo se ela estivesse aberta a aprender com a avaliação, ou seja, no momento em que faz a sua vista, como narra a cena, não encerraria ali o processo com a emissão de uma notação, mas utilizaria os dados para repensar sua prática pedagógica, sobre as aprendizagens dos/das estudantes, sobre o que ela pensava ver (já que antes pensava que eles/as estavam aprendendo). Entendemos que o que ele quer dizer é que, mesmo diante de uma postura aparentemente tradicional da professora, o que vai ressignificar a avaliação, as aprendizagens, é a intencionalidade do uso dos resultados pela professora, como

discutimos com Luckesi (2018), ou seja, é o uso dos resultados da avaliação que a torna diagnóstica, classificatória ou seletiva.

Solanum é assertivo ao afirmar que esse é o "**ponto de partida de qualquer conversa sobre avaliação**, ou seja, refletir sobre "**qual é o objetivo da avaliação**". Em outras palavras, é pensar "Que objetivos orientam nossas escolhas, nossas ênfases, na condução da prática pedagógica, devidamente reportadas ao mundo do trabalho? (prática social como ponto de partida e de chegada). Trata-se de uma mudança sistêmica", em que, "[...] se, mais do que nunca, é necessário mudar a avaliação em um sentido mais formativo, importa integrar o caráter sistêmico das práticas em nossas estratégias de mudança" (Sordi; Santos, 2021, local 6054). Se queremos romper com as práticas tradicionais da avaliação, é necessário renunciar ao poder centralizado no/a professor/a, do papel de juiz, como aponta Solanum. Quer queira ou não, os/as professores/as precisarão abrir mão da avaliação clássica, é o que entendemos que aponta o professor Solanum, ao citar a experiência da instituição onde atua, com a atual presença de uma "[...] uma quantidade grande de alunos[as] com deficiências e que têm implodido alguns paradigmas em relação à avaliação". Destaca que a segurança que depositavam na avaliação clássica, na nota como resultado de uma verdade, já não tem sido mais possível diante de tanta especificidade, o que os/as tem exigido pensar em outras formas de trabalhar, a "buscar outros parâmetros para avaliar os[as] alunos[as]" (Solanum). O fato já tem sido analisado por Vasconcellos:

> [...] A perspectiva da Educação inclusiva tem trazido para as escolas uma realidade nova, a convivência com alunos com necessidades educativas especiais. Especula, provocando dúvidas nos professores sobre a forma de avaliar. A rigor, do ponto de vista da avaliação formativa, essa situação ajuda a clarear o seu substrato, qual seja, o de que cada aluno deveria ser avaliado desde o seu universo e não por uma padronização (Vasconcellos, 2008, p. 77).

Outro aspecto é destacado pelo professor Solanum ao retomar a análise da prática da professora Franscisca, narrada na cena um, diz da importância da "Alegria" no desenvolvimento de qualquer ser humano. Palavra que não se ouve comumente associada aos atos de ensinar, de aprender e, especialmente, quando a discussão é avaliar, Solanum diz que em sua experiência concreta observa que os/as estudantes aprendem mais e melhor quando se encontram em ambientes de alegria. Propõe que escutemos os/as estudantes sobre o que têm a dizer sobre isso, sobre como eles[as] se sentiriam mais confortáveis ao serem avaliados[as].

Em uma sociedade como a nossa, é possível implementar processos de ensino-aprendizagem-avaliação em ambientes que promovam a alegria? A questão de Solanum nos levou ao encontro com Freire (1996), que defendia que o envolvimento na prática educativa deve ser acompanhado de alegria. Segundo ele, é fundamental buscar essa alegria como um clima ou atmosfera no espaço pedagógico. Argumenta que existe uma relação intrínseca entre alegria, esperança e o resgate da essência da natureza humana, "A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria" (Freire, 1996, p. 29). Também Villas Boas (2008) acredita e dá ênfase à ideia de que o trabalho pedagógico, se também pertencer ao/à aluno/a, se suas produções forem valorizadas e suas características pessoais respeitadas, poderia a avaliação sim, ser vivenciada com prazer.

### 6.2.8 A práxis de Puya

> Essa cena me marca [referindo ao momento da cena 1] porque vivenciei algo parecido no estágio supervisionado quando ainda estava na Graduação, inclusive uma das coisas que me fez decidir que me dedicaria ao estudo da avaliação da aprendizagem: lembrei que a professora aplicou uma prova para os[as] alunos[as] e eles[as] manifestaram dúvidas quanto às questões que estavam ali e perguntavam o que de fato ela estava querendo ali em algumas questões da prova. Eu comecei a explicar para eles[as] o que se pretendia nas questões em que suscitaram dúvidas, mas não dei a resposta, só esclarecia o que a questão pedia. E fui chamada atenção pela professora de estágio: "para de ficar dando a resposta para os[as] alunos[as]. **Não pode tirar dúvida deles[as] na hora da prova"**. Pediu para eu não conversar mais com os[as] estudantes, não tirar dúvidas na hora da prova. No início, pensei que ela estava brincando comigo porque já nos conhecíamos. Mas não. E eu fiquei pensando: **"Por que não? Por que não posso indicar para meus [minhas] alunos[as] o que eu estou querendo saber? Se ele[a] não está entendendo o que estou querendo saber, como vai responder e como vou identificar se ele[a] aprendeu ou não?"** Então, desde o estágio, essas questões começaram a me causar aflições e comecei a perceber que eu tinha uma visão de avaliação diferente. Mas quando fui pela primeira vez na escola, quando assumi uma turma eu pensei "**eu sei que eu penso a avaliação diferente, mas como faço?**" Em 2019, quando eu voltei para a escola, depois do Mestrado que eu comecei a pensar mais sobre essas coisas. [...] precisa ter essa conversa, precisa haver diálogo, [...] precisa ter diálogo porque **se a gente não dialogar para compreender.**.., porque às vezes também o que ele[a] escreve sozinho[a] não vai nos ajudar a entender tudo o que ele[a] sabe (Excerto 20- Puya, em diálogo no GF1, grifos nossos).

> [...] **talvez seja impossível a gente alcançar a utópica avaliação formativa plenamente, mas a gente consegue trabalhar na perspectiva formativa e incluindo os aspectos formativos em nossa**

**prática**. E acho que **é importante a gente chamar também os[as] professores[as] como esses[as] que estão na cena 1 para trabalhar junto com a gente**, vamos os[as] inserindo aos poucos, chamar junto, para não causar aquele atrito; vamos inserindo alguns aspectos que você faz o[a] professor[a] perceber alguma coisa, por exemplo: tenho uma amiga lá no colégio que é professora de Matemática e na Feira de Ciências temos que nos juntar para desenvolver um projeto por áreas (no meu caso, Química, Biologia, Física e Matemática). E aí a gente foi **discutir os critérios** que íamos utilizar para dar a nota aos trabalhos dos[as] alunos[as] na feira; inicialmente só eu e a professora de Biologia falava e os[as] outros[as] concordavam, e esse mesmo movimento eu fiz com meus estagiários[as] também, porque penso na importância desse movimento de receber os[as] estagiários e inseri-los na discussão, porque quando a gente pensa na avaliação formativa, entendo que é muito importante discutir com eles[as] também a avaliação. Eu pedi para eles[as] ajudarem a avaliar um trabalho que aplicamos. E voltando à definição de critérios com os[as] professores[as] da área e eu argumentava com eles[as] que a gente tinha que pensar em critérios, mas relacionado aos objetivos que a gente quer ou que pretendemos que os[as] alunos[as] alcancem. Com os[as] estagiários[as] era mais fácil, eu os[as] perguntava, "**quais critérios** que a gente quer que os[as] alunos[as] alcancem? A gente **tem que deixar claro esses critérios para os[as] alunos[as]**, porque é a partir desses que vamos atribuir a nota deles[as]. Então, se não falamos para eles[as], por exemplo, que vão ter que se preocupar com o capricho no trabalho, que isso vai ser um critério que contará na nota, eu não posso tirar nota se isso não aparecer. [...], eu tentei muito fazer isso com os[as] estagiários[as] e com essa professora (de Matemática). Mas posteriormente ela começou a querer a dar notas diferentes para trabalhos que ela considerava que estavam mais completos que outros, mas eu fazia o seguinte questionamento "mas o trabalho que ficou 'menos' completo e aqueles que ficaram 'mais completos', os dois atingiram o objetivo que queríamos?" e ela respondeu "sim, conseguiram". E eu argumentava, "então, a gente não pode definir esse critério aí depois que já passou a Feira [...] porque um conseguiu ir mais além, porque ele[as] já está com aprendizado mais avançado, não é? Mas **não devemos comparar um[uma] com o[a] outro[a], mas comparar o desenvolvimento de cada um[uma] a partir dele[a] mesmo e o objetivo que tínhamos estabelecido**". Eu acho que isso é muito importante. Atualmente, nos **Conselhos de Classe** da minha escola [citou nome da escola], eu vejo uma **esperança**, porque [...], **agora vejo outros[as] profissionais que pensam como eu, que discutem.** Por exemplo, lá, no turno da noite funciona a EJA[142] e quem dá aula lá não são professores formados ainda, mas alunos da Graduação, e nós atuamos como orientadores destes graduandos. E aí, a briga dos professores na escola é que na EJA ao final do ano, mesmo que o estudante não tenha feito nada, todo mundo é aprovado. Mas aí começamos a falar "então **temos que discutir avaliação com eles[as]; se os[as] estudantes da EJA não aprenderam nada, não fizeram nada, não podem simplesmente passar.** Não é só fazer a inscrição e aí já passou, não é assim também. [...] E aí a gente vai **conversando isso lá na escola e já estamos começando a pensar** que **é a forma de avaliar que não está condizendo**. E acho que uma coisa boa do ensino remoto foi isso, que

[142] Educação de Jovens e Adultos

> eles[as] começaram a perceber e estão percebendo que a forma que estão avaliando não está dando certo. **Temos que repensar a forma de avaliar** [...] eu também acho que a gente tem que **fazer esse trabalho de formiguinha, e a gente tem que se impor e temos referencial, embasamento teórico** para impormos isso. Quando eu tenho que preencher instrumental no estado, eu coloco lá "avaliação formativa". **Eu até coloco a nota, porque tenho que colocar, mas o processo com o qual chego nesta nota é formativa, junto tudo que fiz e atribuo uma nota em cima daquilo** [...]. Meus colegas dizem que colocam lá no documento o que tem que colocar, mas não vai ser o conteúdo que está trabalhando em sala, mas eu não, por quê? Não vou colocar lá como se eu estivesse conseguindo trabalhar tudo, todo conteúdo como se eu desse conta de todo programa que o Estado exige [...] como que com uma aula de Química por semana para os[as] alunos[as], vou **mostrar para o Estado que consigo todo o programa**? Eu vejo muito medo também 'do que pode acontecer....' também não sei o que pode acontecer comigo (risos), mas não vou mudar. E aí tem que fazer de pouco em pouco mesmo, às vezes não vamos chegar na avaliação formativa plena, mas a gente vai ter que iniciar as pinceladas (Excerto 21- Puya, em diálogo no GF1, grifos nossos).

> [...] tem algo que eu acho difícil, não sei como mudar isso ainda, mas precisamos desconstruir essa cultura dos[as] alunos[as] que tenho percebido: eles[as] me viam assim "como a **professora boazinha**, todo mundo **vai passar ou vai conseguir nota tranquilo**, mas o outro professor que é mais carroça que só dá três provas no processo e que todo mundo tira nota baixa, então, desse a gente tem que fazer as coisas dele". Porque para os[as] alunos[as] **se não tiver notas não fazem**. Então, o que eu tento é já no primeiro dia de aula perguntar para eles: "quais instrumentos que vocês querem que eu utilize para avaliar vocês, para eu ver como estão aprendendo?" Engraçado que comentei isso com uma professora minha do Ensino Superior e ela perguntou surpreendida "você pergunta isso para eles?" E ela é uma professora do Ensino Superior, da Educação. E digo, "claro, temos várias formas de exercer a avaliação". [...] a questão "**democrática**", eu tento praticar, mas ainda não sei muito bem como aplicar. Mas conversar com os[as] alunos[as] no primeiro dia de aula e orientá-los[as] a focar em suas aprendizagens, que assim a nota vai acabar vindo por osmose [risos]. Mas isso ainda é muito difícil (Excerto 22- Puya, em diálogo no GF1, grifos nossos).

No relato de Puya, encontramos uma profissional que, desde sua Graduação, vem realizando reflexões profundas e desafiadoras sobre as práticas e rituais enraizados em torno da avaliação. Ela questiona "verdades" cristalizadas, rememorando sua experiência como estagiária licencianda em que já indagava: "por que não?", "por que não posso tirar dúvida [...] na hora da prova?", questionando um ritual tão amplamente conhecido e aceito tanto entre profissionais tanto da EB quanto da ES. Sua perspicácia em indagar "por que não?", evidencia a necessidade de reconsiderar a maneira pela qual aceitamos certos rituais e práticas, que, por estarem tão imersos no cotidiano escolar, muitas vezes podem

escapar à crítica, mesmo entre aqueles/as profissionais que sustentam uma perspectiva crítica em relação à avaliação.

A professora nos leva a reconhecer a importância de manter nossas práticas em constante problematização, assim como os rituais presentes nos ambientes educacionais, que, por serem tão arraigados, podem escapar à reflexão crítica e, por consequência, sua transformação. A pergunta "por que não?" parece-nos uma lente fundamental para a análise contínua de nossas práxis, se nosso objetivo é romper com os modos tradicionais e excludentes de avaliação.

Em suas indagações, a professora quer romper com a concepção de prova como espaço e tempo de silenciamento, como um momento avaliativo dissociado das dimensões de ensinar e aprender.

Na pesquisa de Sordi (2013) ela destaca uma ruptura importante realizada por algumas das professoras com quem realizou sua investigação. Ela afirma que as professoras com quem trabalhou parecem ter desenvolvido a intuição de que é preciso perguntar à teoria e à prática: *por que não?* Desse modo, não aceitando o instituído, abre-se caminho para a construção de novas possibilidades e de novas questões. A autora diz que é preciso indagar por que não se pode fazer diferente, por que não mudar as regras. Questões essas que perpassam a análise crítica da professora Puya. Se o objetivo da avaliação é para melhorar as aprendizagens, é imprescindível que o/a professor/a esteja junto/a ao/à estudante em toda situação para apoiar esse processo e auxiliar no desenvolvimento de sua construção do conhecimento.

Também seu relato nos lembra da importância de levar em consideração algumas características fundamentais na elaboração/organização de qualquer procedimento de coleta de dados para a avaliação. Entre elas, a garantia de uma **linguagem compreensível**. Luckesi (2018) adverte:

> [...] Importa que o estudante compreenda aquilo que lhe é perguntado ou orientado para desempenhar. Sem se compreender aquilo que se pergunta ou aquilo que solicita, como oferecer uma resposta ou um retorno com adequação? Por vezes, nós, professores, criamos uma linguagem complexa, o até mesmo enviesada, a fim de tornar mais difícil a compreensão daquilo que solicitamos ao estudante. No caso, por vezes, o difícil não é o desempenho solicitado, mas sim compreender aquilo que se solicita (Luckesi, 2018, p. 146).

Portanto,

> [...] um instrumento de coleta de dados sobre o desempenho do estudante em sua aprendizagem obrigatoriamente deverá ser vazado em linguagem compreensível a fim de que possa responder à perguntas ou as tarefas propostas. E, sempre que houver dúvidas de entendimento a respeito daquilo que está sendo solicitado importa que o estudante seja esclarecido final sem compreensão daquilo que se solicita, não existe possibilidade de resposta adequada (Luckesi, 2018, p. 147).

A professora Puya demonstra ter clareza de que, sem a compreensão daquilo que se pergunta ou se solicita no procedimento avaliativo, não há como o/as estudante responder com adequação, comprometendo os objetivos do procedimento já que, na falta de entendimento do/a aluno/a sobre o que lhe é solicitado/a, pode não conseguir apresentar evidências do que já aprendeu e/ou ainda não.

Em análise às cenas utilizada no GF, a professora lembra que, no contexto escolar, aqueles/as que têm uma compreensão crítica das práxis educativas devem procurar dialogar com os/as professores/as de concepções mais tradicionais ou que não foram levados/as a pensar sobre algumas questões, especialmente no que se refere à práxis de avaliação. Ela diz da necessidade de chamar esses/essas professores/as para pensarem o trabalho juntos/as e narra uma experiência formativa com seus/suas colegas da área das exatas no contexto escolar em que, a partir de uma situação concreta, aproveitou para problematizar a questão da importância dos critérios de avaliação, o que levou o grupo a entender que, em regra, esses devem ser previamente estabelecidos e conhecidos pelos/as estudantes e demais intervenientes do processo, para que, assim, comprometam-se com aquilo que é esperado que eles/as realizem. Isso nos remete a outra característica da avaliação, que que diz respeito à necessidade da transparência.

O relato sobre a construção conjunta de critérios de avaliação com outros/as professores/as e estagiários/as destaca a importância da colaboração e do diálogo no processo educativo. Ao envolver diferentes pessoas na definição de critérios, promove-se maior clareza sobre os objetivos de aprendizagem e o que se espera dos/as estudantes. Isso também ajuda a evitar a arbitrariedade na atribuição de notas, como foi observado na experiência narrada.

Outro importante elemento suscitado naquela experiência da professora foi a crítica à prática de comparar alunos/as de maneira rígida, padronizada e até injusta, se considerarmos que, sem a presença da professora Puya naquele grupo, todos/as os/as estudantes, ainda que tivessem cumprido os critérios estabelecidos *a priori* teriam sido avaliados/as com base nos trabalhos dos/as estudantes que "[...] estavam mais completos

que outros". A professora foi fundamental à reflexão daquele grupo, argumentando que a avaliação deve considerar o desenvolvimento de cada aluno/a, tomando como referência os objetivos, em vez de compará-los/as uns/umas com os/as outros/as. Essa abordagem é fundamental para uma avaliação transparente, mais justa e equitativa.

Coloca em evidência algumas problemáticas no que se refere à EJA, mas destacamos, em especial, a crítica que ela tece à aprovação automática, mesmo diante da falta de aprendizado dos/das estudantes. Ela sublinha a necessidade de um compromisso real com as aprendizagens também deste grupo de estudantes.

Como esperança, ela destaca o fato de que em seu contexto de atuação já tem conseguido somar-se com outros/as colegas que também têm problematizado a avaliação, e que, de um modo geral, os/as profissionais têm entendido que minimizar essas questões requer que se discuta avaliação com os/as estudantes. Um importante avanço.

Entre os desafios na transformação das práticas avaliativas, somam-se questões sobre o currículo e a pressão para cumprir com programas estabelecidos, uma realidade que os/as educadores/as enfrentam. Para entanto, a autora propõe uma mudança gradual e consciente, destacando a importância de que os/as profissionais tenham embasamento em teorias sólidas e reflexões críticas para o enfrentamento destas problemáticas e uma práxis fundamentada e coerente com os pressupostos da avaliação formativa.

Por último, Puya destaca os desafios que vivencia em sua própria práxis em realizar uma avaliação formativa em uma cultura clássica também enraizada nos/nas estudantes, que foram levados/as em seus processos educativos a valorizarem mais a nota em detrimento de quaisquer outros elementos. Ela diz: "Desconstruir essa cultura". E pelo que já discutimos entendemos que de fato é muito difícil desconstruir uma prática que já está posta há séculos. Também porque a visão de mundo sob a qual está assentada é a da lógica do capital, e o conhecimento é uma espécie de mercadoria. Trata-se uma cultura que se estabeleceu de fora para dentro das instituições, em contextos muito mais amplos que a própria escola e que ali também se repercute.

A questão da exigência da nota no sistema não aparece como um problema para a professora. Para ela, o que importa é o percurso formativo que realiza com os/as estudantes, que resulta em um conceito/notação final, mas esse objetivo é secundário. Todavia, não podemos desconsiderar que, em alguma proporção, a nota ainda se estabelece como um problema quando, a despeito de sua compreensão, já ressignifica, sua velha concepção permanece entre os/as estudantes. O valor de troca da nota está presente em detrimento da construção do conhecimento. A tarefa de ressignificar essa

compreensão com os/as estudantes permanece, se queremos que se voltem às aprendizagens significativas, à produção do conhecimento como razão de ser da escola como instituição social para a formação emancipadora.

A professora, na busca por realizar uma práxis dialogada, compartilhada com os/as estudantes, sem o uso da avaliação e da nota como instrumentos de ameaça, da condição para o avanço do período escolar, lamenta ser mal compreendida pelos/as estudantes "[...]como a professora boazinha, todo mundo vai passar ou vai conseguir nota tranquilo" e, como consequência, parece faltar compromisso ente os/as estudantes com sua disciplina. Ao contrário, percebe neles/as uma 'dedicação' ao "[...] outro professor, que é mais carroça, que só dá três provas no processo e que todo mundo tira nota baixa; então, desse a gente tem que fazer as coisas dele". Comportamento muito comum entre os/as estudantes, consequência da desumanização do ambiente escolar que, tornando-se um espaço insalubre e desmotivador, levou os/as profissionais a adotarem o controle pela avaliação constante do comportamento dos/as estudantes para "garantir sua atenção" durante as aulas.

Para Freitas et al. (2009), esse cenário resulta em um processo educativo de uma escola que se separou da vida, tornando-se um lugar insalubre e, sem motivação para aprender, passou-se a utilizar a avaliação permanente do comportamento dos/das estudantes, um processo que visa à sua submissão à autoridade do/a professor/a, da escola, do sistema. As relações de troca são internalizadas nos métodos pedagógicos, sendo exercidas já no contexto escolar como uma preparação para a vida em sociedade, em que o/a aluno/a demonstra seu conhecimento em troca de uma nota, o que provoca a perda do valor de uso do saber, transformando-o em uma experiência de aprendizagem que é percebida como uma "mercadoria"; o conhecimento se converte em mais um produto a ser trocado (Freitas et al., 2009).

Parece que a professora Puya sente-se como se os/as estudantes não valorizassem seu trabalho, seu esforço por constituir um processo formativo, uma vez que eles/as interpretam mal a relação que ela tenta estabelecer como sinônimo de "nota fácil", voltando seus "esforços" para garantir a mercadoria com o outro professor, que parece fazer uso da força coercitiva da avaliação.

Nessa sociedade, e logo, na escola, os/as estudantes aprenderam que precisam da nota para serem aprovados/as. É isso que lhes foi ensinado como importante. Não é o conteúdo escolar, a produção do conhecimento, a relação de diálogo (porque ainda pouco experienciada, apreendida), a oportunidade de compartilhar alguma decisão sobre seus

processos de aprendizagem-avaliação que a professora Puya tenta estabelecer com eles/as. "[...] Este condicionamento do estudante pode ser entendido de analisarmos toda a história da avaliação seletiva [...] foi a escola mesma que provocou este tipo de preocupação, em função de sua prática distorcida [...]. Portanto, diz o autor, "[...] Enquanto existir o sistema classificatório, objetivamente o aluno não tem como esquecer a nota, pois ela é seu passaporte para a série seguinte" (Vasconcellos, 2008, p. 121).

Também a nota tem servido de instrumento de coerção do comportamento do estudante, que diante de uma escola separou-se da vida, para fazer com que eles/as "prestem atenção", a escola e seus/suas profissionais utilizam-se de procedimentos por vezes arbitrários, visíveis ou não, o que resulta na construção imagem do "professor carroça", que utiliza de estratégias — por exemplo, uso exclusivo de instrumentos de verificação de aprendizagem (como "três provas") com o fim em si mesmo, entre outros artifícios, atitudes, posturas, falas, olhares que se reverberam- sob os mesmos pressupostos que perpassam a sociedade.

Freitas et al. (2009) e Vasconcellos (2008), nos lembram que não é apenas para o/a aluno/a que esta escola se tornou insalubre, também o é para o/a professor/a, que muitas vezes, sem a consciência crítica de que é necessário mudar, ou reconhecendo esta necessidade, não sabe como fazê-la, ou desacreditado/a de que qualquer mudança seja possível, muitos também desistem de qualquer mobilização de resistência, submetem-se às arbitrariedades que também são gestadas sobre eles/as. Assim,

> [...] Ele não se mostra para atuar de maneira transformadora e libertadora contribuindo para a construção de um ambiente agradável e eficaz. E o ensino acaba sendo "vendido" por valor altíssimo, a ser pago não só pelos estudantes, mas por todos os segmentos da escola que, afetados pelo processo desmotivador de uma escola sem melhoria, acabam desistindo de sua função primeira que é educar com qualidade (Freitas et al., 2009, p. 22-23).

Por isso mesmo, compreendemos quando Puya diz que não sabe como mudar esta cultura, porque ela está profundamente impregnada em todas as dimensões da vida, e, portanto, também nas relações educacionais, entre professor/a e estudante. Ressignificar essas concepções com os/as estudantes requer que a professora assuma esse debate mais amplo com eles/as, que repercutam diretamente sobre a qualidade de suas formações.

Essa tarefa não será simples, especialmente porque a professora só tem 1h/a por semana em cada turma. A condição dos/as professores/as, nessas situações, em conduzir processos de conhecimentos mais significativos são acirradamente limitantes. Encontrar

possibilidade de uma práxis transformadora exigirá cada vez mais o esforço do coletivo da escola, em que todos/as ou o maior número possível de docentes assumam a tarefa de retomar e dar continuidade a esse debate com os/as estudantes. Com 1/h semanal, isso não seria possível, por melhor esforço que pudesse fazer a professora Puya.

Pela práxis narrada pela professora Puya, observamos que vários elementos da perspectiva da avaliação formativa e correlacionada a ela, refletida criticamente tanto no âmbito da sala como fora dela: diálogo com seus pares, a colaboração com a reflexão junto ao grupo de docentes, necessidade de definir os critérios avaliativos de forma transparente a todos/as os/as intervenientes, a reflexão quanto à nota, a avaliação de cada estudante comparada com seu próprio desenvolvimento, a busca por estabelecer um diálogo com os/as estudantes, de criar possibilidades para que se coloquem ativos/as no processo de alguma forma.

É importante destacarmos que não temos um panorama completo sobre como Puya envolve os/as alunos/as na escolha dos procedimentos avaliativos. O que é possível saber pelo seu relato, é que ela permite que eles/as façam essa escolha. Todavia, sabemos que apenas permitir que escolham os procedimentos por si só, não gera mudanças significativas. As mudanças exigem um contexto de ações muito mais amplo, que não conseguimos captar plenamente neste excerto. No entanto, a evidência dessa abertura, juntamente com outros pressupostos presentes nos diferentes excertos, sugere que sua compreensão de um processo democrático transcende essa estratégia específica.

Ela diz tentar desenvolver sua práxis avaliativa dentro de um processo mais democrático possível, assumindo-se sem medos, tanto do sistema e como de suas imposições, sem receios em assumir que ainda não estabeleceu isso de forma consolidada (eu tento praticar, mas ainda não sei muito bem ainda como aplicar isso), mas que está nesse processo de exercitar e problematizar continuamente sua atividade.

Apesar de todas as dificuldades, a professora busca realizar sua práxis avaliativa na perspectiva democrática, no convencimento dos/as estudantes a outra relação com seus processos de avaliação e aprendizagens, ela está a exercitá-la, chamando-os/as a participar da decisão sobre como querem ser avaliados/as, orientando-os/as a focalizarem mais a produção de seus conhecimentos e menos na nota, porque esta será consequência daquelas. E assim vai conduzindo sua práxis a partir de pressupostos coerentes com o que acredita junto aos/às estudantes. Ainda que observe que realizar plenamente a AF parece um horizonte distante, afirma que essa constatação não deve ser um obstáculo, mas, sim,

um ponto de partida para ações que promovam a reflexão e o diálogo entre professores/as e alunos/as.

### 6.2.9 A práxis de Mirabilis

Com base na narrativa da professora Mirabilis, ela parece situar-se no contexto em que as condições de trabalho são as mais acirradas, comparadas às narrativas dos/das demais integrantes participantes na pesquisa. Ela situa normas e resoluções que são impostas ao seu trabalho, indicando um aprisionamento mais intenso à sua atuação profissional, que limitam sua autonomia, provocam-lhe sentimento de culpa por não conduzir a práxis como gostaria, e tudo isso tem resultado em impactos na sua condição de saúde.

> [...] Com certeza, hoje sou uma professora bem melhor que em 2006, quando comecei meu magistério, que em 2016, quando retornei ao Gepae e assumi o cargo como professora efetiva de Língua Portuguesa. Sinto que ainda preciso melhorar bastante para atravessar as **barreiras que as resoluções e normas vem sendo impostas a cada dia**, por exemplo, quando a Secretaria Regional de Educação **exige que eu dê notas** acima de 16,0 para todos os[as] estudantes. **Ainda não sei fazer isso de maneira formativa, de forma que eu tenha certeza de que estou indo contra a correnteza e melhorando o aprendizado dos[as] meus alunos[as].** Ao mesmo tempo, sinto **uma culpa enorme por estudar sobre a avaliação há tanto tempo, mas ainda assim, não ter discernimento para melhorar a minha práxis avaliativa**. Tenho, em média, **120 alunos/as** e tenho certeza de que muitos desses[as] não são letrados[as] em relação aos aprendizados que vivenciaram até aqui em suas vidas. **Vários/as não são sequer alfabetizados [as]** por "n" motivos. Então, faço inúmeras **propostas de trabalhos avaliativos**, para, assim, conseguir as notas que o e(E)stado me exige (Excerto 23- Mirabilis, em resposta ao Questionário).

> [...] **faço o que o sistema exige, eu coloco lá a nota, mas como eu chego nessa nota só diz respeito a mim e a turma**. O sistema não precisa saber exatamente o que eu estou fazendo ali para alcançar a nota, mas se os pais e responsáveis [as famílias] me perguntam estou aberta e chamo para conversar. Eu apresento a nota, porém **o caminho, a travessia eu vou decidindo com a turma** [...] a partir do **Gepae**, das leituras no processo do **Doutorado** e até agora com as disciplinas veem me fortalecendo, fazendo minha própria mudança interior, aquele trauma que existia não existe mais. Então, **acredito que a mudança é possível** (Excerto 24- Mirabilis, em diálogo no GF1, grifos nossos).

> [...] eu **já trabalhei e trabalho em diversas realidades**: **sistema municipal, estadual, particular e Ensino Superior**. Vejo que **cada lugar tem diferenças, alguns promovem mais autonomia e outros menos.** Minha maior luta e resistência tem sido a **rede estadual**, porque **tudo vem de cima para baixa, verticalizado**. Por exemplo, essa semana fiz uma eleição por conta própria com os[as] alunos[as] do

> sexto ano para escolher a representação da turma e fui chamada atenção porque ainda não tinha chegada a **Resolução** e também porque era semana de prova de **avaliação diagnóstica do Simave**, um motivo a mais pra me chamarem atenção. E fui repreendida pelo meu diretor [...]. Convivi essa semana com essa avaliação, com alunos[as] chegando na sala chorando porque estavam recebendo uma prova, se mordendo, uma criança que aparentemente precisaria de um acompanhamento e eu tive que brigar para que ela fosse tirada de sala para ter uma assistência... às vezes não consigo fazer aquilo que entendo que é certo [...]. Mas por que eu não faço? Paulo Freire fala que a gente precisa aproximar a distância entre a realidade do que você fala e do que você faz. E eu não consigo aproximar, e não conseguir estar me **adoecendo**, literalmente [...] (Excerto 25- Mirabilis, em diálogo no GF1, grifos nossos).

A partir da análise da narrativa da professora Mirabilis, é possível percebermos um profundo conflito interno, em que ela se vê tensionada entre as demandas do sistema educacional e sua própria ética pedagógica.

A professora Mirabilis, ao realizar uma autoavaliação de sua atuação, refletindo sobre sua trajetória desde 2006, avalia que melhorou como docente e que o Gepae, como espaço de formação, pode ter contribuído com a melhoria de sua práxis, uma questão que nos remete à formação permanente. Todavia, vive o conflito ao identificar que sua ação encontra dissonâncias com o conhecimento que vem produzindo ao longo dos anos, ou seja, reconhecendo os avanços em seu processo de conhecimento, eles não parecem suficientes para que ela supere as barreiras com as quais se depara no sistema escolar no qual está inserida. Por isso, indica encontrar-se em um estado de adoecimento e com sentimento de culpa correlacionando-os ao aprisionamento de sua autonomia profissional.

Em sua pesquisa, Richter (2015) tratando das configurações da avaliação em larga escala e suas repercussões no trabalho docente e na organização do trabalho escolar, conduziu-nos à análise das condições de trabalho dos/das profissionais da Educação. Ela se deparou com a definição do/a professor/a como autoridade da práxis pedagógica perpassada por muito conflitos, especialmente sob a influência dos exames nacionais na prática docente, que trouxeram sérias repercussões ao trabalho docente e à organização do trabalho escolar, somado ao fato de que, na atual conjuntura, observa-se um aumento na carga horária de trabalho e a ampliação do número de alunos/as por turma. Essas e outras questões figuram o contexto de precarização do trabalho, como já discutimos.

Mirabilis, na autoanálise de sua práxis, traz à evidência muitos dos fatores encontrados na investigação de Richter (2015), sobretudo no que se refere às dimensões das "condições de trabalho para a autonomia e autoridade do/a professor/a", que diz respeito às questões relacionadas à autonomia intelectual, à burocratização do trabalho e

à interferência exercida pela política dos testes estandardizados; mas também da dimensão "condições de trabalho na escola", apontando problematizações quanto ao número de alunos/as sob sua responsabilidade, as condições de segurança física e emocional para o/a estudante e para si (especialmente destacado na semana de ocorrência das avaliações externas), e o apoio da equipe pedagógica.

Refletindo sobre suas condições de trabalho, lembra que já atuou em diversas redes e em distintos níveis de ensino, o que lhe permite avaliar que uns sistemas são mais burocráticos e mais limitantes à autonomia do/a professor/a do que outros. Aponta, especialmente, a rede estadual, seu lugar de atuação atual, como contexto de menor autonomia profissional já vivenciado por ela. Destacou, por exemplo, a destituição do seu trabalho quando, em um processo democrático interno, em uma ação que diz respeito à organização interna dos/das estudantes em sala de aula — eleição de representante da turma — foi repreendida por conduzir a ação na ausência da normativa que regulava aquele ato, que viria externamente.

A questão da autonomia também se constituiu uma categoria central na pesquisa de Richter (2015). Seus/suas participantes, refletindo sobre suas condições de trabalho, evidenciam uma contradição intrínseca: de um lado, as disposições nos documentos legais, especialmente os educacionais, falam muito de autonomia; todavia, na prática, essas mesmas diretrizes impõem restrições significativas e uma regulação rigorosa sobre o trabalho pedagógico e a autonomia profissional. Essa dicotomia revela um descompasso entre a retórica institucional e a realidade vivida pelos/as educadores/as; denunciam a fragilidade do discurso da "partilha de poder como princípio político na tomada de decisão dos professores" (Richter, 2015, p. 228).

Assim, o uso do termo "autonomia" não ocorre em seu significado epistemológico, como princípio da construção da democracia. Para Richter (2015), essa tem-se dado mais na perspectiva reguladora (busca a sua adequação e adaptação às normas) que a emancipadora[143]; disfarçada, tem sido em essência, autoritária, criando uma espécie de paradoxo,

[143] Na primeira, a autonomia é desenvolvida em um jogo de dependências regulatórias que permitem que a experiência do sujeito torne-se adequada adapte-se, ou seja, conforme-se com as normas e as contingências imediatas dos contextos. O ser autônomo o é na medida do desejável e da adaptação social. Na segunda, a autonomia é desenvolvida numa perspectiva expressiva do sujeito e, portanto, autocrítica, responsável e criativa. Quer dizer, nesta perspectiva, o sujeito autônomo cria-se e (re)cria-se no quotidiano (Ferreira, 2012, p. 42 *apud* Richter, 2015, p. 2015, p. 230).

> [...] enquanto autoriza e, ao mesmo tempo, obriga a escola a discutir e resolver questões técnicas (com opções restritas e pré-definidas) e com relevância secundária, limita a ação docente sobre assuntos importantes voltados para os princípios e fundamentos da organização em uma autêntica autonomia (Richter, 2015, p. 230).

Gera-se assim, um "processo de descrédito dos valores participativos, da autonomia, da crítica e da autoridade docente, e o professor se transforma em mero executor, o que gera desmotivação e afeta a visão de si como profissional" (Richter, 2015, p. 228). Consequentemente, isso interfere no sentido e no papel da docência na sociedade; limita ações coletivas e afeta a possibilidade do trabalho participativo na construção da escola desejada, bem como a luta e reação dos/das profissionais da Educação (Richter, 2015). Ao contrário, vigoram cada vez mais o que Ball (2012 *apud* Richter, 2015) observou, ao analisar a sociabilidade e a coletividade na escola, identificando que esses valores estão sendo destruídos e/ou substituídos, pela competitividade, pela culpa, pela inveja, entre outros de mesma natureza. Todas estas questões não interferem apenas na objetividade da autonomia do/da professor/a, em seu trabalho na sala de e na escola como um todo, mas afetam também sua própria maneira de se ver como docente, e ainda, a sua saúde. Portanto, faz sentido que, diante desse cenário, Mirabilis esteja sentido os impactos sobre sua saúde física e mental.

Reimberg et al. (2022), em análise à uma vasta pesquisa na literatura, com o objetivo de identificar e analisar, por meio de levantamento em fontes distintas, estudos dedicados ao tema 'condições de trabalho e saúde dos/das professores' em diferentes níveis e modalidades de ensino, com ênfase nas condições gerais de trabalho e saúde dos/das professores/as, constatam que "[...] há evidências suficientes de que, preocupantemente, há uma situação de precariedade envolvendo as condições de trabalho e saúde dos professores" (Reimberg, 2022, p. 49). Identificaram nas causas de sofrimento dos/das profissionais, questões ligadas às situações opressoras no trabalho. A pesquisa os/as permitiu afirmar que, para além de uma boa formação, para bons/as e eficientes professores/as, também, e, sobretudo, é preciso garantir condições de trabalho e de saúde adequadas para conseguirem realizar com eficiência e qualidade o seu trabalho. "Para melhorar a qualidade da Educação no Brasil, é preciso melhorar o modo pelo qual o Brasil trata seus professores" (Reimberg et al., 2022, p. 50).

A professora Mirabilis demonstra como a regulação estreita do seu trabalho, via dependência das resoluções e normas impostas tem engessado sua práxis. Por exemplo, assinala que a Secretaria Regional de Educação (SRE) exige que ela dê notas acima de

16,0 para todos/as os/as estudantes. Sabemos que a atribuição de notas ao trabalho escolar passou a fazer parte da herança pedagógica desde o final do século XIX (Richter, 2015), mas ficamos a pensar sobre os significados dessa exigência do sistema em inserir uma nota média (ou mínima), independentemente das condições em que ela foi produzida ou se ela significa de algum modo, algum processo de aprendizagem real. Seria para garantir a aprovação de todos os/as estudantes, porque, sabemos, essa variável impacta a produção (cálculo) do Ideb das escolas? Estratégia das políticas públicas neoliberais com a finalidade de reduzir custos econômicos, sociais e políticos das formas de exclusão objetivas (repetência e evasão), ainda que sem alterar em essência a seletividade da escola? (Freitas, 2002).

O que podemos afirmar, ao certo, é que, quanto à perspectiva formativa, ainda que a avaliação pedagógica possa levar à uma notação, essa não é seu centro de preocupação, mas a melhoria das aprendizagens e do ensino. Não é essa a exigência com a qual o sistema de ensino deveria estar preocupado? Parece-nos que a nota, como está posta na narrativa da professora Mirabilis, tem sido mais importante que a preocupação com o pedagógico. Essas e outras questão revelam um sistema escolar que, muitas vezes, engessa as possibilidades de uma formação mais significativa, por suas exigências burocráticas em detrimento dos processos pedagógicos. Romão (2008) é severamente crítico quanto à esses *modus* de operar. Diz ele,

> [...] Rigidez dos momentos dos registros escolares se impôs aos momentos de verificação da aprendizagem, desconhecendo-se totalmente as conveniências didático-pedagógicas. Como o professor "tem de entregar, na secretaria da escola, as notas dos alunos" ao final do bimestre, não importa que ele esteja no meio de uma unidade. Se o que já desenvolveu com os alunos ainda depende de mais alguns passos para complementar um pré-requisito, ele não pode adiar a avaliação, porque é pressionado pelos prazos burocráticos. E tudo isso é feito em nome da discutidíssima "média final" calculada com base nos dados dos registros periódicos realizados em intervalos cuja uniformidade responde aos interesses da burocracia, mas desconhece os ritmos do processo de ensino-aprendizagem. Se não houvesse essa imposição formal do sistema, as avaliações de terminalidades parciais ocorreriam a intervalos determinados pela conclusão de unidade didáticas, uma vez que os objetivos educacionais se sobreporiam a uma necessidade burocrática (Romão, 2008, p. 82).

Richter (2015) também enfatiza,

> [...] Se, de um lado, a escola tem o compromisso diante das orientações oficiais, de outro, a *autonomia decisória da escola* não pode se limitar à delimitação de *como* chegar a objetivos autoritariamente traçados pelo

> Estado e cobrados por meio do controle dos resultados da escola (Richter (2015, p. 231).

Sob a lógica narrada pela professora, a nota pode dizer muito pouco sobre as aprendizagens (em alguns casos pode nada dizer). A professora Mirabilis entende que sua preocupação deveria ser com as aprendizagens, todavia, ela se vê obrigada a trabalhar com o foco nessa notação. Ela não deixa de fazer alguma resistência a essa determinação, mas apesar da indignação, percebe-se em uma situação em que finda por dedicar muito esforço para isso: pensa em como fazer para conseguir as notas com os/as estudantes da maneira mais formativa possível, e para isso, diz usar vários procedimentos.

E aqui retomamos uma questão já pacificada pelos/as autores/as que estudamos, em especial Villas Boas (2008), Fernandes (2006, 2008, 2009), Hadji (2001) e Romão (2008): embora a teoria da avaliação formativa oriente o uso de vários procedimentos para uma conjugação de dados que ajudem os/as professores/as e estudantes a melhor compreenderem suas aprendizagens, que oportunizem a todos/as os/as estudantes a expressarem de diferentes modos o seu desenvolvimento, a questão central da avaliação formativa não se volta para os procedimentos. Estes são meios para coletar os dados, o que se fará a partir desses é o mais relevante.

Quando analisamos o relato da professora Mirabilis, não é a questão da exigência da nota que mais nos chama atenção. Entendemos que o maior dos problemas que enfrenta é o fato de haver vários/as estudantes não alfabetizados/as nas turmas em que leciona. Sabemos, pelo questionário, que, na etapa em que atua — Ensino Fundamental II— essa situação é muito agravante. Esses estudantes, nessas condições, são as vítimas concretas de um sistema e organização curricular fundamentada em uma lógica quantitativa e produtivista, que segue em frente, não se importando com quem vai sendo deixado/a para trás.

Em uma pedagogia libertadora (Freire, 2005), educadores/as devem assumir seriamente a tarefa da alfabetização, para que a leitura de mundo que os/as estudantes já possuem antes do desenvolvimento dessa habilidade se amplie e se constitua com ela. A alfabetização é também uma das condições para seus processos de emancipação.

Outro dificultador de sua práxis é o número de estudantes pelos/as quais é responsável. Grego (2013) situa que a avaliação formativa sofre interferência das exigências postas aos/às professores/as que podem diferir-se em função do contexto cultural e das condições em que trabalham, limitando, por exemplo, sua possibilidade de realizar retornos formativos individuais, auxiliando cada estudante a pensar sobre o já que

sabe, o que mais precisa aprender e o que precisar fazer para tal. Certamente, a quantidade de estudantes que atende (por volta de 120) é um limitador a ser considerado quando discutimos as condições para a concretização de uma avaliação sob a perspectiva da AF.

Realizar um trabalho significativo sob essas condições, conduzindo uma avaliação intencional a favor de todos/as, para ajudar, da melhor forma possível, o desenvolvimento dos/das estudantes, requer muito do/a professor/a. Ajudar essas crianças não é responsabilidade apenas de Mirabilis, requer um trabalho coletivo, com a colaboração dos/das demais integrantes da equipe da escola. Estamos certas de que encontrar os meios que promovam a melhoria das aprendizagens desses/as estudantes, tanto quanto possível, será mais fácil e muito mais potencial, se forem pensados junto a outros/as docentes, a começar por aqueles/as que atuam nas mesmas turmas e que sofrem das mesmas angústias (com maior ou menor intensidade), mas também outros/as profissionais da instituição. Também sabemos que essa tarefa não é apenas da escola, requer o apoio das secretariais de Educação.

Sobre o coletivo da escola, nós, profissionais da Educação, ainda precisamos aprender a nos organizar coletivamente, encontrando formas para que seja possível que os/as professores/as dialoguem entre si, começando por tratar das questões que envolvem a todos/as aos mesmos desafios enfrentados. Também cabe às políticas, às secretarias de Educação, que se garantam espaços e tempos nas escolas para que o grupo tenha essa possibilidade, de se organizar para o diálogo.

Aprender a dialogar, a compartilhar, a confiar uns/as nos/as outros/as para buscarem soluções; reduzindo o individualismo, a solidão, que tem sido cada vez mais marcante nas relações, dentro e fora das escolas. Essa aprendizagem nos parece ser uma das tarefas mais difíceis. Todavia, encontrar essas possibilidades é necessário, até para melhorar, em alguma medida, as condições de trabalho internamente, e quem sabe, reduzir a sobrecarga física e emocional, também como consequência de um trabalho solitário.

Experiências exitosas sobre a força do coletivo da escola quando se reúne para problematizar suas condições e pensar ações de intervenção, já foram comprovadas possíveis. Esteban (2013), em sua pesquisa, identificou como professoras em contextos aparentemente dominados por forças hegemônicas que conduziam as práticas pedagógicas, ainda assim, juntas conseguiram ocupar espaços de acordo com as oportunidades que surgiam na prática cotidiana para realizar práxis transformadoras. O desafio é encontrar e/ou criar estas oportunidades a partir de cada contexto. A única

certeza é de que, o caminho não poderá ser outro, senão pela práxis do coletivo. Na tensão entre a autonomia sob dependências regulatórias e a autonomia como uma expressão do sujeito autocrítico, responsável, criativo e autônomo (Richter (2015), há sempre possibilidades para o exercício da autonomia, ainda que relativa (Vasconcellos, 2008).

Em síntese, Mirabilis revela as dificuldades e contradições que muitos/as professores/as enfrentam ao tentar conciliar suas expectativas por outra práxis pedagógica com as exigências de um sistema educacional que muitas vezes é desumanizante e desconectado das necessidades reais dos/as estudantes. A questão da autonomia pedagógica e a burocratização do processo de ensino-aprendizagem-avaliação são questões centrais que se entrelaçam à sua práxis. Apesar das condições acirradas e de uma autonomia estreita, bem como os desafios que remetem ao número excessivo de estudantes, sendo muitos/as não alfabetizados/as, o que tem limitado sua práxis em uma perspectiva transformadora, sua reflexão constante sobre sua práxis e suas tentativas de superar as limitações do sistema indicam que, apesar dos obstáculos, a mudança é possível; ainda que de início não em sua totalidade, ressaltamos suas reflexões que anseiam por transformar a realidade educacional ao seu alcance.

### 6.3 Algumas considerações

A partir das análises das práxis em reflexão e autorreflexão dos/das participantes nesta investigação, identificamos a categoria limites e possibilidades em um movimento dialético, atravessado por transformações e contradições.

Observamos um grupo de profissionais em avançada compreensão da teoria da avaliação formativa e dos elementos que a constituem- como os princípios, as características, suas estratégias metodológicas e ressignificações de conceitos valiosos à práxis avaliativa-; uma profunda compreensão crítica da realidade e seus condicionantes; a clareza da necessária luta por políticas e projetos que garantam melhores condições de trabalho no compromisso pela inclusão de todos os/as estudantes; e a consciência de que estas são tarefas para o trabalho coletivo, efetivamente em participação e diálogo, uns/as com os/as outros/as.

Os e as participantes refletem e destacam os limites e as possibilidades na concretização de uma práxis mais humanizada, comprometida com todos e todas as pessoas com quem atuam. Sobretudo, despontam-se as possibilidades, o que nos indica um grupo resistente, que, refletindo sobre as dimensões concretas e históricas de uma

dada realidade, que os/as desafia, empenham-se na sua superação, criando propostas transformadoras a partir de suas condições concretas possíveis.

Na análise dos dados, a categoria "condições de trabalho" (Richter, 2015) aparece em relevo. Entre as dimensões desta categoria, estão as "condições de trabalho na escola"- condições espaço-tempo para refletir, dialogar e retomar o desenvolvimento individual de cada criança, para a organização do coletivo para discutir seus problemas e buscar soluções em conjunto; o número de estudantes; as condições de segurança física e emocional para o/a estudante e docente; a questão do apoio da equipe pedagógica; e as relações professor/a-aluno/a, professor/a-professor/a e professor/a-coordenadores/as- e as "condições de trabalho para a autonomia e autoridade do/a professor/a"- questões que estão relacionadas às regulações externas que dizem respeito à autonomia intelectual dos/das profissionais, a burocratização do trabalho e a interferência exercida pela política dos testes estandardizados.

O extenso número de alunos/as por turma; o alto índice de estudantes não alfabetizados/as; a burocratização da nota; as resoluções que interferem, ou melhor, que, muitas vezes, desautorizam a atuação docente, desde decisões muito básicas, como a escolha do/da representante da turma entre os/as alunos/as, por exemplo; a valorização da cultura do desempenho entre profissionais, presente nas escolas; a burocratização da nota; a alteração da rotina e das relações escolares provocadas pelas avaliações externas, que afetam a autonomia e geram mais responsabilidades e cobranças para o/a profissional da Educação, mas também influência sobre as condições de segurança física e emocional dos/das estudantes e docentes. Estas e outras questões interferem a ponto de causar um sentimento de frustração docente- por não conseguir ressignificar a atuação tanto quanto gostaria-; o adoecimento como causa de uma autonomia cada vez mais aprisionada; a desmobilização para os processos fundamentos no diálogo e na participação, entre outros. Essas são condições limitantes, frutos de uma sociedade sob a lógica capitalista, tem precarizado cada vez mais o trabalho docente. Esses elementos estiveram, em maior ou menor ênfase, sob análise das reflexões/autorreflexões dos/das integrantes do Gepae e participantes desta pesquisa.

Essas questões afirmam a urgente necessidade de que sejam elaboradas "[...] políticas públicas, que impactem na forma como o trabalho é organizado, com autonomia e condições adequadas para a realização do trabalho docente" (Reimberg et al., 2022, p. 49), em que o ambiente não corrobore e afete negativamente a saúde do/a educador/a. Para além das políticas públicas, outra vez, reafirmamos que lutar por melhorias das

condições de trabalho, por mais autonomia profissional é uma tarefa que deve ser coletiva e não individual, especialmente pelo coletivo de cada escola e seus sujeitos, sem abrir mão do âmbito sindical, historicamente um espaço concreto de lutas e conquistas para a categoria docente.

A despeito dos inúmeros condicionantes que limitam a proposição de uma práxis que supere/transforme o cenário educativo, em contraposição encontramo-nos com práxis que se têm constituído, paulatinamente, sob uma cultura do trabalho coletivo, de uma avaliação coletiva; e, portanto, dialogada (em interação professor/a-aluno/a e aluno/a-aluno/a); em participação corresponsável entre seus/suas intervenientes. Buscam, assim, ultrapassar a polarização, que ora considera o/a professor/a como protagonista principal do processo de ensino-aprendizagem-avaliação, ora centra-se no/a estudante, considerando-a em uma relação de processos mais complexa, entre professores/as, estudantes e conhecimento, e, portanto, pautado por uma relação mediada pela prática social e na razão direta de explorar os problemas nela existentes (Sordi; Santos, 2021).

Em síntese, as práxis problematizadas guardam em comum um princípio que as sustentam como possibilidade transformadora: o coletivo. Ser professor/a é tarefa árdua, com muitos dessabores, mas pode (re)encontrar novos sentidos na relação genuína de respeito, de solidariedade, compartilhada e dialogada com os/as estudantes e seus pares. A partir da constituição de uma participação genuinamente ativa, com poder de decisão compartilhado sobre o processo avaliativo como um todo, docentes e discentes têm desenvolvido relacionamentos de proximidade, de confiança, ressignificando suas relações e a relação com o conhecimento; cada um/a compreendo e desenvolvendo seus papéis com suas especificidades em corresponsabilidade. Também observamos a ênfase que os/as integrantes participantes atribuem às parcerias entre os/as profissionais da escola; para construir e caminhar junto. Essa importância atribuída é tão evidente, que entendem necessário aproximar-se também daqueles/as que ainda não entendem a mudança como necessária.

Observamos práxis avaliativas transformadoras em construção, que buscam integrar os processos de aprendizagem-ensino-avaliação, que ultrapassem a dimensão exclusiva da cognição e da fragmentação do tempo-espaço e processos.

Nesse sentido, destacam também a importância da **natureza e da diversidade dos procedimentos avaliativos**, mas cientes de que, não são esses formativos por si mesmos, pois são os fundamentos epistemológicos da avaliação com os quais os/as profissionais se respaldam, os objetivos para o seu uso e o que se faz dos dados que evidenciam, que

os tornam (ou não) formativos, ou seja, a serviço de contribuir com a melhoria das aprendizagens. Destacam a importância da diversidade do uso de procedimentos e metodologias avaliativas, oportunizando maneiras distintas para que todos/as os/as estudantes tenham condições de revelar tanto para o/a professor/a como para si próprio/a, o que já sabem e o que ainda não sabem. Demonstram, assim, sua compreensão teórico-metodológica e evidenciam, explícita e implicitamente, seus fundamentos a partir de autores/as como Hadji (2001), Villas Boas (2008) e Fernandes (2008, 2009, 2011b).

Especialmente Lírio dos Vales, traz uma práxis com profundo entendimento e clareza de que é possível realizar em sala de aula, atividades por meio das quais aprende-se, ensina-se, avalia-se e desenvolvem-se processos de **regulação e de autorregulação crítica**. Por sua importância, a seleção de **tarefas** é "[...] exigente e indispensável para diferenciar o ensino, para que os alunos aprendam com significado (isto é, com compreensão e profundamente) e para que a avaliação esteja plenamente integrada no processo educativo e formativo" (Fernandes, 2011b, p. 96).

Entre os procedimentos e metodologias, destacam-se entre as práxis dos/das integrantes participantes: a **prova, sob uma nova intencionalidade**, muito distinta do conceito clássico; os relatórios; rodas de conversa; atividades em dupla, trio e grupo; assembleias; observação sistematizada, entre outros.

Demonstram preocupação em **dialogar com os/as estudantes** as evidências de seus desenvolvimentos a partir dos procedimentos/metodologias utilizados, (re)orientando suas aprendizagens por meio do **retorno formativo**, entendo-o como indissociável de qualquer processo de avaliação que se pretenda ser formativo.

Esforçam-se para desconstruir práticas que conduzam aos sentimentos de tensão e medo. Assim, problematizam os elementos que dizem respeito ao **clima** e a **rituais** que se estabeleceram culturalmente nas escolas e nas salas de aulas, especialmente nos momentos pontuais de avaliação (das aprendizagens), mas não apenas nesses. Os/as integrantes participantes apostam em algumas estratégias, como: a **abertura ao diálogo entre estudantes e docentes; a construção de critérios em participação com os/as estudantes; a eliminação do calendário de provas; a compreensão e abordagem do erro como constituinte do processo de construção de conhecimento, com oportunidades para retomar o que ainda não se aprendeu; os retornos formativos**, e desenvolvimento da avaliação das aprendizagens regulada pelos/as próprios/as estudantes, ou seja, a **autoavaliação**; etc., **vão ressignificando as práxis, desconstruindo os rituais de tensão, medo e silenciamento dos sujeitos no processo**

**de avaliação-aprendizagem-ensino**. Esse compromisso não se estabelece também sem a **afetividade**; um elemento fundante às práxis do Gepae, que se refletem no trabalho dos/das participantes, na relação com o/a aluno/a, a ponto de destacarem-na também em suas pesquisas. Aliás, foi Freire (1996) quem afirmou que, para abrir-se genuinamente ao diálogo com os/as discentes, é preciso a presença da afetividade. Ninguém se abre para quem não tem interesse, com quem não quer se relacionar.

Aqui, lembramos mais uma vez Freire (1996, p. 52), quando proferiu que "Ensinar exige querer bem aos[às] educandos[as]"; poderíamos acrescentar: **ensinar-avaliar-aprender, exige querer bem aos/às estudantes**. O autor afirma o papel da afetividade como intrínseco à práxis educativa. "Querer bem", é um componente indispensável a Freire (1996, p. 52) na práxis educativa; é "[...] a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os[as] educandos[as], numa prática específica do ser humano". Nesse sentido, destaca como falsa a separação radical entre seriedade docente e efetividade, colocando em questionamento a imagem do/a professor/a severo/a ou "carroça" como apontou Puya, como aquele/a que por muito tempo foi considerado/a o/a bom/boa professor/a. Ao mesmo tempo, esclarece que esse "querer bem" não deve ser entendido como algo docilizado. Assim diz:

> [ . . . ] Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A **afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade**. O que não posso **obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade**. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele (Freire, 1996, p. 52 grifos nossos).

Diz mais: "[...] ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria" (Freire, 1996, p. 53). "**Alegria**", sentimento tão destacado e compreendido pelo professor Solanum.

A questão da **organização do espaço-tempo** também esteve sob a reflexão de muitos dos/das integrantes participantes. Muitos/as propõem uma organização da sala de aula de modo que possam os/as estudantes decidir também sobre seu mapeamento, que lhes oportunizem integrar uns/as com os/as outros/as, compartilhar atividades em pares, em grupo, sob a mediação docente.

A **formação permanente** é outra categoria que esteve fortemente presente nas narrativas dialogadas pelos/as integrantes participantes. A destacam como imprescindível

à práxis educativa, para que se crie e a recrie pela reflexão sobre o seu cotidiano; para que seja capaz de realizar o diálogo com as famílias, no convencimento da importância do trabalho que se realiza em sala; também no convencimento dos seus pares, e de si mesmo diante dos desafios que se impõem na práxis educativa. Em suas leituras em Paulo Freire, destaca Santiago e Batista Neto (2016) o fundamento da formação permanente:

> [...] A formação permanente inscreve-se na natureza inconclusa do ser humano, na infinitude do conhecimento e na dinâmica das relações sociais. Portanto, não se restringe e nem se confunde com as modalidades da formação inicial e continuada, embora as incorpore. Ela se realiza, preponderantemente, através da reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1985, 1997, 2006). Assim, formação e prática pedagógica, embora guardem especificidades, uma não existe sem a outra e, em relação, instauram a formação permanente (Santiago; Batista Neto, 2016, p. 129).

Entremeados à formação permanente e à práxis, está o **diálogo**, como pilar da Educação problematizadora. A "[...] dimensão relacional e dinâmica do pensamento freireano, é fundamento da ação pedagógica, é mediação entre sujeito e realidade, realiza-se como discurso e prática de compreensão e de intervenção na realidade" (Santiago; Batista Neto, 2016, p. 129).

Ficou evidente a potencialidade das práxis dos/das integrantes participantes. Observamos uma compreensão fundamentada no **trabalho coletivo, no diálogo, na formação permanente**; o que os/as ajuda à uma "nova" compreensão sobre os processos de produção do conhecimento. Nesse sentido, destaca-se nova abordagem do erro, em uma perspectiva positiva e encorajadora, inerentes ao desenvolvimento dos seres humanos inacabados que somos, mas em permanente busca por ser mais.

Enfim, vimos uma práxis clara, crítica e fundamentada com/no grupo e a convicção de que precisamos avançar! Porque mudar as práticas avaliativas, transformá-las, "antes de ser uma questão lógica ou teórica, é histórica: objetivamente, 'apesar do sistema', mudanças estão acontecendo!" (Vasconcellos, 2008, p. 20). Encontram-se hoje esforços reais no exercício de outra práxis de avaliação no caminhar para transformar (Vasconcellos, 2008; Black et al., 2018; Sordi; Santos, 2021; Carvalho, 2021; Mendes, 2022; Martins, 2023). Em exercícios embrionários, encontram-se práxis avaliativas que de algum modo começam a ressignificar-se suas realidades, movidos pela "[...] coexistência do desejo pela mudança, do consequente movimento na tentativa de transformar a dinâmica da realidade" (Carvalho, 2021, p. 2008), que se constituem em meios os embates "[...] contra as condições reais de realização dessa mudança, que são

limitantes" (Carvalho, 2021, p. 2008). As práxis dos/das integrantes participantes narradas são exemplos concretos dessa mudança a emergir. Mesmo entre as experiências que não se constituem em sua totalidade transformadoras, reconhecemos que elas se arriscam com seus desejos, medos e inseguranças, na construção de novos sentidos para o trabalho pedagógico, para uma nova intencionalidade da avaliação.

Aos/às participantes, agradecemos a generosidade em compartilhar conosco tantas aprendizagens, por possibilitarem a comprovação de que a materialização de uma práxis em transformação que tanto ansiamos, é real.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Sonhar é imaginar horizontes de possibilidade; sonhar coletivamente é assumir a luta pela construção das condições de possibilidade. A capacidade de sonhar coletivamente, quando assumida na opção pela vivência da radicalidade de um sonho comum, constitui atitude de formação que orienta-se não apenas por acreditar que as situações-limite podem ser modificadas, mas, fundamentalmente, por acreditar que essa mudança se constrói constante e coletivamente no exercício crítico de desvelamento dos temas-problemas sociais que as condicionam. O ato de sonhar coletivamente, na dialeticidade da denúncia e do anúncio e na assunção do compromisso com a construção desta superação, carrega em si um importante potencial (trans)formador que produz e é produzido pelo inédito-viável, visto que o impossível se faz transitório na medida em que assumimos coletivamente a autoria dos sonhos possíveis (Freitas, in Freire, 2001, p. 29-30).[144]

No contexto atual, as instituições sociais são cada vez mais intensificadas pela força do projeto neoliberal. As universidades, as escolas, seus projetos pedagógicos, não ficaram ilesas à ideologia dominante. Como consequência, intensifica-se cada vez mais o trabalho docente, altera-se a relação com o saber e o significado da produção de conhecimento, bem como a função social das instituições de Educação, dos propósitos de formação docente e da formação das crianças/adolescentes/jovens/adultos.

No centro destas questões encontra-se nossa problematização da avaliação, que muitas vezes utilizada como mecanismo de regulação externa, induz, quase sempre, a concorrência, a meritocracia e a responsabilização vertical das instituições educacionais e das pessoas; o estreitamento curricular e o aprisionamento das práxis, em detrimento de uma Educação mais ampla, mais humanizada, mais significativa e que abarque a vida. Limitam, assim, as possibilidades de melhoria da Educação, da construção de uma Educação verdadeiramente justa e democrática. Nesse processo, são os/as estudantes das classes empobrecidas, os/as que mais sofrem, mas também os/as profissionais que atuam junto a eles/as e que sonham por outra Educação.

Ler essa realidade é uma tarefa difícil e amarga, mas não nos deve levar à entrega ao desânimo. Pelo contrário, serve para que tenhamos clareza das condições com as quais estamos lidando. Ou seja, o conhecimento objetivo da realidade é necessário para que possamos pensar e avaliar, de forma crítica e consciente, maneiras de enfrentá-la, a partir

[144] FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da conscientização**: um legado de Paulo Freire à formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

das condições materiais que se apresentam, identificando e/ou criando possibilidades para sua transformação.

Cientes de que avaliar é ato político, ético e pedagógico, ele deve ser compreendido como um ato de posicionamento, no sentido de uma tomada de posição sobre algo; é necessário perceber que aquilo que se avalia possui valor, afinal, não seria possível avaliar algo do qual não se esperasse nada (Hadji, 2001; Vasconcellos, 2008). Em outras palavras, o ato de avaliar está intrinsecamente ligado a uma relação ativa e não indiferente com o mundo, pois ele responde, ou não, a expectativas que são valorizadas, processo que ele chama de "impossível indiferença" (Hadji, 2001). E é nesse sentido, que nos voltamos ao estudo da avaliação para as aprendizagens, posicionamo-nos como educadoras progressistas, refletindo sobre as possibilidades de construirmos outras práticas de avaliação, ou melhor, uma práxis avaliativa que esteja a serviço da melhoria das aprendizagens de todos/as os/as estudantes.

Avaliamos para mudar, porque acreditamos que essa mudança é necessária e também possível. Além disso, sabemos que transformar a lógica excludente da avaliação vigente só pode ocorrer por meio da força do coletivo. E é por isso que nos integramos ao Gepae, grupo que se constitui como o *lócus* de nossa investigação.

Isso porque sabemos que a pesquisa estimula a reflexão crítica, que serve como uma ferramenta que não só amplia o conhecimento teórico, mas também pode impulsionar transformações práticas nas realidades educacionais dos/as participantes, a partir de uma abordagem ética e comprometida; propusemos a presente investigação, que teve, como objetivo principal, identificar o que e como esse grupo de estudos e pesquisas tem construído de conhecimento mediado pela categoria avaliação formativa; e ainda, investigar seu potencial viabilizador aos/às integrantes participantes para suas produções de conhecimentos e suas práxis avaliativas. Partimos da tese de que os processos formativos coletivos contribuem para que os/as profissionais da Educação se tornem cada vez mais conscientes da realidade em que vivem e de como essa realidade se relaciona com suas práticas pedagógicas, especialmente no que diz respeito às práxis avaliativas. E que, ao refletirem sobre essas questões, mobilizam-se na busca por novas possibilidades, exercendo uma práxis orientada pelo desejo de transformar a realidade.

Eleger como objeto de pesquisa um grupo que se dedica a estudar, pesquisar e construir práxis avaliativas formativas, em contraste com a lógica das práticas avaliativas excludentes — predominantes nas escolas, especialmente sob a influência de um projeto de sociedade neoliberal — nos levou a novas descobertas. Ou seja, o fato de sermos

integrantes desse grupo e, por isso, conhecermos previamente os conhecimentos produzidos nele sobre avaliação formativa, ao investigarmos esse processo de forma sistemática, revelou-se a nós um percurso muito mais potente do que antes conseguíamos enxergar. Durante nossa investigação confirmamos a potencialidade de um coletivo que constrói, compartilha e troca experiências na busca pela (re)construção das práticas avaliativas, potencialmente mais humanizada. Mais ainda, para além das questões da temática avaliação, um grupo que se solidariza com as dores e dificuldades uns/as dos/as outros/as e se juntam para amenizá-la de algum modo. Em nossa busca, dialogamos com autores/as e pesquisadores/as, bem como os/as integrantes do grupo, participantes nesta investigação, que têm denunciado as repercussões negativas e persistentes da avaliação seletiva, especialmente a partir do contexto escolar. Todavia, para além da denúncia, anunciam, em contrapartida, movimentos de resistência, com a proposição de outra lógica de avaliação, uma avaliação que seja de fato formativa, emancipadora, ética, includente, por conseguinte, comprometida com a aprendizagem de todos/as os/as estudantes, com a transformação da prática docente, das escolas e, progressivamente, da sociedade.

Na primeira seção, a análise aponta para a crítica das práticas de avaliação classificatórias, seletivas e, portanto, excludentes e sua acentuação, sobretudo, pelas políticas de cunho neoliberal, ao priorizarem métricas de desempenho e a meritocracia, contribuindo para precarizar o trabalho docente e desvirtuar a função educativa inclusiva. Também introduzimos as categorias principais desta tese, a partir dos elementos fundantes da teoria da avaliação formativa e a questão da práxis, mais especificamente a práxis avaliativa. Estas situam-se como categorias de análise a partir do grupo de estudos e pesquisas que se constituiu nosso objeto, o Gepae.

Na segunda seção, tratamos de como a Educação é afetada pelas políticas neoliberais e contextualizamos nossa pesquisa concomitante a uma pandemia que assolou o mundo, acirrando ainda mais as condições precarizadas das escolas públicas na continuidade da Educação de suas crianças, adolescentes, jovens e adultos. Ampliamos a discussão, ao examinar as práticas avaliativas tradicionais e repercussões das avaliações externas, que acentuam a seleção, exclusão e responsabilização das e dos indivíduos. Em oposição, refletimos sobre o inédito viável de um projeto de Educação como prática de libertação, com fundamento em Paulo Freire, especialmente a partir das obras “Pedagogia do Oprimido” (2005) e “Pedagogia da autonomia” (1996). Também examinamos os PNEs, uma política essencial à melhoria da Educação, mas que devido a restrições fiscais, tem sido continuamente esvaziado em sua capacidade de promover uma Educação mais

justa. Educadores/as são chamados/as à assumir uma árdua tarefa: resistir às práticas avaliativas impostas e buscar alternativas que promovam mais inclusão.

Na terceira seção, analisamos a complexidade da avaliação formativa em seus aspectos epistemológicos, teóricos e metodológicos, destacando como sua compreensão aprofundada é essencial — ainda que não suficiente — para transformar as práticas excludentes em práxis avaliativas formativas comprometida com a melhoria das aprendizagens de todos/as os/as estudantes. Junto à AF, em colaboração no desenvolvimento da potencialidade das aprendizagens, assumimos o papel da avaliação sumativa. Também uma importante análise foi realizada sobre a avaliação informal, uma reflexão fundante na reconstrução de nossas ações pedagógicas e de nós mesmos, do nosso olhar.

Uma avaliação formativa deve ser primeiro e essencialmente, ética e encorajadora, com todos e todas, mas especialmente com os/as estudantes com maiores dificuldades sócio e pedagógicas. A continuidade, a interatividade, a participação e a dialogicidade, se estabelecem como princípios centrais, imprescindíveis à construção de uma avaliação mais humanizada e inclusiva, o que demanda uma práxis pedagógica integrada aos processos de avaliação, ensino e aprendizagens. O Retorno Formativo, o desenvolvimento da autoavaliação, o uso de métodos diversificados, são importantes elementos da práxis avaliativa, como objeto de todos os/as envolvidos/as, em uma corresponsabilidade ativa e construtiva.

A quarta seção descreve o caminho metodológico que estabelecemos para a compreensão dos processos de pesquisa e produção de conhecimentos e práxis em avaliação formativa a partir do grupo investigado e de seus/suas integrantes, participantes nesta investigação. Com fundamento na pesquisa qualitativa, adotamos o estudo de caso para investigar as experiências (produção de conhecimentos em avaliação formativa e práxis avaliativas) do grupo e de seus/suas integrantes, o uso de questionários e grupos focais, além da análise documental (memórias escritas de produção do Gepae e algumas de suas produções acadêmicas).

Na quinta seção, apresentamos mais abrangentemente o Gepae e sua práxis, sua metodologia de trabalho fundamentadas nos valores do trabalho coletivo, do diálogo, da afetividade, da solidariedade, da resistência e da esperança, praticados ativamente. A ênfase na dialogicidade na práxis do grupo permite uma troca igualitária de saberes, promovendo uma comunidade acadêmica que valoriza o estar efetivamente juntos/as no compartilhamento de experiências e aprendizagens.

Vimos que conhecimentos vão-se estabelecendo como produções teórico-práticas próprias do grupo, que vão sendo assumidos e reconstruídos a partir dos fundamentos teóricos que adotam em autores/as de referência. Destacamos os conceitos de “práxis avaliativa” (Carvalho, 2021) e/ou “práxis-avaliativa” (Martins, 2023) e “práxis integradora” (Mendes, 2022). Outro conceito que tem sido ressignificado pelo grupo, a partir de uma leitura provocada pela pesquisadora integrante do grupo, Camargo (2015), é o vocábulo “instrumento”. Assumimos, a partir de suas leituras e reflexões, outros termos mais adequados à concepção do grupo, como, “procedimento avaliativo, método avaliativo” e no avanço e produção do conhecimento, um conceito construído pelo grupo: “proposta de trabalho avaliativo”.

Por meio das construções que foram sendo suscitadas na tese, foi possível perceber que o grupo, nitidamente, tem avançado no seu esforço de compreensão teórica e da construção de uma práxis em avaliação, ou seja, para a construção de práxis em avaliação formativa. Observamos um grupo que, apesar da ausência de condições garantidas como parte de seu trabalho — a maioria não as tem — para dar continuidade aos seus processos formativos (estudo e pesquisa), organizam-se para participar do grupo, porque assumem com clareza essa necessidade, como intrínseca ao trabalho pedagógico, especialmente aos/às docentes. São suas angústias e desejos por construir uma outra avaliação o que os move a esta práxis, à custa de muitos esforços e até abdicações da vida pessoal.

Na sexta seção, examinamos os limites e as possibilidades dialeticamente em tensão para a construção de uma práxis avaliativa transformadora, destacando os condicionantes objetivos e subjetivos que os/as educadores/as enfrentam ao buscar modificar práticas avaliativas autoritárias em práxis avaliativas transformadas. Argumentamos que a avaliação é um ato político e ontológico, com potencial para promover inclusão e desenvolvimento pleno do conhecimento humano. Para que essas mudanças ocorram, é fundamental o apoio e compromisso contínuo das políticas educacionais comprometidas com a melhoria da qualidade da Educação de fato; que invistam nas avaliações no domínio da sala de aula mais do que nas avaliações externas, ou seja, que invertam o que se tem feito (Fernandes, 2011b); que apoiem os/as professores/as com formações de qualidade; com a garantia de condições de espaço e tempo para que possam pensar sobre os processos de avaliação-ensino-aprendizagem e em sua reorganização, e que possam contar com seus pares nesta tarefa. Tudo isso demanda as condições mínimas de trabalho, de garantia da autonomia docente, de

compromisso por uma Educação de qualidade social, verdadeiramente democrática. Essa realidade ainda não tem sido garantida.

A despeito dos obstáculos, dos limites dos contextos, encontramo-nos com professores e professoras, coordenadoras, técnicas educacionais e uma diretora, com o desejo de transformar as situações excludentes de tantos/as estudantes, em situações de ensino-aprendizagens-avaliação mais formativas, inclusivas, para as quais reconhecem imprescindível o diálogo com e entre os/as envolvidos/as, com suas participações ativas em todos os processos e decisões, tomando o trabalho educativo como suas produções, como resultantes de um coletivo. As inúmeras propostas de trabalho avaliativo conduzidas pelos/as profissionais participantes, destacando a diversidade de procedimentos, além de enfatizarem uma nova abordagem sobre a compreensão do erro; o esforço por reduzir o clima de tensão e medo que envolvem os momentos de avaliação sistemática; a importância do desenvolvimento da autonomia dos/das estudantes para refletirem e decidirem sobre a organização do espaço, do tempo e dos processos, comprovam uma práxis transformadora em construção.

Atestamos que o grupo tem avançado para além do discurso teórico em avaliação formativa, e materializam o exercício de construção de práxis avaliativas formativas, tanto no âmbito das salas de aula no Ensino Superior como na Educação Básica. Apontam, assim, que há possibilidades, alternativas possíveis para o caminho rumo à superação das práticas excludentes.

Esse avanço, contudo, não se dá sem contradições ou sem equívocos; também não se dá de forma equivalente nas práxis de todos/as os seus integrantes: ficou perceptível que alguns/as se encontram com trajetórias de consolidação teórica mais elaboradas que outros/as. Também em relação ao desenvolvimento de práxis alternativas em avaliação, isso se reverbera: ainda que de forma unânime tenham demonstrado ter consciência da necessidade de mudança, de avançarem nas construções de outras práxis avaliativas, as condições de trabalho de cada um/a, interferem em suas experiências.

Há contextos que permitem condições um pouco melhores que outros e, por vezes, mais flexíveis. A depender do grau de acentuação das limitações objetivas e subjetivas, encontram, em alguns momentos, mais possibilidades; em outros, menos, mas encontram-nas! E assim, de modo geral, as práxis vão-se constituindo rumo à transformação. Reafirmamos comprovadamente nossa esperança de que sempre é possível dar passos a mudar algo (essência da avaliação), sempre há fissuras. Voltamos a Vasconcellos (2008), para lembrar que o movimento é dialético e o desafio da mudança é buscar articular nossas

aspirações diante do reconhecimento dos limites, e assim, criar propostas a partir das condições concretas da existência: é identificar o que é necessário ser feito e o que pode ser feito, ou seja, como fazer o que é necessário nas condições dadas.

A seção se conclui com a necessidade de uma reflexão dialética sobre as condições objetivas e subjetivas, sugerindo que a mudança requer um compromisso contínuo com a reflexão crítica, a disposição para a mudança e a colaboração coletiva. É ressaltada a importância do papel ativo dos educadores e dos alunos no processo de transformação das práticas avaliativas, indicando que, embora desafiador, o processo é fundamental para a construção de uma Educação que verdadeiramente valorize e promova o desenvolvimento humano e social.

Finalmente, a pesquisa reafirma a importância e a defesa pela avaliação formativa, mais especificamente, pela necessidade da construção de uma práxis avaliativa verdadeiramente formativa e, para a tarefa, enfatiza como imprescindível incluir todas as pessoas, isso compreende, além dos/das profissionais das escolas e estudantes, também profissionais da Secretarias de Educação e as famílias dos/das estudantes.

Aprendemos com Freire (1996, 2005), Fernandes (2009, 2011a, 2011b, 2020), Vasconcellos (2008), Villas Boas (2010, 2019), Saviani (2011), Mendes et al. (2018), Duarte (2021), Sordi e Santos (2021), Freitas (2003, 2023), Carvalho (2021), Mendes (2022), Martins (2023), entre tantos outros/as autores/as e, sobretudo, com o Gepae e seus/suas integrantes, em especial com os/as participantes da pesquisa, que a transformação só será possível pela força do coletivo em diálogo na/para sua construção. Individualmente vamos provocando rupturas, mudanças, que são significativas e precisam ser exercidas na ausência de outras condições, mas uma práxis avaliativa transformadora, uma "práxis revolucionária" (Carvalho, 2021), só se constituirá com uma práxis coletiva.

Assim, essa práxis exige, necessariamente, a abertura ao outro/a; e desde a sala de aula, esta deve ser uma práxis em constante desenvolvimento, pois é indissociada do fazer educativo; nas palavras de Freire (1996, p. 51), "[...] como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente". Sob os fundamentos da razão ética e política, sob a referência pedagógica como viabilidade do diálogo, é que nos abrimos ao/à outro/a, porque nos percebemos inacabados/as: "Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas" (Freire, 1996, p. 51). E é, por isso, que nos colocamos na busca permanente para nos

tornarmos completos/as. Portanto, não se abrir para o mundo e para as pessoas seria transgredir a própria vocação humana.

Acreditamos em e buscamos por outra realidade possível, refletida e concretizada paulatinamente pelos esforços participativos e dialogados entre as pessoas. Este exercício tem-se estabelecido com muitos desafios, mesmo porque não temos uma sociedade que incentiva experiências concretamente coletivas, ao contrário. Será preciso lembrarmo-nos dos projetos que nos movem, que nos comprometemos; assumirmos o desafio freireano de construirmos novos saberes a partir da situação dialógica, da partilha entre pessoas que comungam do mesmo sonho e esperança de juntos e juntas sermos mais. Exercício que só pode ser concretizado pela práxis coletiva.

Portanto, embora tenhamos apresentado as práxis dos/das integrantes participantes "individualmente", em cada um de seus contextos, acreditamos que são coletivas: práticas singulares-coletivas, compartilhadas em/por um grupo de pessoas que estudam e pesquisam a avaliação sob outra lógica; coletivas, porque somam às experiências já existentes entre diversos/as profissionais que se comprometem com o desenvolvimento de práxis democráticas e de inclusão; são singulares e coletivas nesse movimento por outra Educação, uma mais humana; coletivas porque são compartilhadas em seus espaços com os sujeitos intervenientes de suas práxis.

No movimento da nossa pesquisa, intentamos demonstrar que, mesmo diante dos inúmeros limites para concretização à outra lógica de avaliação, alternativas estão a se constituir em diversos contextos, por diferentes protagonistas que desvelando essa realidade se coloca como sujeito crítico e produtor/a de sua práxis. Esse movimento não acontece sem contradições. Como anunciamos durante o texto, é necessário ousarmos cada vez mais nas proposições para a mudança necessária das práticas avaliativas. Continuamos acreditando nas alternativas que se constituem em cada trabalho comprometido com a melhoria das aprendizagens, do ensino, da avaliação, das escolas, da sociedade.

Por fim, se a intencionalidade é o eixo que perpassa a lógica da avaliação, e se esta, como um dos componentes do ato pedagógico, vem ocupando um lugar de destaque entre os demais componentes, talvez uma possibilidade de transformação surja da redefinição deste lugar: sem perder de vista sua finalidade e sua importância, considerando que a natureza essencial da intencionalidade da avaliação formativa é a de melhorar as aprendizagens de todos/as os/as estudantes, colocaríamos no centro: **as aprendizagens de todos/as.** Portanto, seria sob a Aprendizagem- mas sabemos, não pode

ser qualquer perspectiva de aprendizagem, então, ao fazer esta proposição, é preciso também compreender bem os paradigmas que se assentam nesse componente do ato pedagógico — sob a intencionalidade da melhoria das aprendizagens que se direcionaria todas as ações, todos os esforços, para o seu compromisso efetivo e afetivo, ou seja, o (re)planejamento, o ensino, a avaliação, a organização dos espaço-tempo das escolas, dos conteúdos, os métodos de trabalho, o currículo, a definição de qualidade (negociada), as formações dos profissionais da Educação, em especial, os/as professores/as, o apoio às melhores condições de trabalho, a organização e normas do sistema educativo, as políticas e os investimentos públicos. Eis aí, uma alternativa radical à transformação!

Sonhamos um sonho possível, a ser conquistado. Mas não qualquer sonho. No documentário produzido em 2018, denominado "Paulo Freire, um homem do mundo", diz Paulo Freire, que não nos basta dizer que sonhamos, o mais fundamental é dizer "com o quê e a favor de quem você sonha, quer dizer, qual é o sujeito beneficiário do seu sonho [...]. E não basta dizer que sonha com a humanidade, porque a humanidade como abstração não existe" (Freire, 2018, s/p.). Compartilhamos do sonho junto a Freire (2018, s/p.): "[...] meu sonho é que inventemos uma sociedade menos feia, do que a nossa de hoje, menos injusta, que tenha mais vergonha. Meu sonho é um sonho da bondade e da beleza".

Também nos vêm à mente, neste fechamento, as palavras de Freitas et al. (2009), que nos ensina de que não podemos deixar à sorte que as políticas e políticos resolvam os problemas, é preciso exigir a ação do poder público, mas exigindo também de nós mesmos. E o tempo de fazer isso ... o tempo é o agora!

**REFERÊNCIAS**

ALVES FILHO, Manuel. "Defender a educação é defender a vida", 2019. Disponível em: https://unicamp.br/unicamp/noticias/2019/05/17/defender-educacao-e-defender-vida-diz-miguel-arroyo/. Acesso em: 26 ago, 2024.

ALVES, Alda Judith. A revisão da bibliografia em teses e dissertações meus tipos inesquecíveis. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 81, p. 53-60, 1992. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/990/999. Acesso: 20 set, 2024

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. Cadernos de Pesquisa, v.41, n.143, mai/ago, 2011. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/105/113. Acesso em: 17 fev, 2024.
https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000200014

ALVES-MAZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, set./dez. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/BdSdmX3TsKKF3Q3X8Xf3SZw/. Acesso em: 22 out., 2023.
https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000300007

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (orgs.). Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville: Editora UNIVILLE, 2015. p. 1544.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. Cadernos de Pesquisa, n. 113, p. 51-64, jul. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/TwVDtwynCDrc5VHvGG9hzDw/?lang=pt. Acesso em: 07 jun, 2024.
https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200003

ARROYO, G, M. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

Bardin, Laurence. Análise De Conteúdo. Portugal: Edições 70, 1977.

BARROSO, João. Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. Lisboa: Editora Instituto de Inovação Educacional, 1995.

BATISTA, Carmyra Oliveira. O processo comunicacional da avaliação nas práticas de professores universitários. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org.). Avaliação formativa: Práticas inovadoras. São Paulo: Editora Papirus, 2019.

BLACK, Paul et al. Working inside the black box: assessment for learning in the classroom. Phi Delta Kappan, p. 9-21, set. 2018. Direitos autorais reservados para Phi

Delta Kappan. Traduzido e publicado com autorização. Tradução e revisão técnica: Bárbara Barbosa Born. Disponível em: https://www.academia.edu/81379094/Working_inside_the_Black_Box_Assessment_for_Learning_in_the_Classroom. Acesso em: 03 abr, 2024.

BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. Phi Delta Kappan 80, n. 2 (October 1998). Disponível em: https://www.michigan.gov/-/media/Project/Websites/mde/2017/09/18/Inside_The_Black_Box_-_Black_and_William.pdf?rev=da79805095b64f1881d473deac26acd2. Acesso em: 19 ago, 2024

BOMFIM, Leny A. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. Physis Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 19 [3]: 777-796, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/physis/a/gGZ7wXtGXqDHNCHv7gm3srw/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 26 abr, 2022.
https://doi.org/10.1590/S0103-73312009000300013

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas. Olhar de Professor, vol. 13, núm. 2, 2010, pp. 315-330. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/684/68420656008.pdf. Acesso em: 02 out., 2024
https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.13i2.0008

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso: 23 ago, 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar da Educação Básica 2022: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023a. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-da-educacao-basica-2022-notas-estatisticas. Acesso em: 9 set, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico. Brasília, DF: Inep, 2023b. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados. Acesso em: 22 nov, 2023.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 ago, 2024.

BUENO, Zuleika de Paula; LIMA, Ângela Maria de Sousa. conversas sobre ensinagem, exercícios de a/r/tistagem: encontros e trocas na docência universitária.

Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 25, n.º 76, p. 125-137, 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052024000100125&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 18 out. 2024 https://doi.org/10.12957/teias.2024.76689

CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz de. Métodos de avaliação formativa: desatando nós e alinhavando possibilidades. 2014. 354 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

CARLINO, Paula. Escrever, ler e aprender na universidade: uma introdução à alfabetização acadêmica. Tradução de Suzana Schwartz. Petrópolis: Vozes, 2018.

CHIZZOTTI, Antônio; CASALI, Alípio. Desigualdade, pobreza e diferença: precariedade na vida escolar. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 34, n. 70, p. 193-222, 2021. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v34n70a2020-49541. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/49541. Acesso em: 23 ago. 2024.
https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v34n70a2020-49541

COLARES, Anselmo Alencar; LOMBARDI, José Claudinei; ORSO, Paulino José. (Orgs.). Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.
https://doi.org/10.29388/978-65-86678-91-8-0-f.39-64

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONAE Documento Final: Plano Nacional de Educação (2024-2034): política de Estado para a garantia da Educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Disponível em https://campanha.org.br/acervo/documento-final-conae-2024/. Acesso em: 12 set., 2024.

DIAZ BORDENAVE, Juan E. O que é participação? 8. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

Documentário Paulo Freire, um homem no mundo. A formação do pensamento. Direção: Cristiano Burlan. Produção: Brasil, 2018. Disponível em: https://sesctv.org.br/programas-e-series/paulo-freire/. Acesso em: 13 set, 2024.

DUARTE, Newton. Por que é necessário combater o neoliberalismo em Educação. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=lVZYx7miaYE&t=386s. Acesso em 6 set, 2024.

DUARTE, Newton; MAZZEU, Francisco José Carvalho; DUARTE, Elaine Cristina Melo. O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na Educação brasileira. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 715-736, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp1.13786. Disponível em:

https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13786. Acesso em: 6 set. 2024. https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13786

DUARTE, Newton; SANTOS, Silvia Alves dos; DUARTE, Elaine Cristina Melo. O obscurantismo bolsonarista, o neoliberalismo e o produtivismo acadêmico. Revista Eletrônica de Educação, [S. l.], v. 14, p. e4542134, 2020. DOI: 10.14244/198271994542. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4542. Acesso em: 8 set. 2024.
https://doi.org/10.14244/198271994542

ESTEBAN, Maria Teresa. A avalição no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2000.

ESTEBAN, Maria Teresa. O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora De Petrus et Alli, 2013.

FAGUNDES, Alice Agnes Spíndola; PIMENTAL, Sidiany Mendes; OLIVEIRA, Albertina Vieira de Melo Gomes. Desordens informativas: análise de pronunciamentos de Jair Bolsonaro contra a vacinação de covid-19. RECIIS - Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 311-331. abr./jun. 2023. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/59775. Acesso em: 15 out., 2024.
https://doi.org/10.29397/reciis.v17i2.3513

FAGUNDES, Vanessa Oliveira et al. Jovens e sua percepção sobre fake news na ciência. Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum., Belém, v. 16, n. 1, e20200027, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/bgoeldi/a/PqdXRfWRLjpSZLGqvBfzzgF/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 out., 2024.
https://doi.org/10.1590/2178-2547-bgoeldi-2020-0027

FERNANDES, Domingos. Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: Questões teóricas, práticas e metodológicas. In: DEKETELE, Jean-Marie, ALVES, Maria Palmira (Orgs.). Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo. Porto: Porto Editora. 2011a. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/handle/10451/6988. Acesso em: 13 set, 2023.

FERNANDES, Domingos. Avaliação Alternativa: perspectivas teóricas e práticas de apoio. In Futuro Congressos e Eventos (Ed.), Livro do III Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação, p. 79-92, 2005. Curitiba: Editora Futuro Eventos.

FERNANDES, Domingos. Avaliação alternativa: perspectivas teóricas e práticas de apoio. In: Futuro Congressos e Eventos (Ed.). Livro do 3º Congresso Internacional sobre Avaliação da Educação. Curitiba: Futuro Eventos, 2005. p. 79-92. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5887. Acesso em: 26 ago, 2024.

FERNANDES, Domingos. Avaliação das Aprendizagens: Reflectir, Agir e Transformar. In Futuro Congressos e Eventos (Ed.), Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação, pp. 65-78. Curitiba: Futuro Eventos. 2005.

FERNANDES, Domingos. Avaliação Formativa Folha de apoio à formação - projeto de monitorização acompanhamento e investigação em avaliação pedagógica (MAIA). 2021.Disponível em: https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/Folha1_Avaliac%CC%A7a%CC%83o_Formativa.pdf. Acesso em: 20 set, 2024.

FERNANDES, Domingos. Avaliação pedagógica, currículo e pedagogia: contributos para uma discussão necessária. Revista de Estudos Curriculares, nº 11, vol. 2, 2020. Disponível em: https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=article&op=view&path%5B%5D=107. Acesso em: 03 mai, 2024.

FERNANDES, Domingos. Avaliação Sumativa. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2021. Disponível em: https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/Folha%202_Avaliação_Sumativa.pdf. Acesso em: 10 mar, 2024.

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. 2011b. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5664. Acesso em: 23 jan, 2023.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. Revista Portuguesa de Educação, v. 2, p. 21-50, 2006. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5495. Acesso em: 08 abr, 2023

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. Estudos em avaliação. v.19, n.41, set./dez, p.347-372, 2008. https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1454/1454.pdf. Acesso em: 25 out., 2022.
https://doi.org/10.18222/eae194120082065

FRANCO, M. A. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Revista brasileira de estudos pedagógicos (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 543-551, set./dez. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVsPzTq/abstract/?lang=pt. Acesso em: 18 out., 2024.
https://doi.org/10.1590/s2176-6681/288236353

FREIRE, Paulo. A Educação na Cidade. São Paulo: Editora Cortez; 1996a.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23.ed. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 39 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. Última Entrevista a Paulo Freire. 2007. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Ul90heSRYfE. Acesso em 10 set, 2024.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 7.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992

FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
https://doi.org/10.1590/S1414-32832001000100016

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e Ousadia: o Cotidiano do Professor. tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, setembro, 2002, p. 299-325. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/BBTXBmMzZdKRNP9wQFgCPyN/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 ago, 2023.
https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000015

FREITAS, Luiz Carlos de. Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.FREITAS, Luiz Carlos de et al. Avaliação educacional: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. Conjunturas e impactos na formação de educadores: análises e perspectivas (discurso de abertura). 2023. Disponível em: ttps://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2023/05/anfope. Acesso em: 29, fev, 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Educ. Soc., Campinas,

vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007. Disponível em: http://www.cedes.unicap.br. Acesso em: 26 ago, 2023. https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300016

FREITAS, Luiz Carlos de; MENDES, Olenir Maria. Educação em Tempos de Pandemia: a casa não é a escola. PROVIFOR UFU, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=57pyPJ0k18g&t=8s. Acesso em: 28 mai, 2020.

FREITAS, Luiz Carlos. Avaliação educacional: velhos embates, novas disputas. 2023b. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/. Acesso em: 01, set, 2023

GATTI, Bernardete Angelina. Grupo Focal em Ciências Sociais e Humanas. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf. Acesso em: 22 nov. 2023.

GENTILI, P. O que há de novo nas novas formas de exclusão da Educação? Neoliberalismo, trabalho e Educação. Educação & Realidade, [S. l.], v. 20, n. 1, 2017. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71754. Acesso em: 25 set. 2023

GHEDIN, Evandro. Hermenêutica e pesquisa em Educação: caminhos da investigação interpretativa. In: Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2., 2004, Bauru. Anais... Bauru: Universidade do Sagrado Coração de Jesus e Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativa, 2004. p. 1-14.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. Estudo de caso: Fundamentação científica, subsídios para coleta e análise de dados e como redigir o relatório. São Paulo, SP: Editora Atlas, 2009.

GONTIJO, Simone Braz Ferreira; LINHARES, Vânia Leila de Castro Nogueira. (Orgs). Dicionário de avaliação educacional. Brasília, DF: Editora IFB, 2023.

GREGO, Sonia Maria Duarte. A avaliação formativa: ressignificando concepções e processos. v. 3, Unesp/UNIVESP. 2013. In: Caderno de formação: formação de professores. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Univesp, 2013. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65810/1/u1_d29_v3_t05.pdf. Acesso em: 30 mar, 2023, p. 92-110.

GREGO, Sonia Maria Duarte. Reformas educacionais e avaliação: Mecanismos de regulação na escola. Revista Estudos em Avaliação Educacional, v.23, n.53, p. 60-81,

set./dez., 2012.
https://doi.org/10.18222/eae235320121915

GUIMARÃES, Solange Padilha Oliveira. Dialogicidade, coordenação pedagógica e trabalho coletivo na escola. R. Adm. Educacional, Recife, v.3, n.9 , p.1-161, jan./jun., 2013. Disponível em: . Acesso em: 20 set, 2024.

HADJI, C. Avaliação desmistificada. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.

ITEN, Ana Paula Oliveira; BLOCK, Osmarina; RAUSCH, Rita Buzzi. António Nóvoa: Reflexões sobre formação continuada e a formação a distância. Atos de Pesquisa em Educação, [S.l.], v. 10, n. 2, p. 561-567, 2015. Disponível em: https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4649. Acesso em: 2 set. 2024.
https://doi.org/10.7867/1809-0354.2015v10n2p561-567

LUCKESI, Cipriano Carlos. A avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. 21. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação em Educação: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: Editora EPU, 1986.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: Editora EPU, 2012.

MANHAS, Cleo. Plano Nacional de Educação: ainda não saímos do lugar. Carta Capital, São Paulo, 9 jul 2024. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/opiniao/plano-nacional-de-educacao-ainda-nao-saimos-do-lugar/?utm_medium=leiamais&utm_source=cartacapital.com.br. Acesso em: 20 ago, 2024.

MARQUES, Janote Pires. A "observação participante" na pesquisa de campo em Educação. Educação Em Foco, v.19, nº28, 263-284. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.24934/eef.v19i28.1221. Acesso em: 10 nov., 2023.
https://doi.org/10.24934/eef.v19i28.1221

MARTINS, Adriana Auxiliadora. A avaliação da aprendizagem nas escolas inseridas em territórios rurais de Uberlândia: práticas ou práxis avaliativas? 2023. 361 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

MENDES, Maria Olenir et al. Pesquisa coletiva, avaliação externa e qualidade da escola pública. Curitiba: Editora CRV, 2018.

MENDES, Olenir Maria. Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes de licenciatura durante sua formação. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MENDES, Rafael Martins. Aprender ⇌ avaliar ⇌ 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.
https://doi.org/10.14393/ufu.te.2022.218

MINAYO, Maria Cecília e Souza (org). Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

MORETTO, Vasco Pedro. Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2001.

MOTA, Alice Agnes Spíndola; PIMENTEL, Sidiany Mendes; OLIVEIRA, Albertina Vieira de Melo Gomes. Desordens informativas: análise de pronunciamentos de Jair Bolsonaro contra a vacinação de covid-19. Reciis - Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 311-331, jan.-mar. 2023. Disponível em: www.reciis.icict.fiocruz.br. Acesso em 10 out., 2024.
https://doi.org/10.29397/reciis.v17i2.3513

NÓVOA, A. O regresso dos professores. Campo Grande: Editora OMEP/BR/MS, 2014.

ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho; OLIVEIRA, Renata Leite de; VOLOTÃO, Graciane de Souza Rocha. Avaliação em debate com futuros pedagogos: lembranças da trajetória escolar. In: ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho; FERNANDES, Domingos; PEREIRA, Talita Vidal; SANTOS, Leonor (orgs.). Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento. Curitiba: Editora CRV, 2019, p. 67-81.
https://doi.org/10.24824/978854443463.5

PACHECO, Elizabete de Paula et al. A Cultura Avaliativa e a Perspectiva Freireana: uma crítica à avaliação excludente. Revista Multifaces, v. 5, n. 2, Dossiê Temático Paulo Freire, p. 64-72, 2023.
https://doi.org/10.29327/2169333.5.2-10

PEIXOTO, Janine Cecília Gonçalves. A avaliação escolar no processo educacional de crianças com deficiências na perspectiva de docentes do Ensino Fundamental.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

PEREIRA, Dirlei Azambuja; ROCHA, Sheila de Fátima Mangoli; CHAVES, Priscila Monteiro. O conceito de práxis e a formação docente como ciência da Educação. Revista de Ciências Humanas, v. 17, n. 29, 2016. p. 31-45. Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2307. Acesso em: 6 ago., 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300013

PITANO, Sandro de Castro; STRECK, Danilo Romeu; MORETTI, Cheron Zanini. As tramas da participação na pedagogia freireana: fundamentos para uma democracia radical. Civitas, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 109-118, jan.-abr. 2020. https://doi.org/10.15448/1984-7289.2020.1.31704

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys Plens de; SCARAMUCCI, Matilde Virgínia Ricardi. O conceito de letramento em avaliação de línguas: origem de relevância para o contexto brasileiro. Linguagem Estudos e Pesquisas, Catalão, v. 22, n. 1, p. 225-245, jan./jun. 2018. https://doi.org/10.5216/lep.v22i1.54474

REIMBERG, Cristiane Oliveira et al. Relatório Técnico - Relatório final do Eixo 2 (Bibliográfico) do Projeto "Caminhos para a melhoria das condições de trabalho e saúde dos professores na perspectiva das políticas públicas". São Paulo, 2022.

RIBEIRO, Andréa Porto. As avaliações em larga escala e sua relação com a qualidade da Educação: caminhos percorridos por um Colégio de Aplicação Federal. 2023. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; MUSSI, Amali de Almeida. Inovação da prática pedagógica de professores do ensino universitário pela pesquisa-ação colaborativa. UEFS, Resolução CONSEPE 011/2015.

RICHTER, Leonice Matilde. Trabalho docente, políticas de avaliação em larga escala e accountability no Brasil e em Portugal. 2015. 452 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Amaná Educacional. Diálogos Educação em Foco Ética nas Relações Humanas. Youtube, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=twF7sR5WMPU. Acesso em: 20 jan, 2024.

RODRIGUES, Mara Cristina Oliveira. Crianças, infâncias e avaliação formativa: o que dizem as pesquisas desenvolvidas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional - Gepae/UFU 2022. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação dialógica: desafios e perspectivas 7.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

SÁ, Susana Oliveira; ALVES, Maria Palmira; COSTA, António Pedro. A avaliação formativa no Ensino Superior: o contributo do feedback interativo e construtivo na aprendizagem ativa dos estudantes. Comunicação e Informação, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 55-69, 2014. DOI: https://doi.org/10.5216/31821. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/index.php/ci/article/view/31821. Acesso em: 14 ago. 2024. https://doi.org/10.5216/31821

SALA, Mauro, PIOLLI, Evaldo. O novo PNE e o arcabouço fiscal: mínimo constitucional e meta de financiamento da Educação em risco. SciELO Preprints; 2024. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/9030. Acesso em: 12 set. 2024.
https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9030

SANTIAGO, Eliete; BATISTA NETO, José. Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva freireana. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 127-141, jul./set. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/h5WjtqDm7d3bBmYQ9TzxpVh/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 07 nov., 2023.
https://doi.org/10.1590/0104-4060.47202

SANTOS, Cláudia Regina Mota dos; LIMA, Marcia Machado de. Os excluídos do interior: o que jovens de uma turma de regime de progressão parcial fazem pensar sobre a escola de periferia. Inter-Ação, Goiânia, v. 48, n. 2, p. 378-397, 2023. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5216/ia.v48i2.75441. Acesso em: 09 set, 2024. https://doi.org/10.5216/ia.v48i2.75441

SANTOS, Leonor (Org.). Avaliar para aprender: relatos de experiencias de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário. Porto: Porto Editora, 2010.

SANTOS, Leonor. Reflexões em torno da avaliação pedagógica. In: ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho; FERNANDES, Domingos; PEREIRA, Talita Vidal; SANTOS, Leonor (orgs.). Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento. Curitiba: Editora CRV, 2019, p. 165-190.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma Educação democrática e emancipatória. Educ. Pesquisa., São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez., 2015.
https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508143035

SAUL, Ana Maria. Referenciais Freireanos para a prática da avaliação. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 25, p. 17-24, novembro 2008.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/TwJbgsR75ttGMwYnjJ4mc9B/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 nov., 2023.
https://doi.org/10.1590/0104-4060.46865

SAVIANI, Dermeval. Caracterização geral da Pedagogia Histórico-Crítica como teoria pedagógica dialética da Educação. In: Lombardi, José Claudinei; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; ORSO, Paulino José (Orgs.). Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora. Uberlândia: Editora Navegando Publicações, 2021.
https://doi.org/10.29388/978-65-86678-91-8-0-f.19-38

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do "ensino" remoto. Universidade & Sociedade, ANDES-SN, n. 67, p. 36-49, jan. 2021. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/julianaschivani/disciplinas/midias-educacionais/educacao-na-pandemia-a-falacia-do-201censino201d-remoto/view. Acesso em: 5 set, 2023.

SCARAMUCCI, Matilde Virgínia Ricardi. Letramento em avaliação (em contexto de línguas): contribuições para a linguística aplicada, Educação e sociedade. In: JORDÃO, Clarissa Menezes (Org.) A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 141-165.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.
https://doi.org/10.36311/2007.978-85-249-1311-2

SILVA, Anderson Afonso da. A produção do conhecimento em Educação matemática em grupos de pesquisa. 2017. 375 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.

SILVIA, Maria Cecília de Paula Silva (Org.). Grupos de Pesquisa e Produção do Conhecimento em Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica no PPGE FACED/UFBA. Salvador: Editora EDUFBA, 2019.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. São Paulo: Editora Autêntica 1999.

SORDI, Mara Regina Lemes de. A avaliação e seu potencial inovador nos processos de formação universitária. In: PUENTES, Roberto Valdés; ORRÚ, Silvia Ester. As múltiplas faces da avaliação: teoria e prática na Educação. São Paulo: Editora Unifeob, 2004.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Razões práticas e razões políticas para defender processos de avaliação institucional nas escolas de Ensino Fundamental. In: SORDI, Mara Regina Lemes de; SOUZA, Eliana da Silva. (org.). A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública: a Rede Municipal de Educação de Campinas como espaço de aprendizagem. Campinas (SP): SME/Campinas e Millennium Editora, 2009, p. 3-12.

SORDI, Mara Regina Lemes de; SANTOS, Marcos Henrique Almeida dos. O lugar da avaliação das aprendizagens em uma perspectiva histórico-crítica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FERNANDES, Rosana César de Arruda (orgs). Por uma didática da Educação superior. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 2021, Ebook

SORDI, Mara Regina Lemes de; SOUZA, Eliana da Silva (orgs.). A avaliação institucional como instancia mediadora da qualidade da escola pública: a Rede Municipal de campinas como espaço de aprendizagem. Secretaria de Educação de campinas. Campinas, SP: Milenium, 2009.

SORDI, Mara Regina Lemes de; SOUZA, Eliana da Silva (orgs.). A avaliação institucional como instancia mediadora da qualidade da escola pública: o processo de implementação na rede municipal de Campinas em destaque. Campinas, SP: Milenium, 2012.

SOUZA, Katia Reis de; MENDONÇA, André Luís de Oliveira. A atualidade da 'Pedagogia do Oprimido' nos seus 50 anos: a pedagogia da revolução de Paulo Freire. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, 2019; 17(1). Disponível em: https://www.scielo.br/j/tes/a/WTSyGbbmypqL7PWfVDKtYvm/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 19 set 2024.
https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00188

STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime Jose (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora. 6 ed. São Paulo: Editora Libertad, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Intencionalidade: palavra-chave da avaliação. Nova Escola, Ed.138, dez, 2000. Disponível em: https://professoraltairdopsol.blogspot.com/2009/12/entrevista-celso-dos-santos-vasconcelos.html. Acesso em: 20 fev, 2024.

VASCONCELOS, Maria Lúcia; BRITO, Regina Helena Pires de. Conceitos de Educação em Paulo Freire. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VAZQUÉZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da Práxis. Trad. Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIANA, Ana Rocha; SOUZA, Fernanda Pereira de; ANJOS NETA, Madalena Souza dos. Distribuição e representatividade feminina: um estudo sobre a universidade estadual do sudoeste da Bahia-Uesb. Revista Extensão e Cidadania, Vitória da Conquista/BA, vol. 4, n° 8, jul/dez. 2017. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/recuesb/article/view/3584/2960. Acesso em: 22 nov. 2023.
https://doi.org/10.22481/recuesb.v4i8.3584

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org.). Avaliação formativa: práticas inovadoras. São Paulo: Editora Papirus, 2019.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). Conversas sobre avaliação. Campinas: Editora Papirus, 2019.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas et al. Avaliação das aprendizagens em livros: 1960 a 2020. Curitiba: Editora CRV, 2022.
https://doi.org/10.24824/978652511956.4

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. "Como usar a avaliação formativa com 350 alunos?". 2013. Disponível em: https://gepa-avaliacaoeducacional.com.br/como-usar-a-avaliacao-formativa-com-350-alunos/#more-556. Acesso em: 02 de ago, 2024.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. Linhas Críticas. Brasília. v. 2, p. 75-90, jan./jun. 2006. Acesso em: 19 ago, 2023. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3283
https://doi.org/10.26512/lc.v12i22.3283

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico. 8 ed. Campinas: Editora Papirus, 2010.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Práticas avaliativas no contexto do trabalho pedagógico universitário: formação da cidadania crítica. In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P. (Orgs.). Currículo e avaliação na Educação superior. Araraquara: JM Editora Ltda, 2005. p. 149-173.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Virando a escola do avesso por meio da avaliação. São Paulo: Editora Papirus, 2008.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas; SOARES Enílvia Rocha Morato (orgs.). Avaliação das aprendizagens, para as aprendizagens e como aprendizagem: obra pedagógica do gestor. Campinas, SP: Editora Papirus, 2022.