

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

FERNANDA BARROS ATAÍDES

A AVALIAÇÃO FORMATIVA NA PERSPECTIVA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA DO MUNICÍPIO DE RIO VERDE, GOIÁS:
AVANÇOS E CONTRADIÇÕES

UBERLÂNDIA

2025

FERNANDA BARROS ATAÍDES

**A AVALIAÇÃO FORMATIVA NA PERSPECTIVA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA DO MUNICÍPIO DE RIO VERDE, GOIÁS:
AVANÇOS E CONTRADIÇÕES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU) como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Educação.

Área de concentração: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Olenir Maria Mendes

UBERLÂNDIA

2025

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

A862 2025	Ataides, Fernanda Barros, 1983- A AVALIAÇÃO FORMATIVA NA PERSPECTIVA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE RIO VERDE-GOIÁS: AVANÇOS E CONTRADIÇÕES [recurso eletrônico] / Fernanda Barros Ataides. - 2025. Orientador: 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.2025.201 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



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 09/2025/440, PPGED				
Data:	Sete de março de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	[14h:10mm]	Hora de encerramento:	[17h:30mm]
Matrícula do Discente:	12113EDU010				
Nome do Discente:	FERNANDA BARROS ATAIDES				
Título do Trabalho:	"A avaliação formativa na perspectiva de docentes da educação básica do município de Rio Verde - Goiás: avanços e contradições"				
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 de sala virtual da plataforma Microsoft Teams, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professoras Doutoradas: Elisa Antonia Ribeiro - IFTM; Simone Freitas Pereira Costa - IFC; Leonice Matilde Richter - UFU e Olenir Maria Mendes - UFU, orientadora da candidata e o Professor Doutor Rafael Martins Mendes - UFAL.

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 e ao examinador, 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 a candidata:

[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.

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



Documento assinado eletronicamente por **Olenir Maria Mendes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 31/03/2025, às 15:51, 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 **Simone Freitas Pereira Costa, Usuário Externo**, em 31/03/2025, às 16:54, 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 **Rafael Martins Mendes, Usuário Externo**, em 31/03/2025, às 17:17, 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 31/03/2025, às 19:24, 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 01/04/2025, às 00:33, 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 **6199239** e o código CRC **2E87B446**.

Dedico este trabalho a meu ex-companheiro e docente, Prof. Dr. Glauber Lima Oliveira (*in memoriam*), que, embora não esteja fisicamente ao meu lado, deixou plantado em mim palavras de força, incentivo, motivação e inspiração. Sei que, de onde está, ele vibra junto comigo, celebrando essa conquista que tanto desejou para mim. Agora, somos um doutor e uma doutora em Educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pelo dom supremo da vida, pela oportunidade de realizar este sonho e a generosa proteção, sustentação e encorajamento em todos os momentos desta jornada.

À minha mãe e ao meu pai, pelos ensinamentos, empenho e esforço, por terem me proporcionado várias oportunidades e me permitirem voos mais altos em minha vida. Vocês são exemplos de luta, honestidade, coragem, perseverança e amor.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Olenir Maria Mendes, pelo apoio, incentivo, motivação, paciência, compreensão, escuta atenta e por ter acreditado em minha capacidade de desenvolver uma pesquisa acadêmica relevante. Seus célebres ensinamentos me inspiraram e me guiaram em todos os momentos deste estudo.

À banca examinadora, Profa. Dra. Simone Pereira Freitas, Profa. Dra. Leonice Matilde, Profa. Dra. Elisa Ribeiro e Prof. Dr. Rafael Mendes. Para mim, é uma honra tê-los/as como avaliadores/as deste trabalho. Obrigada por dedicarem seu tempo com carinho para refletir comigo e partilhar seus conhecimentos.

Às escolas e professores/as colaboradores/as, pela disposição, parceria e contribuição para concretizar este projeto de formação.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, colaboraram com meu processo de formação e construção da pesquisa.

Gratidão!

*“Não há nenhuma transformação educacional
que não implique simultaneamente alguma
mudança social, pois são dimensões do mesmo
fenômeno. Também não há nenhuma
transformação importante na educação que não
valha da avaliação” (Dias Sobrinho, 2003, p.
14).*

RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) na linha de pesquisa “Saberes e Práticas Educativas”, investiga as concepções e práticas de avaliação das aprendizagens de professores/as da educação básica da Rede Municipal de Ensino (RME) de Rio Verde, Goiás (GO), Brasil. A cultura avaliativa predominante no contexto escolar tem se manifestado de forma classificatória, mecânica e seletiva, em que a prova, na maioria das vezes, representa o único meio de certificação do conhecimento. Em contraposição a essa forma de avaliação, defendemos práticas avaliativas que priorizam a melhoria das aprendizagens em curso e são comprometidas com a pluralidade, inclusão, respeito às diferenças e construção coletiva. Para isso, desenvolvemos um estudo de abordagem qualitativa de cunho descritivo, interpretativo e reflexivo, aliado a uma análise quantitativa, com o objetivo de compreender as concepções e práticas avaliativas de docentes da esfera pública de ensino, para identificar os referenciais teóricos e metodológicos mais utilizados e analisar em que medida as práticas se aproximam ou distanciam da avaliação formativa. No que se refere aos aspectos metodológicos, o estudo foi realizado com base em questionários, grupos focais e observações em sala de aula, com o envolvimento de 207 professores/as. Na análise de dados, nos baseamos no Materialismo Histórico-Dialético (MHD), conforme as ideias de Marx (2013), as quais nos permitiram apreender o movimento real do objeto e decifrar a realidade concreta nas múltiplas determinações, em consonância aos aspectos micro e macrosociais que marcam o estudo acerca da avaliação das aprendizagens. Os resultados da pesquisa indicam a coexistência de práticas de avaliação tradicional voltadas apenas à verificação do que foi aprendido pelo/a aluno/a com a mensuração de resultados, o que reflete um caráter excludente, seletivo e autoritário entrelaçado com exercícios de avaliação formativos nos quais os/as educadores/as acreditam que o ato de avaliar deve ser contínuo para acompanhar e orientar o desenvolvimento dos/as estudantes em todo o processo avaliativo, com a abertura de espaço para práticas reflexivas e centradas no/a discente. Embora seja possível perceber princípios próximos da avaliação formativa, a concepção de avaliação tradicional predomina no contexto escolar das escolas da RME de Rio Verde (GO). Os possíveis motivos para a não implementação de uma prática avaliativa com princípios formativos no contexto estudado se relacionam com as barreiras encontradas pelos/as docentes para a colocar em prática, como pressão por resultados imediatos e foco em avaliações externas, a exemplo da Prova Brasil, do Sistema de Avaliação Educacional de Rio Verde (SAERV) e do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO); formação continuada insuficiente no tocante às necessidades de docentes e discentes; currículo padronizado que limita a personalização do ensino; falta de autonomia dos/as professores/as para inovar as práticas avaliativas; e preparação para testes padronizados em detrimento de uma aprendizagem rica e significativa. Defendemos a tese de que a avaliação formativa pode transformar a cultura avaliativa, ao priorizar a inclusão e a participação e assumir a função primeira de acompanhar e promover as aprendizagens dos/as estudantes, por se comprometer com as mudanças nas (e das) escolas da educação básica.

Palavras-chave: Educação básica; Avaliação formativa; Prática docente; Concepções de avaliação.

ABSTRACT

This research, developed within the scope of the Federal University of Uberlândia (UFU) in the research line “Educational Knowledge and Practices”, investigates the conceptions and practices of assessment of learning of basic education teachers in the municipal education network of Rio Verde, Goiás (GO), Brazil. The predominant assessment culture in the school context has manifested itself in a classificatory, mechanical and selective way, in which the test, in most cases, represents the only means of certifying knowledge. In contrast to this form of assessment, we defend assessment practices that prioritize the improvement of ongoing learning and are committed to plurality, inclusion, respect for differences and collective construction. To this end, we developed a qualitative study of a descriptive, interpretative and reflective nature, combined with a quantitative analysis, with the objective of understanding the assessment conceptions and practices of teachers in the public education sphere, to identify the most used theoretical and methodological references and to analyze to what extent the practices approach or distance themselves from formative assessment. Regarding the methodological aspects, the study was conducted based on questionnaires, focus groups and classroom observations, with the involvement of 207 teachers. In the data analysis, we based ourselves on Historical-Dialectical Materialism (HDM), according to the ideas of Marx (2013), which allowed us to understand the real movement of the object and decipher the concrete reality in the multiple determinations, in line with the micro and macrosocial aspects that mark the study on the assessment of learning. The results of the research indicate the coexistence of traditional assessment practices aimed only at verifying what was learned by the student with the measurement of results, which reflects an exclusionary, selective and authoritarian character intertwined with formative assessment exercises in which educators believe that the act of assessment should be continuous to monitor and guide the development of students throughout the assessment process, with the opening of space for reflective and student-centered practices. Although it is possible to perceive principles similar to formative assessment, the traditional assessment concept predominates in the school context of the municipal schools of Rio Verde (GO). The possible reasons for the non-implementation of an assessment practice with formative principles in the context studied are related to the barriers encountered by teachers in putting it into practice, such as pressure for immediate results and focus on external assessments, such as the Prova Brasil, the Rio Verde Educational Assessment System (SAERV) and the Goiás State Educational Assessment System (SAEGO); insufficient continuing education regarding the needs of teachers and students; standardized curriculum that limits the personalization of teaching; lack of autonomy of teachers to innovate assessment practices; and preparation for standardized tests to the detriment of rich and meaningful learning. We defend the thesis that formative assessment can transform the assessment culture by prioritizing inclusion and participation and assuming the primary function of monitoring and promoting student learning, by committing to changes in (and of) basic education schools.

Keywords: Basic education; Formative assessment; Teaching practice; Concepts of assessment.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Inter-relações da avaliação educacional.....	36
Figura 2. Diferentes escolas	37
Figura 3. Categorias e orientações para pensar a avaliação com princípios formativos	74
Figura 4. Etapas da Educação Básica estudadas nas pesquisas selecionadas.....	86
Figura 5. Localização do município de Rio Verde (GO)	113
Figura 6. Distribuição dos/as professores/as na RME de Rio Verde (GO).....	116
Figura 7. Apreensão da realidade a partir do MHD	128
Figura 8. Caracterização dos/as participantes quanto ao gênero.....	130
Figura 9. Idade dos/as participantes	132
Figura 10. Escolaridade dos/as participantes.....	134
Figura 11. Categorias da pesquisa.....	139
Figura 12. Nuvem de palavras referente à avaliação da aprendizagem	141
Figura 13. Avaliação formativa x avaliação tradicional.....	142
Figura 14. Proposta de trabalho avaliativo utilizada pelos/as professores/as participantes ..	153
Figura 15. Questão de Matemática aplicada aos/às estudantes em formato de simulado	160
Figura 16. Questão de Língua Portuguesa aplicada aos/às estudantes em formato de simulado.....	161
Figura 17. Prova de Ciências aplicada aos/às alunos/as como forma de obter nota para o 3º bimestre	164
Figura 18. Contradições entre teoria e prática.....	168

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Avaliação externa: questionamentos da Anped e perspectivas críticas	53
Quadro 2. Conflitos vivenciados pelos/as professores/as quanto à avaliação.....	68
Quadro 3. Características da avaliação formativa	79
Quadro 4. Dissertações e teses selecionadas	85
Quadro 5. Concepção avaliativa tradicional	87
Quadro 6. Práticas de avaliação formativa encontradas na tese de Oliveira (2021)	95
Quadro 7. Avaliação formativa nos estudos de Camargo (2014), Duarte (2018) e Oliveira (2021) – principais perspectivas	96
Quadro 8. Percurso metodológico da pesquisa	116
Quadro 9. Perfil dos/as participantes do grupo focal	122
Quadro 10. Estrutura do diário de campo	125
Quadro 11. Opinião dos/as respondentes a respeito da finalidade da avaliação	143
Quadro 12. Análise sistematizada do cotidiano escolar	155

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFA	Avaliação Formativa Alternativa
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BCB	Banco Central do Brasil
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BRF	Brasil Foods
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAP-UERJ	Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
CAQ	Custo-Aluno-Qualidade
CAQI	Custo-Aluno-Qualidade Inicial
CEP/UFU	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Uberlândia
CMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COMIGO	Cooperativa Agroindustrial dos Produtores Rurais do Sudoeste Goiano
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
DEFAP	Departamento de Formação, Avaliação e Pesquisa
DEM	Partido Democratas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACED	Faculdade de Educação
FAR	Faculdade Almeida Rodrigues
FHC	Fernando Henrique Cardoso
GGN	Grupo Gente Nova

GEPAE	Grupo de Estudo e Pesquisa em Avaliação Educacional
GO	Goiás
HTPC	Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFGoiano	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano
IFJataí	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Jataí
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IES	Instituição de Ensino Superior
JEPP	Jovens Empreendedores – Primeiros Passos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LECEF	Laboratório de Estudos sobre Escola, Currículo e Educação Física
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
MS	Ministério da Saúde
NPM	<i>New Public Management</i> (Nova Gestão Pública)
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PFL	Partido da Frente Liberal
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROA	Programa de Aceleração
PSDB	Partido Socialista Democrático Brasileiro
RME	Rede Municipal de Ensino
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEGO	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás
SAERV	Sistema de Avaliação Educacional de Rio Verde
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SECNS	Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde
SEDUC-GO	Secretaria Estadual de Educação
SEGPLAN-GO	Secretaria de Gestão, Planejamento e Desenvolvimento de Goiás
SEMESP	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimento de Ensino Superior no Estado de São Paulo
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST/SENAT	Serviço Social do Transporte e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologia Digital de Informação e Comunicação
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFCAT	Universidade Federal de Catalão
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo da Vinci
UNIRV	Universidade de Rio Verde
UNIUBE	Universidade de Uberaba
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 O ENCONTRO COM A TEMÁTICA INVESTIGADA.....	26
1.2 PROBLEMA, OBJETIVOS DA PESQUISA E ESTRUTURA DO RELATÓRIO.....	29
2 FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: EMANCIPAÇÃO E REPRODUÇÃO	32
2.1 A ESCOLA NO BOJO DA SOCIEDADE CAPITALISTA.....	32
2.2 PAPEL DA AVALIAÇÃO MERITOCRÁTICA NA ESCOLA INSERIDA EM UMA SOCIEDADE CAPITALISTA.....	43
2.3 A FORÇA DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA SOBRE A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS	48
3 AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: DE PRÁTICAS TRADICIONAIS EXCLUDENTES A PRÁTICAS INCLUDENTES E FORMATIVAS	56
3.1 A AVALIAÇÃO EM SEU PROCESSO HISTÓRICO	57
3.2 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS	64
3.2.1 Avaliação formativa: prática inclusiva e transformadora.....	70
3.2.2 Procedimentos avaliativos: (auto)regulação e o retorno formativo (<i>feedback</i>)	80
3.3 A AVALIAÇÃO FORMATIVA: REFLEXÕES A PARTIR DE TESES E DISSERTAÇÕES.....	84
4 METODOLOGIA: O CAMINHO PERCORRIDO	99
4.1 CENÁRIO DA PESQUISA: O MUNICÍPIO DE RIO VERDE (GO)	113
4.2 AS PESSOAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	116
4.3 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	118
4.3.1 Questionário	118
4.3.2 Grupo focal.....	120
4.3.3 Observação em sala	124
4.4 MOVIMENTO DA ANÁLISE DE DADOS	127
5 OLHARES DOCENTES SOBRE A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DE UMA PRÁTICA FORMATIVA ...	130
5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS/AS PARTICIPANTES	130
5.2 AVALIAÇÃO FORMATIVA: REALIDADE OU DESEJO?	140
5.2.1 Concepções de docentes sobre a avaliação	140
5.2.2 Propostas de trabalho avaliativo desenvolvido pelos/as docentes	151
5.2.2.1 Prova x aprendizagem significativa.....	159

5.2.2.2 Teoria x prática: o desejado diferente do praticado.....	168
5.3 AVALIAÇÃO EXTERNA: RESPONSABILIZAÇÃO OU CONTROLE DA QUALIDADE DO ENSINO?	176
5.4 AUTONOMIA PEDAGÓGICA OU DEPENDÊNCIA ESTRUTURAL?	186
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: TRANSFORMANDO PERGUNTAS EM CAMINHOS DE APRENDIZAGENS.....	197
REFERÊNCIAS.....	203
APÊNDICES	220

1 INTRODUÇÃO

A avaliação é (ou deveria ser) um meio importante para a prática pedagógica, pois ela direciona determinadas ações educativas. Por meio do ato de avaliar, conseguimos identificar falhas e, assim, tomar decisões para aprimorar o processo de ensino-aprendizagens (Luckesi, 2011a). Entretanto, até a metade do século XX, a avaliação era compreendida estritamente como etapa final do método educativo, utilizada para encerrar determinado período de estudos, justamente para deliberar se os/as alunos/as seriam aprovados/as (ou não).

Naquele contexto, não havia sido consolidada uma abordagem formativa da avaliação, e a mensuração do desempenho dos/as estudantes era feita por meio de provas escritas realizadas em apenas um momento, sem considerar a complexidade e a dinamicidade do desenvolvimento cognitivo e afetivo dos/as alunos/as. Tal prática avaliativa contribuía escassamente para a promoção das aprendizagens e o desenvolvimento integral dos/as educandos/as (Fernandes, 2009).

A discussão aprofundada acerca de métodos, procedimentos e processos da avaliação se origina de significativas influências dos testes psicológicos¹, porém, com fortes implicações individuais. Isso pode ser contextualizado ao salientar que a gênese dos métodos e processos avaliativos na educação está intrinsecamente ligada à influência dos testes psicológicos do início do século XX, em especial aos trabalhos de Alfred Binet em 1905 sobre medição de inteligência (Zazzo, 2010). Como analisa Luckesi (2011a), essa tradição reduziu a avaliação a um instrumento de mensuração de aptidões individuais que desconsidera dimensões pedagógicas e sociais.

Nesse paradigma, os/as estudantes eram vistos/as como únicos/as responsáveis pelo sucesso ou fracasso em exames, cuja lógica, segundo Freire (2016), naturalizou desigualdades e isentou a escola, os currículos e os/as docentes de qualquer *accountability*². Embora críticas contemporâneas (Hoffmann, 2014a) tenham questionado esse modelo, os vestígios persistem em práticas que privilegiam notas em detrimento da aprendizagem. Nesse ínterim, nossa pesquisa defende a avaliação formativa como alternativa para transformar culturas avaliativas excludentes e priorizar a inclusão e o direito à aprendizagem coletiva.

Nessa conjuntura, os/as alunos/as seriam responsáveis pelo fracasso nos exames, em que a escola, os currículos, o sistema e os/as docentes se isentam de quaisquer

¹ “A história dos testes psicológicos estaria dividida em cinco períodos: 1º: 1836-1930; 2º: 1930-1960; 3º: 1960-1972, que marca o seu declínio; 4º: 1970-1990; 5º: 1990 em diante” (Zazzo, 2010, p. 39).

² Responsabilização (*accountability*) (Freitas, 2018).

responsabilidades, uma vez que não se constituíam como objetos de análise. Sustentamos o argumento de que a escola era excelente e central para a disseminação do conhecimento e que, caso algo falhasse no interior, a responsabilidade recaía sobre circunstâncias externas (Afonso, 2009).

Com a redemocratização do Brasil após a ditadura militar, a avaliação começou a se sobressair nos debates acadêmicos e programas de formação de professores/as. Devido às mudanças políticas e sociais daquela época, a escola foi incentivada para democratizar os processos de gestão e organização do trabalho pedagógico, cuja culminância abarca a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988, a qual fixou princípios e diretrizes fundamentais que orientam a educação no país. Embora a Carta Magna não trate especificamente da avaliação da aprendizagem, podemos salientar que ela se encontra adjunta à qualidade da educação, quando, em seu art. 206, preconiza a “garantia de padrão de qualidade” (Brasil, 1988), configurada como um dos princípios basilares do ensino. Isso levou ao surgimento de espaços democráticos, nos quais os debates sobre os processos de avaliação integraram as concepções de currículo para se pensar “para dentro da escola”, no sentido de a tornar transformadora e menos excludente.

Entretanto, a década de 1990 apresentou contradições evidentes nas políticas educacionais. Se, por um lado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996) – previu, no Artigo 3º, princípios democráticos como a “gestão democrática do ensino público”, pesquisas como as de Paro (2018) demonstram que essa conquista legal não se traduziu em efetiva consolidação prática, pois a autonomia escolar esbarrava na estrutura centralizadora do sistema. A propósito, o Artigo 24, inciso V, que estabelecia a “avaliação contínua e cumulativa [...] com prevalência dos aspectos qualitativos” (Brasil, 1996), coexistia com a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o qual priorizava métricas quantitativas e criou o que Machado e Abelha (2001) chamaram de “esquizofrenia avaliativa”. Essa dualidade revela que o tensionamento sistemático dos avanços normativos foram sistematicamente tensionados por políticas que mantiveram estruturas autoritárias e demonstraram que a gestão democrática permaneceu como preceito legal do que como realidade escolar consolidada.

Sendo assim, a verificação do rendimento escolar deve ser contínua e cumulativa, ou seja, a avaliação não pode se limitar a momentos isolados, com provas aplicadas ao final de cada bimestre, semestre ou ano letivo, mas ser efetivada de forma contínua ao longo do processo educativo. Isso significa que, além de considerar as notas e resultados em provas, é preciso

valorizar o desempenho do/a aluno/a no cotidiano escolar, em observância à participação, progresso e habilidades desenvolvidas ao longo do tempo.

Sob influências do Consenso de Washington³, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que vigorou de 1995 a 2002, aderiu incondicionalmente à ideia do Estado Mínimo, fundamentada nos princípios do *New Public Management* (Nova Gestão Pública – NPM) e na agenda neoliberal, por impor políticas que promoveram a reforma do Estado e aceleraram o processo de ajuste fiscal, a privatização de empresas e serviços e a flexibilização das relações trabalhistas, além da criação de agências regulatórias para gerir setores antes controlados diretamente pela via estatal. Nesse sentido, o plano diretor da reforma do aparelho do Estado (Brasil, 1995) se baseou em três princípios centrais: (1) a desregulamentação, com a transferência de atividades estatais para o setor privado; (2) a terceirização de serviços públicos por meio de organizações sociais – Lei n. 9.637, de 15 de maio de 1998 (Brasil, 1998); e (3) a flexibilização trabalhista, que precarizou vínculos empregatícios no setor público.

Assim, torna-se necessário considerar oito anos de um governo neoliberal que impactou negativamente muitas conquistas alcançadas pelos movimentos sociais da educação nos anos 1980. Como exemplo, citamos a Emenda Constitucional n. 95, que congelou os investimentos públicos por 20 anos e, com isso, afetou os recursos destinados à educação, à saúde e à assistência social (Brasil, 2016; Pinto, 2018). Além disso, propostas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do Ensino Médio – Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 – (Brasil, 2017a, 2017b), implementadas sem amplo diálogo com a comunidade escolar, resultaram em um currículo tecnicista, voltado à lógica do mercado e à fragmentação do conhecimento, “com base no gerencialismo e orientadas pela lógica mercantilista que faz da educação mera mercadoria” (Goergen *et al.*, 2019, p. 1).

A reforma do Estado também impactou a maneira de elaborar e controlar os currículos escolares, a fim de atender às demandas do mercado, o que coaduna os pressupostos de Saviani (2011, p. 78), dado que “o alargamento do horizonte da educação que coloca para a escola exigências mais amplas”. Nesse sentido, a criação de mecanismos de avaliação externa foi consequência⁴ direta dos ajustes, cujo cenário originou a esfera escolar abordada nesta tese.

³ “O Consenso de Washington consiste em um conjunto de políticas econômicas prescritas por instituições financeiras internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) na década de 1980, teve impactos significativos em diversas áreas, incluindo a educação. Originalmente, o Consenso de Washington se concentrava em promover a liberalização econômica, a redução do papel do Estado na economia e a privatização de empresas estatais, visando à estabilização macroeconômica e ao crescimento econômico sustentável nos países em desenvolvimento”. Disponível em: <https://chatgpt.com/c/6d28279a-f0b1-41b5-8ff8-c1a6d5cbd02f>. Acesso em: 15 jul. 2024.

⁴ Informações fornecidas por Lúcia Maria de Assis, professora da Universidade Federal de Goiás (UFG), no

Freitas (2018) afirma que, ao final da década de 1990, uma aliança política de centro-direita entre o Partido Socialista Democrático Brasileiro (PSDB) e o então Partido da Frente Liberal (PFL), atualmente conhecido como Partido Democratas (DEM), introduziu no Brasil, de maneira sistematizada e oficial, um movimento em prol das “referências nacionais curriculares”. Os esforços para criar processos de avaliação externa ao ensino haviam sido iniciados com a promulgação da CRFB (Brasil, 1988) e foram institucionalizadas em 1994 pelo governo de Itamar Franco. Essas ações resultaram na criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1997) e no fortalecimento dos processos do Saeb, fundamentais para implantar a responsabilização (*accountability*) no Brasil, fomentada por um Estado cada vez mais neoliberal.

Aquele debate sobre referências nacionais curriculares dos anos 1990 agora tem lugar em vários países sob a forma de “bases nacionais comuns curriculares”, no interior de um movimento global de reforma da educação que pede mais padronização, testes e responsabilização (*accountability*) na educação [...] atropelando a diversidade e os Estados nacionais, já que o capital financeiro rentista (criador do neoliberalismo) opera de forma supranacional [...] (Freitas, 2018, p. 11-12).

De acordo com o autor supracitado, desde os anos 1990, o debate em torno das referências curriculares nacionais se transformou em um movimento internacional de padronização, testagem e responsabilização educacional em todo o mundo. Freitas (2018) associa esse movimento à tendência do capital de renda, assim como à articulação ao neoliberalismo, o que prejudica a diversidade e a autodeterminação dos Estados nacionais. No cenário do Estado neoliberal, a avaliação das aprendizagens atende às necessidades do mercado e enfatiza o controle, a responsabilização, a padronização, a competição e a meritocracia. Nesse sentido, a qualidade da educação é prejudicada, pois negligencia um aspecto essencial do desenvolvimento educacional – a capacidade de os/as alunos/as analisarem, avaliarem e questionarem informações de forma independente e crítica. Sob essa visão, há:

[...] um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação (Saviani, 2011, p. 439).

Vale acrescentar que, nas últimas décadas, a avaliação educacional tem sido capturada por uma lógica gerencialista e mercantil, alinhada às diretrizes neoliberais que reconfiguram o papel da escola e das pessoas no processo educativo. Como alerta Saviani (2011), a ênfase na eficiência e produtividade desloca o foco da formação integral para o alcance de metas quantificáveis, sustentadas por indicadores como testes padronizados e taxas de rendimento para perfazer um movimento inserido no neotecnicismo preconizado por Freitas (2012b), cujo modelo associa responsabilização, meritocracia e privatização para reposicionar a avaliação como instrumento de controle e regulação, o que esvazia seu potencial formativo. Tal cenário fragiliza a construção de aprendizagens significativas e aprofunda desigualdades, ao ignorar os contextos e sujeitos concretos da educação. Frente a isso, urge reivindicar práticas avaliativas críticas, contextualizadas e dialógicas que, como apontam Fernandes (2009) e Freire (2015a), contribuam para a emancipação dos/as educandos/as e a transformação social.

Nessa conjuntura, a avaliação pretende buscar resultados quantificáveis e garantir eficácia e eficiência na distribuição de recursos, a exemplo da BNCC (Brasil, 2017a). Tal documento norteador reafirma as discussões de Arroyo (2007) antes da publicação, ao abordar a tendência de padronização dos currículos, a fim de facilitar a regulação do Estado por meio das avaliações externas. Estas, em grande parte, responsabilizam tanto os/as professores/as quanto os/as alunos/as por resultados padronizados que, em muitos casos, não condizem com a realidade complexa das escolas, ou seja:

[...] reduzimos o currículo e o ensino a uma sequenciação do domínio de competências e a uma concepção pragmatista, utilitarista, cientificista e positivista de conhecimento e de ciência. Currículos presos a essa concepção tendem a secundarizar o conhecimento e a reduzir o conhecimento à aquisição de habilidades e competências que o pragmatismo do mercado valoriza. Terminamos por renunciar a ser profissionais do conhecimento, deixamos de ser instigados pelo conhecimento, sua dinâmica e seus significados e terminamos por não garantir o direito dos educandos ao conhecimento. O mercado é pouco exigente em relação aos conhecimentos dos seus empregados. O que valoriza é a eficácia no fazer (Arroyo, 2007, p. 26).

O autor supracitado convida a refletir sobre a mudança de foco da avaliação no contexto neoliberal, por se direcionar à eficiência e à produtividade, associada a uma lógica mercantilista. Isso significa que o desempenho dos/as alunos/as e das instituições tem sido medido principalmente pelos indicadores quantitativos, como pontuações em exames padronizados, taxas de aprovação e conclusões de cursos; logo, pode resultar em uma pressão maior sobre os/as educadores/as e alunos/as para atingir objetivos quantitativos, em detrimento a uma educação completa e significativa.

Com base nessa abordagem, argumentamos que a avaliação tem sido utilizada como instrumento de controle pelo Estado, seja por meio da criação de agências reguladoras ou de intervenções diretas na educação, para levantar questões sobre a autonomia das instituições de ensino e dos/as professores/as, bem como a diversidade de abordagens pedagógicas e curriculares (Saviani, 2011). Ressaltamos que uma ênfase excessiva em avaliação dos resultados pode limitar a capacidade das escolas em desenvolverem e adaptarem novas abordagens e práticas de ensino, de acordo com as necessidades específicas dos/as alunos/as.

Nesse caso, o papel regulamentador do Estado se manifesta por meio da definição de políticas e ações como:

[...] quais os conhecimentos necessários a todas as crianças e jovens (PCNs), como desenvolver a aprendizagem desses conhecimentos (diretrizes e referenciais), como preparar os professores (competências necessárias) para essa tarefa, quais as instituições mais adequadas e sua forma institucional e pedagógica (regulamentação dos IESs) e, por último, como avaliar as diferentes instâncias e sujeitos envolvidos nas tarefas educativas postas pela reforma (sistemas de avaliação de estudantes – SAEB, ENEM e Provão) e como controlar o trabalho docente e a produção da formação – os atuais processos de certificação de professores e acreditação de cursos e instituições (Freitas, H. C. L., 2003, p. 1107).

Tal excerto ilustra que o acompanhamento da educação pelo Estado pode ser relevante para identificar áreas a serem melhoradas. Como visto anteriormente, também apresenta vários pontos críticos, a exemplo dos PCNs (Brasil, 1997), que conseguem impulsionar a padronização curricular e não considerar as especificidades de cada região (culturais e econômicas), tampouco cada estudante; o Saeb e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) podem promover um ensino voltado exclusivamente à obtenção de melhores resultados, ou seja, a preocupação é apenas verificar a quantidade de conhecimento dos/as alunos/as conseguiram adquirir, e não com a promoção das aprendizagens dos/as estudantes; a formação de profissionais da educação ainda enfrenta gargalos como a falta de incentivo para a atualização, condições precárias de trabalho, entre outras; e a regulação das Instituições de Ensino Superior (IESs) pode se tornar ineficiente e burocrática, sem suporte e investimento adequado.

Esteban (2008) alerta para o avanço de uma lógica avaliativa fortemente centralizada na quantificação de resultados e no controle dos processos escolares, o que ainda permanece como tendência dominante nas políticas educacionais brasileiras. Embora seu comentário dialogue com o contexto dos PCNs, as críticas se tornam pertinentes diante da consolidação da BNCC, que intensifica a mesma racionalidade (Brasil, 1997, 2017a). Sobretudo no âmbito das políticas como o Saeb e os exames nacionais, a avaliação tem sido mobilizada como instrumento de

padronização e regulação do ensino, em nome de uma suposta equidade garantida pela igualdade de acesso aos conteúdos. Outrossim, o discurso da “qualidade da educação” continua atrelado à mensuração do desempenho cognitivo, ao pressionar escolas, professores/as e estudantes a adequarem as práticas a uma lógica produtivista e homogeneizadora, que esvazia a riqueza dos processos pedagógicos e limita a possibilidade de práticas formativas, emancipatórias e contextualizadas.

Nessa perspectiva, a escola se tornou um forte instrumento de exclusão e segregação, com a respectiva redução da aprendizagem à memorização de informações e da avaliação apenas à aplicação de testes quantificáveis com a mera função de verificar conhecimentos memorizados pelos/as estudantes. Esse tipo avaliativo abarca consequências e rótulos, pois segrega, classifica e exclui em nome da padronização; afinal, todos devem aprender e demonstrar as mesmas aprendizagens em determinado período, e aqueles/as que não apresentam um nível de aprendizagem satisfatório continuam à margem do processo educativo, uma vez que o ato de ensinar e avaliar está voltado ao cumprimento de currículos preestabelecidos, e não para a promoção das aprendizagens dos/as discentes, a retomada dos conteúdos e o replanejamento do trabalho docente.

Embora o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 a 2024 estabeleça diretrizes abrangentes para uma avaliação qualitativa e multidimensional da educação básica, sua implementação tem sido marcada pela apropriação seletiva por parte de políticas neoliberais, em que elas reduzem a complexidade do processo educativo a meros indicadores quantitativos de desempenho e distorcem o espírito original da legislação. Essa contradição fica evidente no Art. 11 do PNE, *ipsis litteris*:

Art. 11. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino.

§ 1º O sistema de avaliação a que se refere o caput produzirá, no máximo a cada 2 (dois) anos:

I - Indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos (as) estudantes apurados em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos (as) alunos (as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica;

II - Indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos (as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes.

§ 2º A elaboração e a divulgação de índices para avaliação da qualidade, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb, que agreguem os indicadores mencionados no inciso I do § 1º não elidem a obrigatoriedade de divulgação, em separado, de cada um deles (Brasil, 2014, Art. 11).

Notoriamente, isso revela uma dualidade fundamental: enquanto o PNE prevê um sistema de avaliação abrangente que inclui desde o desempenho dos/as estudantes até condições estruturais e processos pedagógicos, na prática há uma ênfase desproporcional nos aspectos quantitativos. O sistema, que deveria ser multidimensional, se reduz a rankings como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que priorizam apenas os resultados mensuráveis em larga escala. Como alerta Afonso (2009), as políticas educacionais impostas pelos neoliberais e pautadas na excelência, eficácia, eficiência, competitividade e produtividade conduzem mudanças radicais na educação, como:

[...] a regulação para desregulação; da escola pública para escolhas educacionais e competição entre escolas; das preocupações sociais para as preocupações com a economia e com a produtividade; da igualdade de oportunidades para a excelência; das necessidades educativas para as capacidades individuais e para seletividade (Afonso, 2009, p. 67).

De acordo com Luckesi (2011b, p. 205), a prática de acompanhar o desenvolvimento dos/as estudantes:

[...] traz muito mais as marcas do ato de examinar que as do ato de avaliar. Estamos operando ainda, predominantemente, com o desempenho final, a pontualidade na manifestação do desempenho, a classificação do educando em uma escala, a exclusão temporária (ou definitiva) dos que não atingem o desempenho esperado. Como consequência disso, em nossa prática cotidiana, temos estado menos atentos às características do ato de avaliar, que implica processualidade, não pontualidade, dinamismo, inclusão, diálogo.

Nessa perspectiva quantitativa da avaliação proposta pelo modelo descrito, a educação é resumida a um mero processo de transmissão e retenção de conhecimentos, ao negligenciar o ritmo e as diferentes formas de aprendizagem dos/as alunos/as, visto que, ao adotar conteúdos padronizados, a prática avaliativa se torna excludente e perde o viés de avaliar o/a estudante de forma integral, o que gera uma educação homogênea e pouco inclusiva. Sendo assim, ponderamos que a avaliação das aprendizagens, sob a perspectiva formativa, se aproxima de uma prática inclusiva, plural, justa, comprometida com as diferenças e singularidades dos/as estudantes e cuja intencionalidade compreende as aprendizagens, ou seja, avaliar para aprender.

Como sublinha Villas Boas (2017, p. 157):

Avaliação formativa é o processo pelo qual são analisadas continuamente todas as atividades em desenvolvimento e as desenvolvidas pelos estudantes, para que eles e os professores identifiquem o que já foi aprendido e o que falta a ser aprendido, a fim de que se providenciem os meios para que todos avancem sem interrupções e sem percalços. Essa análise permite a organização/reorganização do trabalho pedagógico com vistas ao alcance das aprendizagens por todos. Por meio dessa função avaliativa, nada fica para depois e cada um tem suas necessidades de aprendizagem atendidas

Assim sendo, a avaliação com princípios formativos está a serviço das aprendizagens dos/as estudantes e da prática pedagógica dos/as professores/as, por meio de um processo de ação-reflexão-ação contínuo de interação entre docentes e discentes, seja para considerar se as aprendizagens estão adequadas ou para reorientar à obtenção de melhores resultados (Villas Boas, 2017). Há, pois, um papel fundamental no contexto educacional que fornece abordagens pedagógicas essenciais para promover as aprendizagens dos/as alunos/as, uma vez que permite observar e analisar se o percurso ocorre com qualidade para corrigir falhas e lacunas de forma adequada.

Entendemos que a avaliação formativa é indispensável para o desenvolvimento de uma educação democrática, inclusiva e comprometida com as aprendizagens dos/as estudantes. Em vista disso, esta pesquisa pretende compreender as concepções e práticas avaliativas de professores/as da rede pública de ensino, ao identificar referenciais teóricos e metodológicos explícitos ou implícitos e analisar em que medida as práticas se aproximam ou se distanciam da avaliação formativa, cuja referência empírica abarca as escolas de educação básica da Rede Municipal de Ensino (RME) de Rio Verde, Goiás (GO).

A escola não é somente receptora de determinações impostas por políticas públicas elaboradas por governantes, por corresponder a um campo de luta, resistência e de conflitos. Por ser uma arena complexa, devemos considerar vários aspectos no tocante à melhoria do processo de ensino-aprendizagem, pois uma série de fatores interferem diretamente na qualidade da educação, como “condições materiais de trabalho e de carreira; número de discentes por turma; qualidade e variedade de material didático; tempo para os/as docentes realizarem planejamento e avaliação da aprendizagem, dentre outros fatores” (Richter; Vieira, 2021, p. 328-329).

Nesse sentido, a responsabilidade pela superação de práticas avaliativas classificatórias e excludentes não deve ser exclusivamente das escolas e de seus/suas profissionais, uma vez que as forças operantes sobre as pessoas envolvidas no processo educativo são mais poderosas do que, por exemplo, a decisão individual de um/a professor/a em mudar a própria prática

avaliativa. Sordi e Freitas (2013) afirmam que, para obter êxito na educação, é necessário elaborar processos de “responsabilização participativa”, com o engajamento ativo de todas as pessoas envolvidas nesse contexto, juntamente ao poder público, visando à promoção da qualidade educacional.

A propósito, a qualidade é concebida e tratada coletivamente, ao assinar um pacto entre todas as pessoas participantes da educação (Bondioli, 2004). Nesse preâmbulo, defendemos a tese de que a avaliação formativa consegue ser um eixo transformador da cultura avaliativa, ao priorizar a inclusão, a participação e o compromisso com as aprendizagens dos/as estudantes para impulsionar a transformação das (e nas) escolas.

Em vista disso, esta pesquisa apresenta relevância em três aspectos: pedagógico, social e científico. O primeiro abrange questões pedagógicas ligadas ao “chão da escola”, em que a avaliação formativa permite um ensino voltado a atender as necessidades individuais dos/as alunos/as e respeitar os ritmos de aprendizagens de cada estudante. Essa concepção avaliativa também contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais que os/as ajudam a desenvolver habilidades importantes para a formação integral, como responsabilidade, autoconsciência e autorregulação do próprio processo educativo.

Em se tratando da relevância social, a avaliação formativa pode ser uma ferramenta essencial para abordar questões referentes à equidade e às desigualdades no sistema educacional. Ao enfatizar as aprendizagens dos/as discentes, a prática avaliativa formativa permite que todos/as eles/as, independentemente das condições socioeconômicas, consigam aprender e prosperar em sua vida pessoal e acadêmica. No que concerne à relevância científica, a avaliação formativa pode contribuir sobremaneira para a inovação metodológica com abordagens de pesquisas flexíveis e participativas, com o desenvolvimento de novas técnicas e paradigmas na investigação educacional.

Para a construção deste estudo, pautamo-nos em referenciais teóricos que apontam alternativas e caminhos para pensar em uma avaliação a serviço das aprendizagens dos/as estudantes, a exemplo de Villas Boas (2011, 2012, 2013), Luckesi (2011a, 2011b), Fernandes (2009), Hadji (2001), Romão (2003), Vasconcellos (1998a, 1998b, 1998c) e, notadamente, Freitas (2007, 2013, 2018). Como procedimento metodológico, optamos por conduzir a investigação com base em uma abordagem qualitativa de cunho descritivo, interpretativo e reflexivo, em conjunto com o viés quantitativo. De acordo com Flick (2004), a utilização de ambas as metodologias pode levar ao alcance de um conhecimento amplo da realidade pesquisada, com maior fidedignidade interpretativa, ou seja, um complementa o outro para superar deficiências/falhas e, complementarmente: “O primeiro deles fundado na tentativa da

análise objetiva, no rigor do tratamento estatístico, o segundo, compreensivo e interpretativo que pretende recuperar a subjetividade dos fenômenos sociais” (Gamboa, 2003, p. 395). Assim, para desvelar o movimento do objeto nas múltiplas determinações, este trabalho pautava no Materialismo Histórico-Dialético (MHD), com ênfase nos contributos de Marx (2013).

Dessa forma, as contribuições são de expressiva relevância para o contexto educacional, uma vez que possibilitam melhor entendimento da cultura da avaliação formativa na prática avaliativa desenvolvida pelos/as professores/as da RME de Rio Verde (GO) e das contradições e complexidades envolvidas no processo.

1.1 O ENCONTRO COM A TEMÁTICA INVESTIGADA

Meu⁵ interesse pela avaliação das aprendizagens se originou da minha trajetória acadêmica e experiência profissional construída em escola pública ao longo de 19 anos: inicialmente como professora, depois na função de orientadora educacional e, por último, como coordenadora pedagógica.

Minha formação acadêmica aconteceu na Universidade de Rio Verde (UNIRV) e Universidade de Uberaba (UNIUBE). Ao longo dos meus estudos, consegui adquirir, aprofundar e construir conhecimentos teórico-metodológicos essenciais para minha formação pessoal e profissional. Assim, em 2007, finalizei a Licenciatura Plena em Geografia e, em 2014, em Pedagogia. Enquanto isso, em 2009 concluí o curso de especialização em Gestão Escolar e, em 2019, defendi o mestrado em educação, no qual investiguei as concepções de diferentes agentes educativos sobre provas externas, com ênfase na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Meu percurso acadêmico e a prática docente em escolas públicas foram fundamentais para despertar a curiosidade sobre o uso e a percepção da avaliação no sistema educacional. Lembro-me de que, ao longo do percurso escolar, desde os ensinos fundamental e médio até a universidade, a avaliação somativa se fez presente na maioria das vezes como mero instrumento de mensuração de desempenho, ao desconsiderar a dinamicidade e complexidade do processo de ensino-aprendizagem. A base educacional estava ancorada em procedimentos rotineiros e práticas voltadas à fixação de conteúdos e, para responder à pressão escolar nas avaliações, os/as estudantes memorizavam o conteúdo para obter boas notas e ser aprovados/as.

⁵ Para referir à minha história de vida pessoal e profissional, utilizei o verbo na 1ª pessoa do singular. A flexão do verbo na 1ª pessoa do plural será adotada nas demais ocasiões.

Entretanto, as informações memorizadas eram esquecidas rapidamente, sem haver uma aprendizagem profunda do que havia sido ensinado. Esse enfoque direcionado à memorização era evidente, dado que diversos/as professores/as elaboravam revisões para as provas como as listas de atividades, as quais eram realizadas pelos/as alunos/as no decorrer das aulas. Bastava relembrar tais tarefas para obter sucesso, pois seriam cobradas na avaliação e, com isso, os/as estudantes eram direcionados a memorizar as questões para conseguir notas satisfatórias nos testes. Assim, os processos avaliativos eram sinônimos de “tormento” e geravam, em nós, estudantes, ansiedade, medo e angústia – na graduação, essa abordagem não foi diferente.

Minha experiência profissional na RME de Rio Verde (GO) reforçou tal percepção, ao me permitir o acompanhamento da realidade escolar e vivenciar frequentemente práticas de avaliação que, de modo geral, cumpriam os preceitos do sistema capitalista – selecionar, classificar, excluir e culpabilizar aqueles/as que não conseguiam alcançar os resultados esperados. Nessa perspectiva, as avaliações utilizadas no ambiente escolar não visavam otimizar as aprendizagens dos/as estudantes, pois, em uma prática avaliativa, culturalmente classificatória e excludente, acentuavam a contradição entre aprovação/reprovação e comparação de alunos/as e escolas.

Todavia, essa inquietude perante as práticas avaliativas, desenvolvidas nas instituições escolares, se acentuou com a minha participação ativa no Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (GEPAE), vinculado à linha de pesquisa “Saberes e Práticas Educativas”, do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU), ocorrida antes do ingresso no mestrado em 2016. Aliás, tal grupo propõe investigações e debates sobre a avaliação educacional em diferentes modalidades e níveis de ensino.

O Gepae influenciou e motivou sobremaneira o desenvolvimento desta pesquisa, ao aprofundar as teorias e metodologias relacionadas à avaliação formativa por meio de diversas atividades, como participação em debates acadêmicos, seminários, congressos nacionais e internacionais, ministração de minicursos, criação de *podcast*, apresentação e publicação de artigos em congressos etc. Tais estudos e discussões também me possibilitaram rever minhas concepções de avaliação, currículo, ensino/aprendizagens e outros conceitos relevantes no campo da avaliação educacional. Dessa maneira, comecei a me aproximar da temática da avaliação formativa e a compreender como um processo qualitativo e colaborativo integrado ao ensino e às aprendizagens, cujo foco principal é aprimorar e regular o processo, e não meramente julgar e classificar de fato.

Outro elemento que me despertou o interesse em investigar a avaliação formativa contempla os resultados obtidos na dissertação de mestrado desenvolvida no PPGED, quando buscamos analisar as concepções de estudantes, famílias, professores/as, coordenadoras pedagógicas, gestores/as e secretárias escolares sobre a ANA. Isso nos permitiu conhecer a percepção dos/as professores/as em relação a esse tipo avaliativo e como eles/as lidam com essa prática avaliativa no cotidiano escolar – naquele momento, o foco dos/as docentes estava voltado à avaliação externa, e não às (e para as) aprendizagens. A maioria dos/as participantes afirmou que as avaliações externas são importantes para melhorar o desempenho das instituições e qualidade do ensino; logo, “a ANA é recebida como algo natural e que ajuda a melhorar a educação” (Ataídes, 2019, p. 117).

A inquietação provocada pelos resultados da pesquisa de mestrado, como a supervalorização das avaliações externas, o ranqueamento das escolas, o treinamento de alunos/as, a responsabilização docente pelos resultados, o estreitamento curricular, dentre outros, nos levou ao desejo inicial do desenvolvimento de uma pesquisa com o intuito de contribuir para o repensar da avaliação das aprendizagens. Evidenciamos a necessidade de romper com as práticas avaliativas voltadas a alcançar apenas resultados e desestabilizar concepções cristalizadas, pois existe uma lógica perversa por trás dessa “cortina de fumaça”, com princípios neoliberais, e, sem ter consciência, os/as professores/as navegam pelos mares da lógica excludente, fortalecem e valorizam as práticas de avaliação externa, com ênfase apenas em dados quantificáveis, e não no processo das aprendizagens dos/as estudantes (Ataídes, 2019).

Diante do pressuposto de que a avaliação formativa deve objetivar à melhoria das aprendizagens dos/as estudantes e ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos/as professores/as, com a intervenção e superação dos problemas detectados, cabe a situar como questionamento central do problema desta pesquisa a partir das seguintes indagações: quais são os princípios e as concepções que orientam as avaliações das aprendizagens na educação básica dos/as docentes da RME de Rio Verde (GO) e como estes/as se aproximam e/ou distanciam da concepção avaliativa formativa? Quais as possibilidades e resistências para a sua efetivação?

A proposta de uma avaliação formativa e inclusiva representa um avanço significativo em relação aos modelos tradicionais, ao reconhecer a diversidade e complexidade dos/as estudantes e buscar promover uma educação equitativa e justa. No entanto, essa abordagem enfrenta desafios consideráveis na implementação prática, em que a necessidade de conciliar a diversidade de perspectivas, valores e experiências dos/as alunos/as pode ser difícil de ser realizada em um contexto escolar marcado por desigualdades estruturais e culturais. Além

disso, a avaliação formativa exige uma transformação profunda nas práticas avaliativas, ao ir além da mera mudança de instrumentos e procedimentos para envolver uma revisão das relações de poder e das hierarquias presentes no sistema educacional. Portanto, embora represente uma visão inclusiva e justa da avaliação, a respectiva efetivação requer um compromisso coletivo e contínuo com a promoção da equidade e diversidade na educação.

1.2 PROBLEMA, OBJETIVOS DA PESQUISA E ESTRUTURA DO RELATÓRIO

A investigação é motivada pelas experiências de que a avaliação deve ser um procedimento a serviço das aprendizagens, ao impulsionar o desenvolvimento dos/as alunos/as, a reflexão e o aprimoramento das práticas pedagógicas dos/as educadores/as. Essa visão guia e justifica o estudo, com a esperança de contribuir para um sistema educacional justo, inclusivo e eficaz, além da certeza de que se avalia para alcançar as aprendizagens. A partir disso, acreditamos que a prática avaliativa pode ser conduzida, negociada e construída coletivamente, e defendemos a tese de que a avaliação formativa constitui a possibilidade para desenvolver uma cultura avaliativa participativa, inclusiva, democrática e comprometida com a transformação nas (e das) escolas.

Desse modo, visamos responder ao questionamento central da pesquisa: quais as concepções e práticas que orientam as avaliações das aprendizagens na educação básica dos/as docentes da RME de Rio Verde (GO)? Como estes/as se aproximam e/ou distanciam da concepção avaliativa formativa? Quais as possibilidades e resistências para a sua efetivação? Em complemento, definimos o objetivo geral de compreender as concepções e práticas avaliativas de professores/as da rede pública de ensino, ao identificar referenciais teóricos e metodológicos explícita ou implicitamente presentes e analisar em que medida suas práticas se aproximam ou se distanciam da avaliação formativa.

Por seu turno, os objetivos específicos são:

- Analisar as concepções de avaliação de docentes que atuam na educação básica da RME de Rio Verde (GO), descrever as práticas avaliativas mais presentes em sala de aula, a partir dessas concepções, e mapear em que medida tais práticas se aproximam (ou se distanciam) da perspectiva formativa, em contraposição às lógicas classificatórias ainda predominantes.
- Examinar o atravessamento da função social da escola por interesses da sociedade capitalista, com destaque aos efeitos na reprodução das desigualdades sociais.
- Compreender as concepções contemporâneas de avaliação formativa como alternativas

pedagógicas para a construção de uma prática inclusiva, dialógica e emancipatória.

- Identificar possibilidades das práticas avaliativas formativas e resistências às práticas tradicionais de avaliação no contexto pesquisado.

Para alcançar os objetivos propostos, o estudo atendeu a uma sequência que possibilitou organizar a tese em cinco seções. A primeira, atinente a esta introdução, apresenta o nosso interesse pelo tema, a relevância, a justificativa e os objetivos da investigação. Mais do que situar aspectos gerais da pesquisa, esta parte apresenta a trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora, expõe suas motivações e inquietações diante da problemática da investigação em tela e faz uma breve divulgação do percurso metodológico empreendido.

Na segunda seção, intitulada “Função social da escola: emancipação e reprodução”, explicitamos os referenciais teóricos para situarmos a discussão acerca do papel da avaliação na sociedade capitalista, pautado em transmitir normas e princípios das políticas neoliberais. Posteriormente, discutimos o papel da avaliação meritocrática com ênfase na competição, meritocracia e individualidade, em que os/as alunos/as são avaliados/as e classificados/as com base em critérios de desempenho quantitativos e padronizados e produzem a naturalização do fracasso escolar. A seção culmina com uma discussão referente às forças das políticas da avaliação externa sobre a avaliação das aprendizagens, ao evidenciar que as avaliações externas alteram, de forma significativa, a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem – afinal, o currículo e o ensino são direcionados a atender os parâmetros externamente definidos.

Na terceira seção, denominada “Avaliação das aprendizagens: de práticas tradicionais excludentes a práticas includentes e formativas”, objetivamos discutir questões conceituais da avaliação das aprendizagens, com destaque para a avaliação formativa como possibilidade de transformar práticas avaliativas seletivas e excludentes em uma abordagem inclusiva e eficaz, com vistas à evolução das aprendizagens dos/as alunos/as. Também destacamos o processo histórico da avaliação, a evolução de conceitos e práticas, e, finalmente, o levantamento bibliográfico de teses e dissertações, realizado nos *websites* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) entre 2010 e 2022, os quais ratificam a relevância da presente pesquisa. Tal recorte temporal se alinha à perspectiva dialética adotada no estudo, conforme discutido por Vasconcellos (1998a), visto que a construção do conhecimento se estrutura em três dimensões interligadas: a síncrese, a análise e a síntese. Assim, o recorte escolhido representa a etapa analítica do objeto em questão, em cujo período a produção acadêmica permite captar os movimentos recentes da avaliação formativa diante das contradições do cenário educacional brasileiro. O intervalo também coincide com um período de intensas

reformulações nas políticas educacionais que demandam a análise crítica da produção científica recente, o que permite uma síntese atualizada e significativa da realidade investigada.

A quarta seção, sob o título “Metodologia: o caminho percorrido”, descreve o método que orientou a pesquisa, as abordagens metodológicas, a tipologia utilizada e a estratégia do estudo para a consecução dos objetivos traçados, para apresentarmos a fundamentação teórica do MHD, conforme a perspectiva de Marx (2013). Além disso, descrevemos o cenário abordado, o município de Rio Verde (GO), e o contexto de produção de dados, em que se sobressaem as escolas da RME e as pessoas participantes do estudo. Em seguida, detalhamos os instrumentos e as técnicas de coleta de dados utilizados (questionário, grupo focal e observação em sala) e, por fim, o movimento de análise de dados.

A quinta seção, designada “Olhares docentes sobre a avaliação educacional: aproximações e distanciamentos de uma prática avaliativa formativa”, descreve os resultados da pesquisa e se orienta pelo MHD, para consolidarmos nossas temáticas de análise e respondermos à problemática que originou a investigação. Ainda realizamos a triangulação dos dados coletados por meio de questionário, grupo focal e observação em sala, em diálogo com o referencial teórico adotado sobre a avaliação das aprendizagens, com o intuito de conhecer as concepções e compreensões dos/as docentes participantes da pesquisa sobre a temática.

E a sexta seção, “Considerações finais: transformando perguntas em caminhos de aprendizagens”, expressa entendimentos, interpretações e reflexões acerca do tema investigado, com foco em algumas conclusões possíveis, mas não definitivas.

2 FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: EMANCIPAÇÃO E REPRODUÇÃO

Nesta seção, apresentamos a função social da escola inserida em uma sociedade capitalista, ao destacarmos que o ambiente escolar não se encontra isolado de um contexto amplo; portanto, fatores socioeconômicos externos exercem fortes influências sobre seu papel, ao direcionarem e moldarem o funcionamento (Freitas, 2013).

Consideramos que as instituições escolares se encontram à luz de distintas funções sociais a favor de uma educação emancipatória, com ênfase no desenvolvimento integral do ser humano ou como um espaço opressor, o que reforça as desigualdades e perpetua privilégios para certos grupos sociais. Além disso, a seção destaca a incorporação da lógica de competição e meritocracia nas políticas de avaliação externa, ao tornar a escola um mecanismo de segregação e exclusão de pessoas.

2.1 A ESCOLA NO BOJO DA SOCIEDADE CAPITALISTA

Ao longo dos anos, a educação tem sido direcionada e moldada conforme as demandas dos contextos social, econômico e sociopolítico predominantes na sociedade. Em uma conjuntura capitalista, as escolas são orientadas a priorizarem a eficiência, a produtividade e a mensuração de resultados, cuja ênfase sistematiza e avalia o que é quantificável, mas negligencia, muitas vezes, a perspectiva da inclusão e do desenvolvimento integral do ser humano.

Para Freitas (2013), o processo educativo está impregnado pela “lógica da competição”. Nesse cenário, a instituição escolar se torna um “mecanismo de exclusão”, por desconsiderar as habilidades e potencialidades dos/as estudantes, ou seja, aqueles/as que não se enquadram nos padrões exigidos e que não atendem aos interesses do mercado são marginalizados/as. Portanto, a lógica da competição na esfera educacional é um fator preponderante para perpetuar desigualdades sociais e excluir determinados grupos sociais, uma vez que, ao adotar uma orientação direcionada ao mercado, expõe os/as estudantes como *commodities*⁶, em vez de pessoas que buscam cidadania e desenvolvimento integral.

⁶ “*Commodities* são produtos de origem agropecuária ou de extração mineral, em estado bruto ou pequeno grau de industrialização, produzidos em larga escala e destinados ao comércio externo. Seus preços são determinados pela oferta e procura internacional da mercadoria”. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/commodities-definicao>. Acesso em: 14 ago.2023.

Nesse prisma, o discurso aborda que todos/as são iguais perante a lei e podem mudar de classe social; porém, devemos questionar: isso significa realmente “vencer na vida”, em que apenas consumimos, subimos na pirâmide social e nos adaptamos ao sistema vigente? Pensamos em uma concepção que reduz a complexidade da existência humana e obscurece outras formas legítimas de realização pessoal e social, como o desenvolvimento ético, estético, afetivo e político das pessoas. Freire (2015a), ao tratar da vocação humana para o “ser mais”, salienta que tal iniciativa não pode ser compreendida apenas como adaptação à ordem (im)posta, mas como um ato de rebeldia diante das injustiças e um movimento consciente de transformação da realidade. Por sua vez, Vasconcellos (1998a) afirma que a escola, ao reforçar práticas avaliativas classificatórias e seletivas, pode atuar como um instrumento de inculcação ideológica que induz as pessoas a ocuparem lugares previamente definidos na sociedade – aqui, um contraponto seria a educação como possibilidade não apenas de inserção no mundo do trabalho, mas, sobretudo, de construção de uma cidadania crítica, ampliação de horizontes culturais e participação ativa na transformação social.

Desse modo, a escola foi incumbida de mostrar que, na realidade, as pessoas (e as condições) são diferentes, o que pressupõe a necessidade de introduzir uma proposta de avaliação excludente para consolidar “a seleção social, disciplinamento para o trabalho e inculcação ideológica” (Vasconcellos, 1998b, p. 51). Há, pois, o intuito de garantir que nem todos/as vão se “dar bem” na vida e, tampouco, chegarão ao topo, pois muitos/as irão se perder pelo caminho, o que induz a conformação em ocupar determinado lugar na sociedade como um fato naturalizado entre nós. Sob tal lógica alienante, a pessoa excluída “encara os fatos como algo consumado, como algo que se deu porque tinha que se dar da forma como se deu, é a posição [...] de quem entende e vive a história como determinismo e não como possibilidade” (Freire, 2015a, p. 112).

Contudo, precisamos olhar a “naturalização” de forma crítica e cautelosa, pois, na verdade, não é algo natural e exclusivo da escola, devido à origem na ordem social construída intencionalmente ao longo da história e que precisa ser desconstruída. Consideramos que, da forma como tem ocorrido, isso reforça a manutenção de uma escola para poucos/as, em que a “avaliação, tal como é feita nas escolas, tem suas razões históricas e não está caracterizada pela neutralidade, pois atende determinados interesses. Mas se assim está, não necessariamente assim deverá ser eternamente” (Romão, 2003, p. 10). Além disso:

O problema central da avaliação, portanto, é o seu uso como instrumento de discriminação e seleção social, na medida em que assume, no âmbito da escola, a tarefa de separar os “aptos” dos “inaptos, os “capazes dos incapazes”.

Além disso, cumpre a função de legitimar o sistema dominante [...] (Vasconcellos, 1998a, p. 29).

Sob a lógica capitalista, a escola impacta a seleção e classificação de estudantes com base em suas habilidades e aptidões, o que contribui para a manutenção das desigualdades sociais. Logo, torna-se fundamental compreender que a avaliação classificatória não é mera coincidência, por manifestar a função social da escola capitalista, cujas implicações são profundas na estrutura social e econômica. Convém salientar que “a cultura em geral e a educação em particular – as escolas – são instrumentos de reprodução da ordem, de manutenção da sociedade existente [...]” (Saviani, 2014, p. 13-14).

No entanto, a perspectiva dialética presente na história da humanidade ratifica uma contradição devido à resistência na própria escola capitalista, pois, ao mesmo tempo, há reprodução e transformação. De acordo com Freire (2015a), as lacunas históricas na escolaridade capitalista são momentos propícios para uma ação reflexiva/transformadora. Afinal, os vazios não apenas permitem resistência e luta, como também a criação de espaços para uma educação com ênfase na consciência crítica e autonomia das pessoas envolvidas. Em suas palavras:

É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o Ser Mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para nossa rebeldia e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos (Freire, 2015a, p. 76).

Freire (2015a) é emblemático ao nos ensinar que a mudança ocorre quando os/as oprimidos/as reconhecem a própria condição como seres humanos históricos e aptos a intervirem e remodelarem sua realidade, haja vista que a dicotomia dialética entre opressão e liberdade não deve ser encarada como desfecho definitivo, e sim como força criativa que motiva a transformação das (e nas) escolas, rumo a uma educação libertadora, baseada no diálogo e na superação das estruturas opressivas. Em relação a isso, o autor também argumenta que as mudanças históricas não se resumem apenas a rupturas, mas a um processo constante de conscientização que requer dos/as professores/as e alunos/as uma análise crítica do mundo, juntamente à participação ativa: “É o saber da história como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. [...] meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrência” (*ibidem*, p. 74-75).

Outrossim, as “lacunas” mencionadas por Freire (2015a) abarcam momentos desafiadores nos quais uma abordagem educacional pode confrontar o viés reproducionista da escola e se tornar um meio para libertação. Por meio da reflexão crítica, conhecida como práxis, a escolha pode se transformar em um ambiente de mudança social, em vez de apenas reproduzir a realidade existente; afinal, mudar é difícil, mas, possível.

A crítica a essa concepção avaliativa se torna fundamental para promover uma educação mais equitativa e inclusiva, visto que os/as estudantes vivenciam na escola situações que transformam conhecimentos em valores quantificáveis. Freitas (2003) corrobora essa assertiva, ao ponderar que a avaliação com tais princípios assume a forma de mercadoria (valor de uso e troca), isto é, os/as alunos/as aprendem para mostrar conhecimento ao/à professor/a, e não para intervir na prática social.

O aluno é cada vez mais conformado a ver a aprendizagem como algo que só tem valor a partir da nota (ou aprovação social), que lhe é externa, e a troca pela nota assume o lugar da importância do próprio conhecimento como construção pessoal e poder de interferência no mundo. O processo de avaliação adquire centralidade na escola porque faz parte da gênese do aparecimento da forma escolar - separada da vida (Freitas L. C., 2003, p. 28-29).

Dessa maneira, a avaliação pautada em notas, que persiste nas instituições escolares e práticas pedagógicas de alguns/as professores/as, coaduna o sistema vigente de dominação e exclusão como “um meio de incluir ou excluir o aluno da escola e dos estudos. Para isso, ela pode se valer de procedimentos e práticas que beneficiam uns e prejudicam outros” (Villas Boas, 2013, p. 28). Nesse sentido, não se ensina para aprender, mas para julgar se o/a aluno/a está (in)apto/a para seguir o percurso escolar – o que distorce o real papel da avaliação de acompanhar as aprendizagens – e intervir para mudanças significativas.

Em outras palavras, a escola cria mecanismos com a finalidade de comparar e classificar os/as estudantes de acordo com sua posição, em detrimento à apropriação de conhecimentos assimilados por eles/as. Para Mendes *et al.* (2018, p. 33), “a escola, com frequência, corrobora o processo de reprodução da exclusão, ao não se caracterizar como um espaço que garanta a aprendizagem de todas as pessoas [...]”. Nessa postura ideológica, a ideia de exclusão e seletividade é latente quando se pensa em avaliar, por nos remeter à ideia de classificar o bom e o ruim. Nas palavras de Vasconcellos (1998b, p. 12-13), a avaliação é “uma praga que contamina toda a relação pedagógica. O condicionamento do aluno em função da nota, por exemplo, compromete muitas propostas de alteração da prática de construção do conhecimento em sala”.

Por isso, precisamos compreender esse processo como um todo que possui condições históricas, sociais, culturais e ideológicas específicas, sem ser uma situação determinante e imutável. Como a cultura avaliativa é complexa e abrange questões sociais, políticas e econômicas não podemos considerar a avaliação de forma neutra e isolada, e sim em um contexto de inter-relações, como ilustrado na Figura 1:

Figura 1. Inter-relações da avaliação educacional



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Ao reconhecermos a complexidade da cultura avaliativa e suas inter-relações com outros aspectos da sociedade, conseguimos traçar caminhos conscientes, justos e eficazes para a educação. Inclusive, essa perspectiva integrada pode promover sistemas educacionais alinhados com as necessidades individuais dos/as estudantes.

Entretanto, como assevera Freitas, L. C. (2003, p. 33), a escola não se encontra isolada da sociedade, por haver uma hierarquia econômica fora dela que reflete e afeta seu papel: “A forma da escola, portanto, não é ingênua, neutra, equalizadora em sua organização [...]. Ela é modulada por fatores que ocorrem fora dela e que disputam a definição de seus espaços e tempos”. Nessa lógica complexa, os estabelecimentos de ensino liberais estão organizados para transmitir normas e princípios da sociedade capitalista, com diferentes escolas para pobres e para ricos.

Aqui se configuram também dois “modelos” de escola: um para formar mão de obra, para o fazer; e outro para formar pensantes, intelectuais. Tal perspectiva propicia, ainda, uma educação para obedecer e a outra, para comandar, o que nos remete ao modo de aprender fazendo e aprender pensando exposto na Figura 2:

Figura 2. Diferentes escolas



Mecanização Mortificação do tempo escolar - alienação. Excluídos/as do interior. (Bourdieu)

Apropriação de conhecimento
Manutenção do capital cultural
Perspectiva da formação / futuro

Fonte: Freepik.com (2024). Disponível em: https://www.freepik.com/free-ai-image/black-white-scene-showcasing-life-construction-workers-site_186040156.htm#fromView=search&page=1&position=2&uuid=75ff12a5-a9c7-49f8-9565-5017dc0c4011&query. Acesso em: 16 maio 2024.

A Figura 2 contrapõe visualmente o “aprender fazendo”, associado ao trabalho subalterno, ao “aprender pensando”, vinculado ao trabalho intelectual. Isso nos instiga a pensar em uma construção social de duas trajetórias distintas: uma que prepara pessoas para obedecer, executar e operar, e outra que as posiciona como gestoras, analistas e com papel decisório. Essa divisão simbólica evidencia que o modo de ensinar e avaliar está diretamente implicado na estrutura de classes, e a escola muitas vezes reforça essa lógica, ao invés de romper com ela.

Nesse sentido, a avaliação responde (e cumpre) o papel ideológico de divisão de classes, em que a forma como ela é realizada na escola determinará aqueles/as que farão parte da classe dominante e dominada, por meio da classificação, seleção, controle e hierarquização, ou seja, incide na trajetória futura dos/as estudantes, ao moldar quem terá acesso a oportunidades amplas ou destinado a funções específicas na sociedade. A ideia de educar uma classe para obedecer e outra para comandar destaca a visão educacional como instrumento de controle social.

Para Villas Boas (2011), a avaliação na escola afastou o conhecimento da vida, ao ensinar os/as estudantes apenas o mínimo necessário para a “força produtiva”. Saviani (1999, p. 34) corrobora essa afirmação, ao elucidar que:

[...] é por meio da aprendizagem de alguns saberes práticos (*savoir-faire*) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados).

Ao conectarmos tais pressupostos com nosso objeto de pesquisa e diante das palavras empreendidas por Saviani (1999), o conceito de *savoir-faire* (ou “saber fazer”) é essencial nesta discussão, pois a escola, como um dos maiores aparelhos ideológicos do Estado (Althusser, 1983), na maioria das vezes, tem sido responsável por transmitir valores e ideologias da classe dominante com o intuito de atender às necessidades do mercado capitalista. Esses saberes disseminados na educação formal levam à permanência da sociedade capitalista por meio dos componentes econômicos (exploradores/as – detentores/as dos meios de produção e explorados/as – detentores/as da força de trabalho) e da reprodução dos componentes ideológicos, em que a avaliação mantém essa divisão por meio de procedimentos seletivos e excludentes que eliminam a classe dominada da escola, antes mesmo de chegar a níveis avançados de conhecimento.

Os sociólogos Althusser (1983) e Bourdieu (1999) corroboram essa assertiva ao discutirem a reprodução das desigualdades sociais geradas pelos estabelecimentos de ensino e legitimarem a hegemonia da classe dominante na esfera cultural e ideológica no contexto educacional. Para Althusser (1983), a escola desempenha um papel central na reprodução das relações de produção da sociedade capitalista, por disseminar a ideologia da classe dominante por meio do seu currículo e de materiais escolares.

Bourdieu (1999) complementa a análise de Althusser (1983), com ênfase na reprodução cultural. De acordo com o autor, o sistema educacional valoriza e perpetua a cultura da classe dominante, pelo fato de a transformar em capital cultural que, por seu turno, se manifesta pela estrutura social e cultural internalizada, como obras de arte, teatro, diplomas, monumentos, música etc.; por conseguinte, a reprodução da cultura dominante na escola se torna um mecanismo de exclusão das classes subalternas e inclusão àqueles/as que pertencem às classes dominantes. Nesse sentido, inferimos que a escola desempenha um papel preponderante na perpetuação das desigualdades e naturalização das condições de dominação.

Para compreender essa lógica, vale destacar que, segundo L. C. Freitas (2003, p. 27), o sistema educativo foi estruturado de forma fragmentada e hierarquizada para preparar os/as alunos/as de modo funcional aos interesses do sistema capitalista:

As necessidades de preparação de mão de obra do capitalismo forçaram o aparecimento da instituição escola na forma atual. O conhecimento foi partido em disciplinas, distribuídos por anos e os anos foram subdivididos em partes menores que servem para controlar uma certa velocidade de aprendizagem do conhecimento. Convencionou-se que uma certa quantidade de conhecimento devia ser dominada pelos alunos dentro de um determinado tempo. Processos

de verificações pontuais indicam se houve ou não domínio do conhecimento. Quem domina avança e quem não aprende repete o ano (ou sai da escola).

Desse modo, a avaliação verifica o conteúdo ensinado e aprendido para selecionar quem aprende (ou não) em período preestabelecido em uma lógica articulada intencionalmente, por haver interesse em tal modelo para funcionar a engrenagem. Somos manipulados/as pelo sistema e, diante desse entendimento, a escola cumpre esse papel: “Os procedimentos de avaliação estão, portanto, articulados com a forma que a escola assume como instituição social [...]” (Freitas, L. C., 2003, p. 46). Em síntese, a escola reproduz o mesmo sistema de exclusão e classificação existente na sociedade capitalista:

Tem-se dito que a função da escola em nossa sociedade é “prover o ensino de qualidade para todos os estudantes, indistintamente”. Os liberais propõem que a escola ensine todos os estudantes, independentemente do nível socioeconômico destes. Segundo essa versão, a desigualdade social deve ser compensada no interior da escola pelos recursos pedagógicos de que esta dispõe. A isso chama-se equidade, segundo eles. Cabe à escola encontrar meios de ensinar tudo a todos – essa é uma das funções proclamadas com muita força nos últimos anos (Freitas, L. C., 2003, p. 14).

A função da escola – prover ensino de qualidade para todos/as os/as estudantes – reflete um ideal central da pedagogia liberal (Freitas, L. C., 2003). Nessa perspectiva, a responsabilidade pela igualdade de oportunidades educacionais recai sobre a escola, a qual deve se esforçar para garantir a todos/as os/as estudantes, independentemente do nível socioeconômico, a capacidade de aprender de maneira efetiva.

Esses ideais são proclamados de modo convicto e sugerem que, por meio da educação, é possível oferecer a todos/as uma chance igual de sucesso. O discurso liberal nos faz acreditar que a escola consegue ensinar tudo e todos/as, mas ela está a serviço dos interesses do capital, o qual normaliza o sucesso de algumas pessoas e, de outras, não. Tal situação instaurada na esfera educacional advém da ideologia social capitalista, com a concepção de que alguns/as aprendem (ou não), pois o capitalismo não possui esse objetivo; afinal, o conhecimento é poder (e sinônimo) de transformação social:

[...] quando de fato há ensino, está se criando um incômodo para a ordem dominante, porque vai se formando um sujeito que não irá se conformar em se enquadrar simplesmente na estrutura que aí está; vai querer exercer sua capacidade de reflexão, de questionamento, sua criatividade, sua autonomia, sua inserção social, o seu poder. Este, portanto, passa a ser um sujeito potencialmente perigoso, não interessando muito a certos setores das classes dominantes que têm uma postura autoritária ou predatória (Vasconcellos, 1998b, p. 34).

Como ressalta Vasconcellos (1998b), para comandarem a máquina, os capitalistas precisam de pessoas submissas, passivas e que não questionam o sistema, por não ser interessante para a classe dominante ter pessoas esclarecidas e conscientes de seus direitos e deveres, uma vez que conhecimento gera empoderamento. Nesse viés, a escola visa ensinar, mas não a todos/as, devido à necessidade de excluir pessoas do sistema para não haver apropriação efetiva do conhecimento, “já que a instrução que permite ler o manual da máquina, permite ler o panfleto do sindicato” (Vasconcellos, 1998b, p. 52).

Nesse entremeio, Saviani (2020) pressupõe que a função da escola na sociedade capitalista assume uma complexidade especial, quando se trata da preparação da classe trabalhadora, em que se sobressai a tendência da educação em moldar pessoas para atender às exigências do mercado de trabalho. Essa tendência é claramente refletida na política educacional estabelecida pela BNCC a qual visa estabelecer um currículo uniforme de aprendizado, visto como aspiração à igualdade de conhecimentos no país. No entanto, o autor alerta para o risco de uma padronização excessiva, cuja ênfase reside na aquisição de habilidades essenciais ao mercado, em detrimento ao desenvolvimento integral das pessoas. Assim, a escola, ao se alinhar com as demandas do capitalismo, reproduz desigualdades sociais por meio da exclusão, em vez de se tornar um veículo de emancipação.

Freitas (2007), ao analisar profundamente o sistema educacional contemporâneo, à luz de distintas funções sociais que interage e estão em disputa, elenca novas lógicas pedagógicas que promovem a exclusão e ocorrem nas instituições escolares que, conseqüentemente, adiam a eliminação do/a estudante, com a ilusão de uma “aparente democratização”. Isso significa que, em vez de remover diretamente o/a estudante do sistema educacional, existem mecanismos ou práticas que prolongam a permanência dele/dela, mas de maneira que ainda o/a exclui de oportunidades educacionais significativas.

De acordo com o autor supracitado, programas de aceleração, progressão continuada e/ou automática, Educação de Jovens e Adultos (EJA), embora prolonguem a permanência dos/as educandos/as nas instituições escolares, podem não assegurar efetivamente condições e processos de aprendizagens significativas. Por isso, há “hoje um grande contingente de alunos procedentes das camadas populares que vivem o seu ocaso no interior das escolas, desacreditados nas salas de aula”, cuja “eliminação da escola foi suspensa ou adiada” (Freitas, 2007, p. 968).

De acordo com Bourdieu e Champagne (2001), em virtude do aumento da presença das camadas populares nas escolas, novas lógicas educacionais foram estabelecidas. Nesse processo, o mecanismo de eliminação foi “adiado e diluído no tempo: e isto faz que a instituição

seja habitada a longo prazo por excluídos potenciais, vivendo as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade sem outra finalidade que ela mesma” (Bourdieu; Champagne, 2001, p. 482-483). Tal procedimento foi denominado pelos autores de “eliminação branda” para descrever um mecanismo de exclusão sutil e gradual no sistema educacional e, ao contrário da “eliminação brutal”, no qual a seleção leva à saída rápida daqueles/as que não se adéquam às exigências do sistema, a primeira ocorre de forma contínua, gradual e quase imperceptível.

Entendemos que a eliminação adiada/branda é um processo tênue em que os/as estudantes, principalmente da classe trabalhadora, continuam formalmente inseridos/as no sistema educacional, mas sem alcançar um aprendizado eficaz e significativo. Nesse contexto, os/as alunos/as são “reposicionados/as” no sistema para permanecer mais tempo na educação formal, com a criação de uma falsa aparência de democratização. Esse movimento mascara um viés de exclusão menos evidente e encoberto por estatísticas de matrícula e frequência escolar, mas a verdadeira aprendizagem e o desenvolvimento intelectual não ocorrem para todos/as eles/as.

Sob uma lógica perversa, muitos/as estudantes não possuem acesso aos conhecimentos necessários, são responsabilizados/as pela falta de aprendizagem e, conseqüentemente, reprovados/as, o que os/as leva a evadir da escola. Outros/as são aprovados/as, porém permanecem nos estabelecimentos de ensino por anos sem aprender, o que legitima a eliminação adiada ou branda (Freitas, 2007). Conforme Vasconcellos (2004, p. 4-5), ainda hoje perpetuam em nossas escolas a concepção elitista, seletiva e excludente da avaliação:

Objetivamente, entendemos que o grande problema da avaliação é sua vinculação à lógica social de exclusão, através dos mecanismos de classificação a que está frequentemente submetida. Esta maldita tarefa de aprovar ou reprovar aluno foi imposta há séculos aos professores, de tal forma que torna-se muito difícil nos livrarmos dela, já que se tornou, para a grande maioria dos docentes algo absolutamente natural. Ora, um dos grandes papéis da ideologia é justamente este: dar justificativas para práticas que, no limite, são profundamente desumanas. O grande nó da avaliação escolar está, pois, nesta lógica classificatória e excludente.

De fato, a avaliação tem sido utilizada de modo equivocado, e atua como mecanismo de exclusão e barreira, sem ser uma oportunidade de aprendizagens. Afinal, não auxilia os/as alunos/as a superarem insucessos sob a perspectiva transformadora, democrática e emancipatória, e sim usada para julgar, rotular e classificar por meio de resultados quantificáveis sem se preocupar com a mediação e reflexão do processo. No entanto, é importante reconhecer que a educação consegue ser um meio de resistência e transformação social, como citado anteriormente, ao ser usada para confrontar as estruturas de poder existentes

e capacitar as pessoas a questionarem e desafiarem os preceitos neoliberais. A ênfase na educação crítica e emancipadora, por exemplo, busca preparar os/as estudantes para serem capazes de analisar criticamente a sociedade e agirem para a transformar de fato.

Saviani (1999, p. 42) assegura que:

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes.

Ainda nas palavras de Saviani (1999), devemos lutar contra a seletividade e a discriminação no sistema educacional, a fim de superarmos as desigualdades que marginalizam determinados grupos sociais, em particular a classe trabalhadora, e que são frequentemente privados do acesso a uma escolarização pública de qualidade. Participar dessa luta significa se esforçar para garantir a todas as pessoas, independentemente de classe, gênero, raça e etnia, o acesso a uma educação que não apenas lhes forneça conhecimentos básicos, mas também as habilite criticamente para alcançarem a emancipação.

Diante desse preâmbulo, compactuamos com a perspectiva de uma teoria crítica da educação, oposta às práticas escolares reprodutoras da desigualdade social e que defende a escola como espaço de luta e transformação. Para instigar tal posição, baseamo-nos no pensamento marxista e em intérpretes dessa corrente, tais como Saviani (2014) e Freire (2015a), os quais consideram a educação em um contexto de luta ideológica que, portanto, não é neutro. Sendo assim, teoria crítica deve conferir conteúdo real à luta contra a seletividade e a marginalização educacional, ao instrumentalizar as classes populares para uma educação de qualidade como forma de superar a desigualdade social. Do mesmo modo, é também pedagógica, pois propõe o ensino fundado na práxis e que parte da libertação dos/as oprimidos/as.

Freire (2015a, p. 77) instrui que a educação não pode se restringir à reprodução de conteúdos, mas deve promover a autonomia dos sujeitos e a leitura crítica do mundo, condição essencial para se tornarem agentes de transformação social: “meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrência”.

2.2 O PAPEL DA AVALIAÇÃO MERITOCRÁTICA NA ESCOLA INSERIDA EM UMA SOCIEDADE CAPITALISTA

Embora existam evidências de que vários fatores sociais, culturais e econômicos influenciam no desenvolvimento das aprendizagens dos/as alunos/as, a ideia de que o sucesso na escola está relacionado ao esforço pessoal é amplamente aceita na sociedade capitalista. Valle e Ruschel (2010) frisam que o conceito de meritocracia, criado pelo sociólogo britânico Young (1958), em “The Rise of the Meritocracy”, surgiu com o objetivo de denunciar as sociedades nas quais o governo, baseado no mérito, justificava novas formas de exclusão e desigualdade social. Nesse ínterim, a sociedade britânica havia transitado de uma elite nobre hereditária para outra elite detentora de um “capital cerebral” e legitimada pelo mérito, a qual passava a se tornar cada vez mais mensurável. Aliás, a meritocracia pressupõe que, para cada pessoa excepcional, há várias outras medíocres; logo, o papel do governo seria evitar a ocupação de medíocres em posições que deveriam ser destinadas a talentosas.

Com base na Enciclopédia de Significados (2024, [n.p.]), a meritocracia “é um sistema ou modelo de hierarquização e premiação baseado nos méritos pessoais de cada indivíduo”. A propósito, a raiz linguística da palavra deriva do termo latino *meritum*, que denota “mérito”, combinado com o sufixo grego “*cracia*”, que significa “poder”; logo, tal expressão pode ser compreendida literalmente como “poder atribuído ao mérito”. Nesse sentido, enquanto conceito, ela representa uma ideologia que “reforça as desigualdades econômicas, sociais e históricas, ao mesmo tempo em que oferece a promessa de uma saída para essas desigualdades” (Wayne; Cabral, 2021, p. 2).

Na visão de Soares e Baczinski (2018), no período pré-moderno, o termo “mérito” estava principalmente ligado à ética, ao se referir à realização de ações virtuosas. Na era moderna, embora ainda se mantivesse tal conotação, gradualmente a palavra passou a denotar talento, reconhecimento e expertise, em contraposição aos direitos herdados. Esse novo significado fundamentou as reformas burguesas, justificou as normas e valores das sociedades democráticas modernas e as hierarquias funcionais, com a respectiva legitimação das diferenças salariais. As autoras acrescentam que:

[...] a meritocracia escolar é um dos principais mecanismos dentro do sistema capitalista que ajuda a perpetuar e legitimar as desigualdades sociais impostas por esse sistema. Isso pois, a “aliança meritocrática” entre as classes dominantes e os docentes faz com que os indivíduos das classes dominadas continuem acreditando nesse modelo, fazendo com que a escola seja apenas uma ferramenta do capitalismo (Soares; Baczinski, 2018, p. 37).

Nesse sentido, a escola com função meritocrática não é neutra e/ou criada para oferecer oportunidades iguais de aprendizagens a todos/as os/as estudantes, pois, contrariamente, representa um mecanismo de manutenção de poder do sistema capitalista, capaz de legitimar injustiças e desigualdades, bem como perpetuar hierarquias sociais, econômicas e culturais. Como acentua a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Educação (CNTE):

[...] a meritocracia neoliberal tem por objetivo escamotear as desigualdades nos sistemas de educação, sobretudo do ponto de vista da garantia dos insumos, que correspondem ao custo-aluno-qualidade. Tenta-se, a todo custo, tirar o foco das condições de aprendizagem dos estudantes e de trabalho dos educadores, para induzir o senso comum a acreditar no mérito espontâneo e individual dos sujeitos. Essa mesma ideologia é contra as políticas afirmativas de direitos, ora em curso no País, mas, ainda assim, mantém espaço nas decisões dos sistemas públicos de ensino (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Educação, 2013, p. 209).

Em suma, consideramos a meritocracia em um sistema neoliberal como forma de ocultar as desigualdades nos sistemas educacionais, especialmente no que diz respeito à entrega de recursos, em termos do Custo-Aluno-Qualidade (CAQ)⁷. Assim, a atenção às aprendizagens dos/as estudantes e do trabalho dos/as professores/as é relegada em segundo plano, de modo a promover a ilusão de que o sucesso advém da capacidade individual, ou seja, como resultado exclusivo do mérito de cada pessoa. Apesar das contradições com as políticas de inclusão formal adotadas no território brasileiro, tal ideologia continua a influenciar significativamente as decisões dos sistemas de ensino.

A ênfase na competição, meritocracia e individualidade, características centrais do sistema capitalista, direciona as ações desenvolvidas no cotidiano escolar com frequência, uma vez que os/as alunos/as são constantemente avaliados/as e classificados/as com base em critérios de desempenho quantitativos e padronizados. Então, sob a “lógica classificatória da avaliação da aprendizagem, os estudantes são tomados como objetos da avaliação (minimizados na/da participação) e são responsabilizados pelos resultados, seja pelo sucesso ou fracasso” (Richter, 2015, p. 63).

Charlot (2000, p. 12) argumenta que o “fracasso escolar” não é um fato objetivo ou natural, mas uma construção social marcada por interpretações, usos políticos e generalizações,

⁷ O Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQI) é um mecanismo que busca traduzir em valores o volume de investimentos necessários ao alcance de padrão mínimo de qualidade do ensino de que tratam os Artigos 206 (inciso VII) e 211 (§1º) da CRFB e os Artigos 3º (inciso IX) e 4º (inciso IX) da Lei n. 9.394 (Brasil, 1988, 1996). De forma resumida, podemos afirmar que o CAQI representa o custo de investimento, enquanto o CAQ traduz o custo de manutenção. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2018-pdf/79981-tor-02-2018-custo-aluno-qualidade-pdf/file>. Acesso em: 30 mar. 2024.

e sim “uma certa maneira de verbalizar a experiência, a vivência e a prática”, utilizada para recobrir situações extremamente diversas que, ainda assim, são tratadas como evidências de uma mesma realidade. Assevera-se, ainda, que:

O fracasso escolar não é um monstro escondido no fundo das escolas e que se joga sobre as crianças mais frágeis, um monstro que a pesquisa deveria desemboscar, domesticar, abater. O ‘fracasso escolar’ não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisados, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado ‘fracasso escolar’ (Charlot, 2000, p. 16).

Assim, o autor desestabiliza a ideia de que o fracasso pertence ao/à aluno/a como um traço individual ou patológico, com a proposta de uma leitura complexa: cada situação deve ser analisada em suas especificidades, sem naturalizações. Em outras palavras, não há um fracasso escolar em si, mas pessoas inseridas em situações de fracasso, cujas histórias, contextos e relações com o saber precisam ser compreendidos.

Martins (2023, p. 153) rememora “que a cultura da classificação e da reprovação escolar associada à ideologia da meritocracia, que vem produzindo a naturalização do fracasso escolar, corresponde a um modelo de escola que atende aos interesses do projeto liberal de sociedade capitalista”. Dessa forma, a meritocracia perpetua não apenas desigualdades sociais, como também legitima o domínio da classe dominante por reforçar as disparidades existentes, uma vez que essas camadas privilegiadas ditam as regras do jogo.

Por meio da avaliação, tais julgamentos são consolidados; logo, tal instrumento vai além de apenas medir o desempenho dos/as alunos/as, por se responsabilizar pela inclusão e exclusão, determinar quem seguirá o percurso acadêmico e quem “ficará para trás”. Mendes (2022) acrescenta que, na prática educacional, a avaliação tem se tornado um momento decisivo para avaliar o progresso do aprendizado e determinar quem é capaz ou não de continuar seus estudos; logo, a questão principal reside no propósito da avaliação e em suas intenções subjacentes. Em relação à práxis pedagógica, Hoffmann (2014a) menciona a “dicotomia” entre educação e avaliação com o envolvimento de mitos e representações que contribuem para distanciar ambos os atos que precisam ser educativos, ou seja, os/as professores/as percebem a ação de educar e avaliar como dois momentos distintos e, ao mesmo tempo, não relacionados entre si.

Dessa forma, o contexto das políticas públicas que envolve a educação perpassa contínuas transformações, devido a uma nova visão pautada nos conceitos de responsabilização, meritocracia e privatização. Para Freitas (2012b), esse movimento retrata a reforma empresarial

na educação e adere à “parceria” entre políticos, mídia, empresários, fundações privadas e pesquisadores/as, os quais acreditam que a iniciativa privada seria a proposta mais adequada para corrigir os problemas da educação. Freitas (2012b) sinaliza que, no Brasil, o programa Todos pela Educação⁸ reflete a iniciativa dos empresários no campo educacional, em que a sociedade civil é convidada a se responsabilizar pela educação e contribuir com sua qualidade. O Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, nos Artigos 6º e 7º, explicita essa parceria com a sociedade para incentivar a criação de coparticipação com empresas e outros agentes extraescolares com o intuito de melhorar a qualidade da educação; com isso, o Estado é ainda mais desresponsabilizado das próprias atribuições com o ensino formal.

Porém, educadores/as se preocupam com essa vertente, uma vez que a educação é um bem público que transcende o âmbito econômico. Ao ser submetida à lógica empresarial, ela pode perder sua essência e comprometer seu papel na formação de crianças e jovens e na construção de uma sociedade justa e igualitária:

Esta “nova abordagem” para as políticas públicas de educação está sendo construída em torno dos conceitos de responsabilização, meritocracia e privatização. Estes constituem um bloco interligado onde a responsabilização pelos resultados (leia-se: aumento da média em testes nacionais e internacionais) é legitimada pela meritocracia (distinções ou sanções fornecidas com base no mérito de ter aumentado ou não as médias) com a finalidade de desenvolver novas formas de privatização do público (o qual é desmoralizado pela meritocracia das médias mais altas), visando a constituição de um “espaço” que se firma progressivamente como “público não estatal” em contraposição ao “público estatal” (Freitas, 2012a, p. 346).

Ainda na perspectiva de Freitas (2012a), a responsabilização de pessoas envolvidas no processo educativo, por resultados mensuráveis, muitas vezes expressos em notas e testes padronizados, está a serviço da legitimação da cultura meritocrática, com base em critérios de desempenho individual. Tal lógica, ao associar méritos com rendimentos, denota uma competição entre escolas e profissionais da educação que gera um ambiente propício à privatização, pelo fato de a eficiência ser valorizada em detrimento do caráter público e democrático da educação:

⁸ De acordo com Freitas (2012b), a presença do empresariado no campo educacional brasileiro se intensificou especialmente a partir dos anos 2000, por meio de fundações, institutos e programas de responsabilidade social corporativa. Essa atuação se apresenta como parceria “técnica”, mas carrega consigo uma agenda orientada pela lógica da eficiência, produtividade e responsabilização individual. Iniciativas como o “Todos pela Educação” exemplificam essa tendência, pois buscam influenciar políticas públicas a partir de indicadores padronizados e metas de desempenho, ao promover uma visão educacional alinhada aos princípios do mercado. Assim, o papel do Estado é progressivamente transferido à sociedade civil empresarial, o que pode incidir no esvaziamento do compromisso constitucional com uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Não podemos ignorar que a insistência em modelos de avaliação, cuja base é meritocrática e ranqueadora, pode ainda induzir a decisões que discriminam os estudantes, penalizando aqueles que mais precisam da escola, tornando-os invisíveis nos dias dos exames para não prejudicarem o rendimento da turma. Reações a estas distorções, que legitimam a exclusão de estudantes em nome de uma qualidade de ensino artificialmente produzida, requerem proposição de modelos alternativos de avaliação (Sordi, 2012, p. 487).

Sob esse viés, a adoção de modelos avaliativos baseados na meritocracia e na lógica de ranqueamento pode aprofundar desigualdades, ao invés de corrigi-las. Como pontua Sordi (2012), esse tipo de avaliação pode excluir os estudantes com maiores dificuldades e que são, muitas vezes, afastados/as nos dias dos exames para não prejudicarem os resultados da escola, cuja prática revela a visão distorcida de qualidade, ao desconsiderar as pessoas e seus contextos. Por isso, é fundamental repensar os modelos de avaliação e buscar alternativas que realmente promovam inclusão e aprendizagem a todos/as.

Dias Sobrinho (2008) também assevera que a avaliação não pode ser restrita à mera verificação de resultados mensuráveis, pois é uma prática social complexa que abrange valores e significados variados. Desse modo, a prática avaliativa se revela como um processo dinâmico e multifacetado, alinhado com os propósitos de formação cidadã e fortalecimento de valores democráticos, capaz de impulsionar o desenvolvimento da sociedade e promover o enriquecimento das pessoas. Ademais:

A avaliação educativa deve ser uma produção de sentidos sobre o cumprimento, pelos sistemas e pelas instituições, das finalidades de formação de cidadãos, aprofundamento dos valores democráticos da vida social, e elevação material e espiritual da sociedade. Avaliação é produção de sentidos, prática social, portanto, intersubjetiva, relacional, aberta, polissêmica e carregada de valores, que põe em questão os significados dos fenômenos. Deve articular um processo global e compreensivo os diversos aspectos constitutivos da educação, como os sentidos e valores da cognição, da autonomia moral, da vida social e pública e do conhecimento, que desenvolve a sociedade e eleva o espírito humano (Dias Sobrinho, 2008, p. 193-194).

Sob a pena de não conseguirmos atingir esses ideais e elevar o processo avaliativo à formação humana dos/as alunos/as, é preciso salientar que a meritocracia avança com vigor e conquista, historicamente, uma adesão cada vez maior, ao se estabelecer como um modelo de referência que permite a uma minoria acumular vantagens sociais como poder, dinheiro, empregos qualificados, bem-estar e prestígio pessoal e profissional (Valle; Ruschel, 2010). Se “queremos uma nova forma de avaliação, será necessário repensar a escola que queremos a partir de novas funções sociais as quais necessariamente conflitarão com os objetivos do atual sistema social” (Freitas, 2010, p. 96).

Diante dessas reflexões sobre o papel da avaliação meritocrática na escola inserida em uma sociedade capitalista, urge a necessidade de discutir a meritocracia como contraposição nesse modelo. Embora inicialmente concebida como um sistema de premiação pautado nos méritos individuais, nossa crítica coaduna as dos/as teóricos/as estudados/as por sua capacidade de perpetuar desigualdades sociais e consolidar formas de exclusão.

Como ponderam Valle e Ruschel (2010), a meritocracia, ao privilegiar o mérito individual, muitas vezes se traduz em competição e legitimação das hierarquias da classe dominante, ao camuflar as desigualdades estruturais responsáveis por limitar as oportunidades de determinados grupos sociais. Sob tal viés, a meritocracia se torna uma alternativa que não apenas reconhece o mérito individual, mas também desconsidera as condições sociais e estruturais que influenciam o desenvolvimento das pessoas e, ao confrontar a lógica meritocrática, reforça o papel da educação como ferramenta de promoção da igualdade e do desenvolvimento pleno do ser humano.

2.3 A FORÇA DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA SOBRE A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Como discutido neste estudo, durante a década de 1990 se intensificaram políticas educacionais ligadas às avaliações externas no sistema educacional brasileiro, com o crescente aumento de testes padronizados destinados a mensurar o desempenho acadêmico de estudantes, o que culminou na implementação do Saeb e do Enem. Um aparato legal foi construído com a finalidade de legitimar as avaliações externas, primeiramente anunciado pela CRFB, quando ela estabelece que a educação é dever do Estado e direito de todas as pessoas e, posteriormente, fortalecido pela LDBEN (Brasil, 1988, 1996), quando responsabiliza a esfera estatal por avaliar a educação básica:

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

[...]

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino (Brasil, 1996, Art. 9º).

Para Casassus (2013), a avaliação externa é uma metáfora, ao difundir que os resultados das provas revelam a qualidade educacional. Essa verdade metafórica considera que as pontuações baixas refletem uma educação inadequada, ao passo que os resultados altos são vistos com o viés de qualidade. Nessa perspectiva, a pressão para atender aos padrões externos altera significativamente a dinâmica de ensino e aprendizagens nos estabelecimentos de ensino, uma vez que a maioria das instituições padroniza o trabalho pedagógico para atender às demandas dos testes e atingir metas numéricas, o que perde completamente o caráter humano da educação.

Segundo Mélo e Aragão (2017, p. 1161-1162):

Ao igualar os diferentes ritmos de aprendizagem das crianças, os materiais/livros didáticos, o currículo e a prática pedagógica com foco nos testes padronizados, a igualdade nos resultados não é garantida. Por isso, a necessidade do posicionamento crítico em relação a tais políticas e sua relação com a exclusão social, e, conseqüentemente, a não garantia do direito à educação para todos.

Mélo e Aragão (2017) ainda criticam as avaliações externas que procuram uniformizar a educação em aspectos como materiais didáticos, currículos, práticas pedagógicas e testes padronizados, ao desconsiderar os ritmos de aprendizagens dos/as estudantes e as especificidades de cada contexto escolar. Assim, tais políticas não garantem igualdade nos resultados e podem contribuir com o processo de desigualdade e exclusão social.

Por seu turno, Freitas (2018) adverte sobre a padronização dos objetivos educacionais e dos conteúdos curriculares de ensino que pode afetar o progresso cognitivo dos/as estudantes, pois os programas educacionais são organizados para atender aos requisitos dos exames nacionais, o que pode restringir a orientação educacional a uma seleção limitada de habilidades e conhecimentos. Nesse contexto, o currículo não reflete as necessidades locais, culturais e sociais de cada comunidade educativa, ao se subordinar a parâmetros de avaliação definidos externamente. Portanto, consideramos que as avaliações externas exercem um impacto decisivo sobre o currículo, por determinarem não apenas o conteúdo ensinado, mas também a maneira como acontecem no ambiente escolar:

Nesse sentido, os imperativos da avaliação terminam por pressionar a formulação de currículos nacionais em países que nunca os tiveram, ou levam à sua reformulação e atualização nos que já os possuíam, visto que eles são a referência “natural” para o emprego da aferição padronizada do rendimento escolar, instrumento privilegiado do modelo. A avaliação também possibilita que seja conferida uma autonomia vigiada às escolas, uma vez que assegura o controle de seus resultados, e ainda permite que se descentralizem recursos, capazes inclusive de beneficiar escolas privadas que anteriormente não faziam

jus a eles, aumentando a capacidade de decisão do Estado sobre sua alocação (Barretto, 2001, p. 57-58).

Sobre a autonomia vigiada da escola e de seus/suas profissionais explicitada por Barretto (2001), a questão do controle ressoa também nas palavras de Martins (2023, p. 144), ao pontuar que “um dos grandes entraves que vivenciamos hoje, em matéria de avaliação, é o uso que se faz dela no espaço escolar, qual seja, um instrumento de controle, de inculcação ideológica e de discriminação social”.

Nesse sentido, a avaliação, que idealmente serviria como meio de acompanhamento do ensino e do processo de aprendizagens, assume com frequência, na realidade, uma função mais política do que educativa. Em várias circunstâncias, ela não é empregada como ferramenta metodológica voltada à melhoria de tais aspectos, com vistas a uma vida social integrativa, mas sim como mecanismo de poder e controle exercido por diversos/as participantes do sistema educacional.

Outra consequência direta das avaliações externas é a perda de autonomia pedagógica dos/as professores/as, uma vez que eles/as são direcionados à preparação de estudantes para os testes padronizados. Nessa lógica, o trabalho docente se concentra eminentemente em cumprir os planos de ensino preestabelecidos pelo sistema, o que os/as limita a ajustarem a prática pedagógica conforme as necessidades individuais dos/as discentes.

Entre outras tendências associadas às avaliações externas está o estreitamento curricular, especialmente no que se refere ao foco predominante em disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática. Freitas (2018, p. 137) mostra que, no tocante “ao aprendizado, também há manipulações, segundo os educadores. Todo o programa é focado em português e matemática, disciplinas do Ideb, ficando as demais matérias em segundo plano ou em plano nenhum”. Essa situação não apenas desvaloriza o conhecimento e a experiência dos/as educadores/as, mas também pode diminuir a qualidade do ensino, ao transformar a sala de aula em um ambiente menos criativo e mais mecânico.

Ademais, o enfoque reduzido pode negligenciar outras áreas igualmente importantes para o desenvolvimento integral do/a aluno/a, como Ciências, Artes, Geografia, História, entre outras disciplinas. Tal redução curricular não apenas empobrece a experiência educativa, mas também limita as oportunidades dos/as alunos/as de explorar diferentes campos do conhecimento e desenvolver um conjunto diversificado de competências.

Sob a perspectiva do/a discente, Freitas (2010, p. 94) complementa que a sonegação da vida social ao/à estudante é completada com a sonegação da própria “vida intra-escolar”:

[...] a qual não está sob controle da participação e criação dos próprios estudantes. Na escola atual, os alunos não participam da vida escolar senão pontualmente. A própria vida escolar – ainda que artificial – lhe é sonhada, sendo colocado sempre na perspectiva de ser administrado por alguém superior. A razão é que, para a maior parte dos estudantes, em especial os filhos dos trabalhadores, a vida escolar deve ser dedicada à aprendizagem do subordinar-se a alguém, à conformação de um papel a-histórico. Não são vistos como “sujeitos” de seu desenvolvimento, de sua história e de sua vida escolar. E assim devem ser na vida real também “não-sujeitos”.

Em uma reflexão crítica sobre o papel dos/as alunos/as na escola inserida na sociedade capitalista, Freitas (2010) os/as considera pessoas passivas, receptoras de informações e subordinadas ao sistema, ao invés de serem sujeitos do próprio desenvolvimento e história. Nesse contexto, a avaliação é utilizada para os/as controlar em sala de aula e estimular o interesse deles/as por conteúdos tradicionais e descontextualizados.

Entretanto, a avaliação não incide apenas sobre os/as estudantes, por recair sobre os/as docentes e instituições escolares, e, ainda que:

[...] aferindo o desempenho do aluno, articula-o à avaliação dos docentes e à avaliação institucional, decorrendo dessa articulação a conclusão de que se o aluno não aprende a responsabilidade deve ser atribuída exclusivamente ao professor e à escola (Shiroma; Evangelista, 2011, p. 140).

Diante dessas constatações, inferimos que as avaliações externas colocam professores/as e alunos/as sob uma pressão intensa, ao criar um ambiente de culpa e punição, enquanto o sistema educacional em si permanece isento de responsabilidade direta pelos resultados insatisfatórios:

As preocupações com os resultados do trabalho do professor e a relação desses resultados com os recursos investidos conduziram a políticas de avaliação como estratégia de indução de procedimentos e conteúdos político-pedagógicos que, como se referiu, objetivavam a adesão dos professores às reformas propostas. Essas iniciativas redundaram na política de “responsabilização pelos resultados” que se procura impingir aos professores (Shiroma; Evangelista, 2011, p. 135).

Então, no/a professor/a recai o sucesso ou fracasso do/a aluno/a, quando se trata de avaliação sistemática e periódica que, como discutido, possui desdobramentos sobre os/as docentes e as instituições escolares, com a isenção do Estado e das políticas públicas de quaisquer avaliações. Freitas (2014, p. 1097), com base nessa temática e na avaliação de desempenho docente, associada ao sucesso dos/as alunos/as, pondera que:

Quando a avaliação externa pressiona o professor por maior desempenho em sala ou quando o seu salário está associado ao sucesso da criança nas provas da avaliação externa, ela interfere irremediavelmente nesta relação e sela o

destino da criança. Não bastasse isso, as pressões externas da avaliação levam a escola a criar mecanismos concorrenciais internos de controle sobre as crianças, como por exemplo, a divulgação dos alunos e professores que se saíram melhor nos exames externos. Às vezes, listas são afixadas nas salas de aulas ou em outros locais da escola.

Assim, as avaliações externas impactam diretamente nas salas de aula, “seja em seus objetivos, seja em sua avaliação – fortalecendo seu controle ideológico sobre toda a estrutura educacional que forma milhões de jovens, ajustando-os a um padrão cultural “básico” de instrução” (Freitas, 2014, p. 1089), e a avaliação escolar, agora reforçada pela ligação com avaliações externas e políticas de responsabilização, tem sido questionada e explorada por empresários/as da área da educação que buscam reformas. Eles/as utilizam essa abordagem para cercear avanços progressistas na organização do ensino nas salas de aula e escolas, como as políticas de cotas raciais e sociais, as ações afirmativas de gênero, os currículos de base multicultural, a inclusão de pessoas com deficiência e outras iniciativas que visam promover justiça social e equidade. Tais avanços não foram dados espontaneamente, mas conquistados por meio de intensas lutas de movimentos sociais, pesquisadores/as e educadores/as comprometidos/as com uma educação pública democrática, plural e crítica; por conseguinte, inferimos que ignorar essa dimensão histórica é obscurecer o papel da educação como espaço de disputa e resistência no que tange às tentativas de padronização, exclusão e apagamento das diversidades. Esse cenário revela um conflito ideológico no qual práticas gerenciais, voltadas ao mercado, tentam influenciar a educação para restringir inovações educacionais impactantes.

Em face do exposto, Freitas (2014) ressalva que o modo de reação das escolas, principalmente a incentivos externos, sem realmente se envolver internamente com os desafios enfrentados, prejudica sobremaneira o desenvolvimento de uma cultura escolar reflexiva e participativa. Quando não adotam processos internos de reflexão e aprimoramento, as práticas educacionais podem estagnar e apresentar problemas, posto que a conexão entre o desempenho dos/as estudantes e a compensação dos/as professores/as, por meio de salários variáveis ou bônus anuais, agrava essas questões e gera um ambiente de trabalho marcado por competição e conflito, o que pode deturpar o propósito da educação e priorizar os resultados imediatos, ao invés do desenvolvimento abrangente e colaborativo dos/as alunos/as e docentes.

Nessa perspectiva, a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) elaborou uma carta aberta com diversos questionamentos em relação às avaliações externas (Quadro 1):

Quadro 1. Avaliação externa: questionamentos da Anped e perspectivas críticas

Questionamentos da ANPED	Percepções críticas
As dimensões política e ideológica são constitutivas da avaliação. Que valores são afirmados por meio dessas avaliações? A quem cabe defini-los?	As práticas avaliativas deveriam refletir uma diversidade de valores educacionais, como equidade, pluralidade e inclusão e precisaria ser definida coletivamente, por toda a comunidade escolar (gestores/as, docentes, discentes, pais e mães), e não apenas por formuladores/as de políticas públicas.
O estabelecimento de uma hierarquia valorativa expressa a desconsideração da desigualdade social e a diversidade cultural. O que se busca é a padronização desses valores?	As avaliações deveriam ser ferramentas voltadas a compreender e respeitar a diversidade cultural e socioeconômica, em vez de padronizar valores.
As avaliações em larga escala são estratégias de gestão que promovem desenvolvimento por meio da comparação e classificação. O que resultará da avaliação de habilidades socioemocionais?	As avaliações socioemocionais devem ser utilizadas para apoiar e compreender os/as estudantes, não para separar ou recompensar com base em conformidade, reconhecendo a subjetividade e a complexidade dessas habilidades.
É conhecido o potencial das avaliações externas de condicionarem o currículo. Teremos agora a intensificação desse controle, abarcando competências socioemocionais?	Não devemos permitir que o foco em competências socioemocionais restrinja a liberdade curricular, é necessário que o desenvolvimento dessas competências sejam equilibradas com a autonomia pedagógica.
Corre-se o risco de rotular e estigmatizar crianças e jovens por não se saírem bem nos testes socioemocionais, culpabilizando-os pelo fracasso. Não se estaria afirmando preconceitos?	As avaliações devem evitar a estigmatização e a culpabilização dos/as estudantes por resultados em testes, levando em consideração, também, os contextos sociais e pessoais, para alcançar uma abordagem mais holística da aprendizagem.
O desenvolvimento socioemocional é um processo construído socialmente e não pode ser medido por testes de larga escala. O que se intenta é torná-lo mensurável para apoiar classificações?	A quantificação do desenvolvimento socioemocional em avaliações externas deve ser cautelosa, priorizando abordagens que respeitem a complexidade e o caráter fluido dessas competências.

Fonte: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (2014).

Consideramos pertinentes os questionamentos da referida associação no que concerne às avaliações externas, uma vez que essa abordagem avaliativa, quando utilizada de maneira inapropriada, ocasiona impactos consideráveis no “chão da sala de aula”, com influências negativas na definição do currículo e imposição de hierarquia de valores, ao desconsiderar as diversas realidades sociais e culturais dos/as estudantes. Além disso, as avaliações podem inadvertidamente contribuir para a estigmatização dos/as alunos/as que não se encaixam nos padrões preestabelecidos, a perpetuação de preconceitos e o aprofundamento das desigualdades. No entanto, é importante destacar que não somos contrários/as às avaliações externas em si, pois reconhecemos sua importância como instrumentos de diagnóstico e acompanhamento do sistema educacional, desde que estejam a serviço da melhoria das aprendizagens e da valorização do trabalho pedagógico:

Até posso padronizar os resultados no sentido de desejar resultados. Posso desejar uma meta. Mas não há como estabelecer essa padronização no processo. E é isso que leva ao apostilamento, que é uma tentativa de controlar o processo: como o professor varia, ponho um monte de folhinhas nas mãos dele e digo: “hoje é a folhinha 1, amanhã é a folhinha 2, depois a folhinha 3...”. E assim vai. Tenta-se, portanto, padronizar o processo. É muito duvidoso se obtenham resultados dessa maneira na educação (Freitas, 2013, p. 353-354).

Diante disso, a avaliação externa se torna nociva com a tentativa de padronizar o processo para impor políticas de prestação de contas e responsabilização, o que pode ter efeitos contraproducentes, propiciar um ensino demasiadamente focado em testes e prejudicar a qualidade e a abrangência da educação. Como a escola é um campo intrinsecamente conectado às complexidades da sociedade capitalista, revela-se como lugar repleto de contradições e tensões, e a avaliação, nesse contexto, desempenha um papel significativo, a depender do uso dos resultados; afinal, pode tanto reforçar as estruturas de poder e perpetuar desigualdades sociais, quanto promover uma educação equitativa e transformadora.

Encerramos esta parte da tese com a convicção de que a avaliação não pode ser pensada apenas como instrumento técnico de medição ou controle, pois precisa estar alinhada ao sentido maior da escola como espaço de formação humana, crítica e solidária. Quando compreendida de forma formativa, obtém outro significado, ao se tornar parceira do aprendizado/aliada do/a professor/a e do/a estudante, sem ser uma ameaça em si. Acreditamos que o verdadeiro compromisso da escola é com a emancipação, não aquela que promete mobilidade individual a poucos, mas a que constrói possibilidades reais de pertencimento, escuta, reconhecimento e transformação para todos/as. Nesse prisma, a avaliação formativa ajuda a romper silêncios,

iluminar caminhos e sustentar um projeto de educação pública que acolhe, respeita e acredita no potencial de cada pessoa – mais do que ranquear, excluir ou corrigir, educar é um ato profundamente humano.

Assim sendo, para uma compreensão profícua das dinâmicas da avaliação nos dias atuais, na próxima seção apresentamos questões conceituais da avaliação das aprendizagens, em que se sobressaem práticas avaliativas formativas como possibilidade de transformar a avaliação classificatória e excludente sob a perspectiva democrática e inclusiva. Também buscamos explorar, de forma fecunda, a história da avaliação educacional ao longo do tempo, com o propósito de elucidar reflexos e influências desse contexto histórico sobre as práticas avaliativas contemporâneas utilizadas nas instituições de ensino e seus desafios, e encerramos com um levantamento bibliográfico com estudos realizados sobre a temática.

3 AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: DE PRÁTICAS TRADICIONAIS EXCLUDENTES A PRÁTICAS INCLUDENTES E FORMATIVAS

Avaliar é um ato indispensável ao desenvolvimento e às aprendizagens dos seres humanos, ao perpassar todas as etapas do ciclo vital. Desde a tenra idade, as pessoas começam a vivenciar situações de aprendizado com a observação e avaliação de seu meio, ações e exemplos dos semelhantes. Sendo assim, a espécie humana realiza e sofre julgamentos de valor constantemente em diversas atividades desenvolvidas no decorrer da própria existência, elemento considerado muitas vezes “natural”, apesar de sabermos do seu viés social.

Villas Boas (2011) discorre que constantemente fazemos apreciações e julgamentos sobre o que nos cerca, seja de pessoas, fatos ou circunstâncias que nos agradam ou não. Isso demonstra que avaliar é uma ação inerente ao ato de viver em sociedade. Como mencionado por Hoffmann (2009), a avaliação informal e contínua, entremeada em nosso cotidiano, nos permite refletir sobre mudanças e melhorias de nossas vidas.

Percebemos que a avaliação pode fazer parte das reflexões em torno das atividades diárias ou de um viés organizado e sistemático que sustenta a esfera educativa. Não há como pensar a divisão entre tais aspectos, visto que o ato de avaliar integra o processo de ensino-aprendizagens. Dessa maneira, ela é imprescindível para a promoção do aprendizado, uma vez que está intimamente ligada à vida escolar de professores/as e alunos/as, independentemente do nível, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, e deve ter sempre, segundo os referenciais deste estudo e como fim precípua, o foco das aprendizagens discentes.

Para Fernandes (2009, p. 21), a avaliação é um processo essencial ao desenvolvimento dos sistemas educativos, pois, por meio dela:

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

Em síntese, o ato de avaliar é uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento dos sistemas educacionais: ao mesmo tempo em que está a serviço das aprendizagens dos/as estudantes, pode ser um procedimento insalubre à promoção do aprendizado, a depender dos

objetivos e da intencionalidade da prática avaliativa. Podemos comparar a natureza dual da avaliação com a metáfora da faca: esta não é boa e nem ruim, apenas um instrumento, e o que vai torná-la benéfica ou maléfica é a forma de uso.

Assim também acontece com a avaliação: quando utilizada para promover as aprendizagens dos/as estudantes, se transfigura em uma ferramenta eficiente ao desenvolvimento dos/as alunos/as; portanto, quando empregada de maneira classificatória, punitiva e excludente, pode se tornar perniciosa. Posto isso, deve ser compreendida como um mecanismo processual e contínuo de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagens em uma relação de colaboração entre professores/as e alunos/as, com o escopo de identificar e corrigir falhas no decorrer do percurso para haver as intervenções necessárias de aprimoramento da educação.

Diante do exposto, apresentamos nesta seção uma breve retomada histórica da avaliação escolar para evidenciar as práticas avaliativas classificatórias e excludentes predominantes em nossas instituições escolares, advindas de múltiplos interesses impostos historicamente pela sociedade capitalista. Apresentamos, ainda, diferentes concepções de avaliação para as aprendizagens, com destaque à avaliação formativa como possibilidade de transformar práticas seletivas e excludentes em algo inclusivo e eficaz.

3.1 A AVALIAÇÃO EM SEU PROCESSO HISTÓRICO

No imaginário comum, há a impressão de que a avaliação surgiu com a intenção de verificar as aprendizagens discentes nas escolas. Contudo, ao analisarmos o percurso histórico e a concepção avaliativa, percebemos que o termo “é recente e seu primeiro vestígio (exame) não está relacionado com a escola” (Santos, 2008, p. 1). A necessidade do “exame” surgiu em meados de 1.200 a.C, na burocracia chinesa, como forma de controle e manutenção social. De acordo com Barriga (2008), antes da Idade Média, as práticas avaliativas formais para aferir o desempenho dos/as alunos/as, por meio de atribuição de notas, não se originavam do sistema educacional. Somente a partir do século XIX, com a expansão e o desenvolvimento do sistema educativo, esse modelo foi implementado no cotidiano escolar.

Luckesi (2011a, p. 202) aponta que as práticas de exames que persistem nos dias atuais são voltadas à exclusão e marginalização de uma classe e:

[...] tem sua origem na escola moderna, que se sistematizou a partir dos séculos XVI e XVII, com a cristalização da sociedade burguesa. As pedagogias jesuíticas (séc. XVI), comeniana (séc. XVII), lassalista (fins do

século XVII e inícios do XVIII) são expressões das experiências pedagógicas desse período e sistematizadoras do modo de agir com provas/exames. A prática que conhecemos é herdeira dessa época, do momento histórico da cristalização da sociedade burguesa, que se constitui pela exclusão e marginalização de grande parte dos elementos da sociedade.

Influenciadas por alguns religiosos da época, as pedagogias foram responsáveis pela modelagem e sistematização das práticas avaliativas utilizadas historicamente e que ainda influenciam sobremaneira na atualidade, cuja abordagem educativa configura o período de desenvolvimento da sociedade burguesa. Como analisa Saviani (2011), a escola moderna surgiu com a articulação às necessidades do modo de produção capitalista, ao assumir os papéis de organização do saber e de classificação dos indivíduos conforme o desempenho. Naquele momento histórico, a avaliação passou a ser utilizada como instrumento de seleção e hierarquização de pessoas, com base na performance acadêmica. Provas orais e escritas rígidas, exames classificatórios, listas de aprovação pública e o uso de boletins padronizados são exemplos consolidados no período e contribuíram diretamente para a exclusão de grupos sociais menos privilegiados, como os/as que não tinham acesso prévio ao letramento ou às normas culturais impostas como universais. Além disso, o forte controle moral, muitas vezes guiado por doutrinas religiosas, reforçava a associação entre sucesso escolar e virtudes individuais, como obediência, disciplina e esforço, ao naturalizar as desigualdades educacionais como questões de mérito pessoal.

Apesar das características de exclusão e seleção, cabe ressaltar que a proposta religiosa *Ratio Studiorum*, publicada pelos padres jesuítas em 1599, e a *Didática Magna*, de 1632, pelo bispo Comênio, também abordavam características de avaliação formativa em suas orientações por meio da “pauta do professor”. Essa caderneta, na qual os/as docentes registravam e acompanhavam progressos e dificuldades de aprendizagens dos/as estudantes, possibilitava o conhecimento da realidade escolar de forma integral para repensar e replanejar suas estratégias de ensino, em que os/as estudantes conseguiriam alcançar bons resultados na avaliação ao final do ano letivo.

Diante desse panorama, inferimos que ambas as pedagogias combinavam o uso das avaliações diagnóstica e seletiva (Luckesi, 2018). A primeira permitia ao/a professor/a acompanhar o/a estudante no decorrer do processo educativo, com o objetivo de identificar falhas nas aprendizagens para possíveis intervenções e melhorias; e a segunda ocorria em determinado momento do processo, especificamente ao final do ano, para determinar quem seria aprovado/a ou não, de acordo com os resultados obtidos.

Entretanto, devido aos padrões histórico-sociais crônicos em nossas práticas pedagógicas escolares, o ato de diagnosticar as aprendizagens, com foco no acompanhamento contínuo do progresso e das necessidades de cada aluno/a, foi relegado ao segundo plano e até mesmo abolido, com a respectiva substituição por exames centrados na certificação e promoção das pessoas. Insta salientar que mais de 500 anos se passaram e o uso seletivo e classificatório dos resultados da avaliação ainda se faz presente nas práticas pedagógicas dos/das professores/as para certificar os/as estudantes.

A cultura tradicional da avaliação tem servido não como possibilidade de o/a professor/a identificar dificuldades e potencialidades discentes para fazer intervenções pertinentes à melhoria do processo de ensino e aprendizagens, mas sim para selecionar e classificar, ao excluir das práticas avaliativas situações, ações e mecanismos que considerem quaisquer aspectos pessoais e subjetivos. Para Luckesi (2018, p. 109):

O uso seletivo dos resultados do ato de avaliativo da aprendizagem no passado, denominado exames escolares, reproduz a dinâmica do modelo burguês de sociedade, centralizador e, portanto, na linguagem de Marx, bonapartista. Poder que, evidentemente, exclui. Através dessa prática, a avaliação da aprendizagem na escola, de maneira usual inclui alguns e exclui muitos estudantes, mantendo e reproduzindo o modelo burguês de sociedade; afinal, o modelo do capital.

De acordo com o autor, o uso seletivo dos resultados da avaliação no passado reflete a estrutura da sociedade burguesa/bonapartista, em que tal instrumento era aplicado meramente para privilegiar algumas pessoas e excluir outras. Nessa perspectiva, ela está a serviço dos interesses da sociedade capitalista, com o objetivo de afastar estudantes do direito às aprendizagens, uma vez que não é interesse do sistema que todos/as aprendam de fato. Saviani (2011) complementa essa leitura ao apontar que, na sociedade burguesa, a escola assumiu uma função eminentemente seletiva, com a legitimação de desigualdades sociais por meio de instrumentos que aparentam neutralidade técnica, ou seja, se transformou em um mecanismo de classificação que naturalizava o fracasso escolar atribuído ao indivíduo, e não às condições históricas de produção do conhecimento. Em consonância, a isso Freitas (2010, p. 89) afirma que a avaliação no contexto escolar está direcionada a atender as demandas da sociedade capitalista: “Excluir e subordinar têm sido as funções preferenciais que estão na base da organização da atual forma da escola”. Sendo assim, a avaliação cumpre um papel ideológico fundamental na manutenção da ordem vigente, em que reafirma uma lógica meritocrática que mascara as desigualdades estruturais e reforça posições historicamente estabelecidas.

Mesmo que as práticas avaliativas escolares tenham sido marcadas por características eminentemente excludentes, seletivas e classificatórias, ao longo do tempo, o campo conceitual da avaliação perpassou por transformações significativas. Fernandes (2009), ao elencar de maneira sucinta as concepções e os papéis ocupados pela avaliação, descreve quatro gerações constituídas (e que ainda se constituem) em nossos dias.

A primeira delas, do início do século XX, mais precisamente no período de 1900 a 1945, ficou conhecida como “geração da medida”, quando a avaliação era vista primariamente como um instrumento técnico, cujo propósito principal era medir e classificar o desempenho dos/as estudante de maneira objetiva, com ênfase em notas e resultados quantitativos. O desenvolvimento e a disseminação de testes psicológicos para medir a inteligência e as aptidões indicaram fortes influências nessa geração, com o entendimento de que as aprendizagens poderiam ser medidas e quantificadas.

Dessa forma, houve uma valorização elevada dos testes e exames, os quais passaram a “ter um papel determinante para verificar, para medir, se os sistemas educacionais produziam bons produtos a partir da matéria-prima disponível – alunos” (Fernandes, 2009, p. 46). Eles desempenhavam apenas a função de mensurar as aprendizagens dos/as discentes a partir dos patamares estabelecidos pela escola, ou seja, os/as estudantes eram vistos/as eminentemente como matéria-prima a ser processada pela fábrica.

Para Dias Sobrinho (2003, p. 18), naquele período, a avaliação da aprendizagem abarcava:

[...] procedimentos convencionais de testes, provas e exames aplicados aos alunos, para medir rendimentos, sem ainda preocupação com dimensões mais amplas do processo ensino-aprendizagem, como currículo em sentido pleno, e tampouco com estruturas institucionais, programas pedagógicos ou políticos. O foco principal eram os testes, as escalas de classificação, os instrumentos técnicos.

Como averiguado, a avaliação se limitou meramente à dimensão técnica naquela época, com a finalidade de aferir o desempenho dos/as alunos/as. Entretanto, foram desconsiderados outros aspectos fundamentais à prática educativa, como currículo, infraestrutura, formação docente, políticas governamentais, entre outros.

A segunda geração de avaliação (1930-1950), denominada “avaliação como descrição”, contestou a concepção desse instrumento como medida descritiva do comportamento dos/as estudantes em relação aos objetivos de ensino previamente estabelecidos no currículo escolar. Afinal, avaliar “não se limita a medir, mas vai um pouco mais além ao descrever até que ponto os alunos atingem os objetivos definidos” (Fernandes, 2009, p. 47). Nesse sentido, a avaliação

se tornou um meio de descrever o processo de aprendizagens, ao vinculá-las à (in)capacidade de atingir os objetivos educacionais.

Ralph Tyler apresentou importantes contribuições no campo avaliativo naquela geração, por ter sido o primeiro pesquisador a mencionar os objetivos na avaliação de currículos e programas educacionais, com foco nos objetivos da esfera educativa. De acordo com Fernandes (2009), “avaliação educacional” foi a expressão escolhida por Tyler para substituir “exames escolares” e nomear o processo avaliativo em relação ao cumprimento (ou não) dos objetivos estabelecidos.

Mesmo diante das transformações ora apontadas, Dias Sobrinho (2003, p. 21) afirma que as práticas avaliativas continuavam com traços tecnicistas; contudo, a avaliação era mais do que um instrumento de medida, ao ser vista:

[...] como um processo de aperfeiçoamento contínuo de um programa e se volta para a reformulação de currículos, para o estabelecimento dos objetivos educacionais a serem cumpridos, as diferenças individuais e para a constituição de normas regionais ou nacionais [...]. Em outras palavras, ela se torna mais operativa e centrada nos objetivos educacionais previamente elaborados, que operam como organizadores de todo o processo de ensino e de avaliação. Em outras palavras, a concepção dos objetivos como organizadores os constitui como guias de conteúdos, metodologias e instrumentos avaliativos.

Como juízo de valor presente no contexto escolar, a partir de 1960, a avaliação marcou a terceira geração mencionada por Fernandes (2009). Segundo o autor, mensuravam-se e se descreviam pontos fracos e fortes dos/as estudantes, além da formulação de juízo de valor acerca dos objetos. Tal período foi marcado por uma grande contribuição de Michel Scriven em 1967, ao distinguir os conceitos de avaliação somativa e formativa: a primeira se volta à classificação, certificação e seleção, enquanto a segunda pretende otimizar as aprendizagens.

Assim, os contextos começaram a integrar o processo avaliativo, ao envolverem as pessoas do processo educativo (alunos/as, responsáveis e docentes), devido ao surgimento de recomendações de que:

[...] a avaliação deve induzir e/ou facilitar a tomada de decisões que regulem o ensino e as aprendizagens; a coleta de informação deve ir além dos resultados que os alunos obtêm nos testes; a avaliação tem de envolver professores, pais alunos e outros atores; os contextos de ensino e aprendizagem devem ser tidos em conta no processo de avaliação; e a definição de critérios é essencial para que se possa apreciar o mérito e o valor de um dado objeto de avaliação (Fernandes, 2009, p. 50).

Nesse sentido, ampliou-se o olhar para além dos resultados dos instrumentos avaliativos, o que denota a importância de analisar outras informações presentes no processo educativo. Nesse cenário, a avaliação é compreendida como processual, isto é, permite a tomada de ações no decorrer do desenvolvimento de ensino e aprendizagens para garantir maior efetividade educacional, concepção avaliativa que modificou decisivamente a prática docente naquele momento histórico.

Para Fernandes (2009), as três gerações propostas obtiveram avanços significativos no campo teórico e conceitual, ao evoluir de uma avaliação meramente técnica, centrada apenas na aferição e certificação do desempenho dos/as estudantes, para um viés abrangente e contextualizado, com base em vários aspectos do processo educativo, como currículo, políticas educacionais, infraestrutura, participação de docentes, programas etc.

Todavia, apesar dos avanços proporcionados ao longo das três gerações, o autor apresenta algumas limitações nas abordagens, em que uma das críticas é a tendência em privilegiar ideias de atores externos e os eximir de suas responsabilidades frente aos resultados obtidos, ao culpabilizar apenas professores/as e alunos/as pelos fracassos. Fernandes (2009) aponta que, geralmente, tais práticas não abarcam as diversidades culturais dos/as estudantes para transformar o ensino em algo sem sentido e significado. Há, ainda, críticas à neutralidade do instrumento avaliativo e à quantificação de resultados que isentam o/a professor/a de quaisquer responsabilidades:

Em termos práticos, pode-se dizer que aquelas três gerações de avaliação, cujas concepções parecem continuar a prevalecer com maior ou menor expressão nos sistemas educacionais, estão dependentes de modelos teóricos que se adaptam com muita dificuldade aos currículos atuais, às novas visões sobre aprendizagens e às exigências de democratização efetiva de sistemas complexos e cultural e socialmente tão diversos (Fernandes, 2009, p. 52).

Diante das limitações das três gerações apresentadas alhures, urge a necessidade de novas designações para a avaliação das aprendizagens, diferentemente da abordada nos anos 1960 e 1970, por ser pautada em princípios (neo)behavioristas, valorização da medida de resultados, verificação do desempenho e avaliação quantitativa, além de não ser interativa. Nesse caso, a avaliação se concentrava em objetivos comportamentais, ou seja, aqueles/as estudantes que não conseguiam alcançar as metas propostas eram submetidos/as a tarefas de remediações chamadas de “regulação retroativa das aprendizagens já que as dificuldades dos alunos não são detectadas durante, mas, sim, após o processo de ensino e aprendizagem” (Fernandes, 2009, p. 58).

Então, no início da década de 1980, emergiu outra abordagem de avaliação com tendências mais progressistas e com perspectivas cognitivistas, construtivistas e socioculturais. Trata-se de uma avaliação voltada para a formação social, com a finalidade de contribuir com a melhoria e aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagens. É nesse contexto que Fernandes (2009) descreve a quarta geração, denominada “avaliação como negociação e construção”.

A quarta geração avaliativa rompe com alguns conceitos e pressupostos avaliativos das gerações anteriores, ao se basear nos princípios de interação e negociação; por isso, configura-se de modo democrático e requer partilha, diálogo e participação dos/as diferentes atores/as sociais nos processos avaliativos. Nesse caso, a avaliação não está mais descolada do ensino e “não é mais um processo exterior [...] supõe que são os próprios participantes quem melhor conhece os significados e interpretações das aprendizagens e que por isso estão melhor posicionados para participar da avaliação” (Dias Sobrinho, 2003, p. 28). O conceito de avaliação formativa de Scriven (1967) passa a ser considerado de forma privilegiada, com o intuito de envolver os/as participantes e pensar tal processo como um compromisso social.

Mesmo com os avanços qualitativos propostos por essa geração, pondera-se que a implementação efetiva da abordagem no cotidiano escolar ainda enfrenta desafios significativos. Não obtivemos avanços reais na sala de aula, posto que, infelizmente, a tônica das nossas escolas contempla a verificação das aprendizagens e a quantificação dos resultados (Fernandes, 2009).

Lamentavelmente:

[...] continuam a prevalecer modelos que dão ênfase ao ensino e procedimentos rotineiros que pouco mais exigem dos alunos do que a reprodução de informação previamente transmitida. Continuam a prevalecer modelos de avaliação pouco integrados ao ensino e aprendizagem e, sobretudo, orientados para atribuir classificações. A análise atenta do que os alunos sabem e fazem, para compreender as suas eventuais dificuldades e para superá-las, parece ficar relegada a segundo plano (Fernandes, 2009, p. 19).

Em vista disso, nosso estudo aponta a mudança de paradigma na avaliação educacional, ao incorporar práticas avaliativas no sistema educativo com princípios formativos e verdadeiramente comprometidas com o desenvolvimento contínuo das aprendizagens dos/as estudantes, em vez de priorizar avaliações com objetivos meramente classificatórios para quantificar e responsabilizar os/as alunos/as.

3.2 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS

A avaliação para as aprendizagens se fundamenta na assertiva de avaliar para ensinar, ou seja, para aprender de fato. Nessa perspectiva, precisa-se substituir formas de avaliação tradicional por práticas de uma avaliação formativa que “se volta ao objetivo de viabilizar o alcance das aprendizagens por todos os estudantes [...]” (Villas Boas *et al.*, 2022, p. 9).

Essa concepção é abordada por enfoques teóricos com denominações diferentes, mas essencialmente similares, como avaliação mediadora (Hoffmann, 2009), dialógica (Romão, 2003), dialética (Vasconcellos, 1998a), formativa (Fernandes, 2009; Villas Boas, 2012), emancipatória (Saul, 2010) e diagnóstica (Luckesi, 2011a). Há uma diversidade de nomenclaturas e abordagens teóricas da avaliação, mas todas se embasam no apontamento e na indicação de alternativas para garantir as aprendizagens dos/as estudantes. Concordamos com Villas Boas (2012, p. 35) quando afirma que os termos utilizados no Brasil, como “avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, integradora, democrática, participativa, cidadã, etc. [...] fazem parte do que se entende por avaliação formativa”.

Nos dizeres de Hoffmann (2009, p. 131-132), a avaliação mediadora denota uma prática na qual professores/as e alunos/as se comprometem com o processo contínuo de construção do conhecimento em um contexto enriquecido por diálogo, colaboração e respeito mútuo, isto é:

[...] ação reflexiva e desafiadora do professor em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados [...] Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vistas, trocando ideias, reorganizando-as.

Assim, de acordo com a autora, os/as professores/as assume/m o papel de mediadores/as e orientadores/as do processo de ensino-aprendizagens, ao romperem com a ideia de serem os únicos/as detentores/as do saber. Desse modo, o ato de mensurar perde visibilidade porque o processo visa conduzir o/a estudante a tomar consciência de seus acertos, erros, dificuldades e potencialidades. Ademais, o/a estudante deixa de ser passivo/a (receptor/a e reproduzidor/a de conhecimento) para um ser humano ativo e participante do processo, junto a seus pares e docentes.

Hoffmann (2009, p. 105) também aborda a necessidade de os/as educadores/as refletirem sobre os registros de avaliação, pois “refletem a imagem da ação desenvolvida pelo professor” e devem não apenas refletir o que foi aprendido pelos/as alunos/as, mas também destacar o que “ainda” não foi estudado e está em construção. Desse modo, os/as educadores/as

precisam estar conscientes para não registrar somente o que foi apreendido pelos/as estudantes, mas identificar e trabalhar lacunas de aprendizagens surgidas ao longo do processo, [...] “comprometendo-se em tornar o ‘vir a ser’” (*ibidem*, p. 104).

Quando abordamos a avaliação dialógica, nos inserimos em um mundo de visões aproximadas dos pensamentos de Freire (2016). Nesse caso, tal instrumento se alinha com a educação libertadora, em que os/as alunos/as são conduzidos/as a compreender e transformar a própria realidade, em vez de simplesmente reproduzi-la; logo, esse tipo avaliativo se contrapõe à concepção tradicional da educação “bancária” do referido pensador. Sob essa visão, o/a educador/a desempenha um papel de transmissor/a de conhecimento, enquanto os/a estudantes são vistos como receptores/as passivos/as que apenas recebem e armazenam informações sem questionamento crítico ou engajamento ativo. Sobre essa perspectiva, sublinhamos que:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem depósitos, guardá-los e arquivá-los (Freire, 2016, p. 104-105).

Tais palavras ressoam como um alerta para que os/as professores/as se atentem ao fato de que os/as estudantes não são depositários/as do conhecimento repassado e repaginado, mas pessoas ativas e participativas na construção do próprio conhecimento. Romão (2003) reitera que essa noção de educação termina numa vertente de avaliação que se atém somente na verificação dos “conhecimentos depositados” pelo/a docente no/a estudante, sem se preocupar como o/a educando/a absorverá ou rejeitará em relação a eles. Depreendemos que professores/as e alunos/as estão em um plano de descrição quantitativa da realidade; porém, Freire (2016) adverte que a construção do conhecimento deve se basear no diálogo, com o envolvimento da participação ativa de discentes e docentes que aprendem e ensinam juntos/as para ir além da mera transmissão de conhecimentos.

Nesse ínterim, o papel do/a professor/a, no ato de educar, se torna relevante, por haver a necessidade de ele/a atuar dialogicamente em sala de aula por compromisso ao efetivo desejo de mudança da sociedade e em função da melhoria da qualidade do ensino. Mas, antes de conhecer e se pautar no diálogo como modelo de avaliação, o/a docente precisa se respeitar, respeitar a própria profissão e o/a outro/a sob a condição de aluno/a: “Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de [seres humanos] puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são ‘essa gente’, ou são ‘nativos inferiores?’” (Freire, 2016, p. 137). Nessa situação, a pergunta do pensador brasileiro nos faz refletir que nenhum ser humano

é “dono” da verdade, e, quando assumimos a postura de detentores/as do saber, nos contrapomos a uma educação libertadora e pautada em princípios dialógicos.

Para Romão (2003, p. 88-89), quando se concebe uma educação libertadora, a avaliação não constitui cobranças, mas sim uma oportunidade de aprendizagens para alunos/as e professores/as – “mormente para este, se estiver atento aos processos e mecanismos de conhecimento ativados pelo aluno, mesmo no caso de ‘erros’, no sentido de rever e refazer seus procedimentos de educador”. Com isso, a avaliação ultrapassa o caráter puramente verificativo e surge como possibilidade de conscientização dos limites e avanços para, a partir desse conhecimento, professores/as e alunos/as planejarem intervenções e replanejarem ações destinada à melhoria de pontos falhos e frágeis no processo de ensino-aprendizagens.

Romão (2003, p. 101) afirma que:

A avaliação da aprendizagem é um tipo de investigação e é, também, um processo de conscientização sobre a “cultura primeira” do educando, com suas potencialidades, seus limites, seus traços e seus ritmos específicos. Ao mesmo tempo, ela propicia ao educador a revisão de seus procedimentos e até mesmo o questionamento de sua própria maneira de analisar a ciência e encarar o mundo. Ocorre, neste caso, um processo de mútua educação.

O autor reforça que a avaliação deve ir além de simplesmente medir o conhecimento adquirido pelos/as alunos/as, e, em troca, deve refletir sobre a “cultura primeira” do/a aluno/a, isto é, sua experiência, conhecimento prévio, habilidades e ritmo individual de aprendizado. Sob tal viés, a avaliação proporciona ao/à educador/a uma compreensão integral do/a estudante, como pessoa e discente, em que o/a educador/a consegue adaptar o ensino às necessidades individuais com uma educação inclusiva e eficaz; assim, quando se avalia alguém, é importante observar o que se conhece/possui afinidade sobre ele/a. Em vista disso, avaliar é ir além do que se sabe sobre o/a aluno/a superficialmente e o/a reconhecer como agente que requer respeito e interesse para o/a professor/a estar verdadeiramente envolvido/a com as aprendizagens dos/as discentes – somente assim, poderá intervir para ajudar e o/a orientar de fato (Hoffmann, 2009).

A designação de avaliação emancipatória, proposta por Saul (2010), enfatiza a descrição e analisa criticamente com base em determinada realidade para a transformar nesse contexto. Nessa concepção avaliativa, há dois objetivos básicos: orientar o caminho da transformação a partir de uma conscientização crítica da realidade; e possibilitar às pessoas, por meio de tal consciência crítica, um comando das próprias ações nos contextos ora inseridos. Esse autoconhecimento é essencial para identificar novos caminhos e possibilidades de mudanças nas práticas educativas, pois, para a autora, os princípios da avaliação emancipatória incluem

conceitos de emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa, elementos relevantes para promover uma educação justa, inclusiva e transformadora.

Saul (2015) destaca uma preocupação relevante sobre o uso inadequado da avaliação nas escolas. Para ela, se o professor/a e a escola utilizarem a avaliação como ferramenta de punição ou formas de recompensa eles podem contribuir para acentuar discriminações, injustiças e desigualdades. Para tanto, a autora salienta a importância do rompimento com esses pressupostos arraigados nas práticas docentes e na cultura escolar, com base em uma série de características contrárias à concepção avaliativa tradicional:

- compromisso com a educação democrática, objetivando práticas de inclusão e desenvolvimento de educandos autônomos;
- valorização do educando como sujeito do seu processo de aprendizagem;
- priorização dos aspectos qualitativos do desenvolvimento do educando;
- proposta de relação pedagógica democrática e horizontal entre educador e educando;
- valorização do processo e os resultados do ato de ensinar-aprender;
- utilização de processos dialógicos e participativos;
- objetivo de melhorar o processo ensino-aprendizagem;
- objetivo de replanejar a ação educativa (Saul, 2015, p. 1309).

Diante das assertivas referendadas pela educadora, a avaliação deve ser compreendida como uma proposta para “descrever e analisar criticamente a realidade, a prática educativa, no quadro de uma educação emancipatória” (Saul, 2015, p. 1309). A função avaliativa não se resume a classificar e certificar os/as alunos/as; pelo contrário, ela precisa ser concebida como reflexão e participação, no qual as pessoas envolvidas são capazes de refletir criticamente sobre a realidade para a transformar de fato.

Proposta por Vasconcellos (1998a), a avaliação dialética-libertadora entrelaça a educação como prática de liberdade e transformação social. Essa concepção enfatiza um processo dinâmico e participativo capaz de detectar as necessidades e potencialidades dos/as estudantes “a partir do confronto entre a situação atual e a situação desejada, visando uma intervenção na realidade para favorecer a aproximação entre ambas” (Vasconcellos, 1998b, p. 85). O confronto entre a situação real das coisas e a desejada permite a identificação de lacunas no processo de ensino-aprendizagens; com isso, a avaliação não é um fim em si mesma, mas um meio a serviço das aprendizagens dos/as estudantes, com o objetivo de não apenas diagnosticar fragilidades no decorrer do percurso, como também fornecer condições para elas serem superadas.

Entretanto, Vasconcellos (2004) sublinha que a implementação de uma educação crítica e reflexiva no contexto da sala de aula ainda tem sido um desafio significativo para

educadores/as. Embora tenhamos avançado nas discussões teóricas sobre uma abordagem dialética-libertadora da avaliação, as mudanças muitas vezes não se inserem no “chão da sala de aula”. Dificilmente, em termos de concepção, sequer se presenciam melhorias significativas no discurso dos/as professores/as (Vasconcellos, 2004) e, como primeira aproximação, o autor disponibiliza o Quadro 2 com os conflitos vivenciados pelos/as docente/s diante das solicitações efetuadas:

Quadro 2. Conflitos vivenciados pelos/as professores/as quanto à avaliação

O QUE SE DIZ/PEDE	DÚVIDA QUE VEM AO PROFESSOR...
Avaliação Processual	Mas... como? Como conhecer bem cada aluno com as condições de trabalho (n. alunos, n. aulas, carga de trabalho, etc.)?
Avaliação mais individualizada	Mas... como, com tantos alunos em sala? Será que, ao fazer uma atividade mais de acordo com suas “potencialidades e cultura”, não estarei discriminando o aluno, desacreditando na possibilidade de chegar lá como os outros?
Retomar	Mas... e o cumprimento do programa? Não estaria prejudicando os outros alunos? A direção não vai cobrar? Ninguém quer ouvir aquela terrível pergunta na sala dos professores: “De quem foi este aluno no ano passado?”
Anular resultados, dar novas oportunidades de avaliação	Mas... e o interesse do aluno? Será que não vai se desinteressar? E aí, como vou controlar a disciplina?
Novas abordagens	Mas... será que eu sei? Será que tive isto na faculdade?
Avaliação mais humana	Mas... e o mundo cruel lá fora? Será que não estaremos despreparando para a vida?
Não se preocupar com momentos formais de avaliação	Mas... e a cobrança de “documentos” por parte dos pais? E a nota que a secretaria cobra?
Trabalhar com competências	Mas... será que antes eu não trabalhava competências? Então, o que é que eu fazia? E os conteúdos, tenho de jogar fora? Não seria mais um modismo?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Vasconcellos (2004, p. 1).

Vasconcellos (2004) adverte que as dúvidas dos/as docentes são elementos intrínsecos à prática educativa no contexto brasileiro, em que desencadeiam reflexões essenciais para a mudança de paradigmas em direção à avaliação dialética-libertadora ora proposta. Isso porque, segundo o pesquisador, os/as professores/as precisam transcender do estágio do senso comum em sua prática pedagógica e avançarem para abordagens críticas e libertadoras.

Nesse prisma, Vasconcellos (2004) ainda pondera que:

Enquanto existir o sistema classificatório, quem de nós pode dizer tranquilamente para os alunos não se preocuparem com nota? Embora este seja nosso desejo, não podemos abstrair um fato concreto: se não final do ano não tiver determinada nota, conceito ou parecer, simplesmente fica retido... “Ah, mas o aluno que sabe, demonstra isto na avaliação”. Não necessariamente; podemos fazer uma analogia bem simples: uma coisa é caminhar sobre uma tábua de 30 cm de largura apoiada no chão; outra coisa bem diferente é caminhar sobre esta mesma tábua a 10 metros de altura... Qual seja, quando o que está em jogo é o seu futuro, quando as consequências do erro têm repercussões totalmente diferentes, as práticas também adquirem significados radicalmente diferentes (Vasconcellos, 2004, p. 3).

Salientamos a complexidade da avaliação classificatória existente no campo da educação e admite que, enquanto tal sistema persistir em nossas escolas, as notas desempenharão um papel significativo nas decisões sobre a progressão dos/as alunos/as para os próximos níveis de ensino. Embora muitos/as educadores/as aspirem uma avaliação com abordagem centrada no processo de aprendizagens, em vez das notas, a realidade concreta demonstra que os valores quantificáveis têm consequências para o futuro dos/as estudantes. Nesse sentido, o supracitado autor entende que “a principal finalidade da avaliação no processo escolar é ajudar a garantir formação integral do sujeito pela mediação da efetiva construção do conhecimento, a aprendizagem por parte dos alunos” (Vasconcellos, 1998a, p. 47).

Diante das reflexões sobre a necessidade de transformar a avaliação escolar em uma ferramenta de democratização do ensino e, igualmente, a abordagem classificatória em diagnóstica, aproximamo-nos das concepções propostas por Luckesi (2011a, p. 15):

[...] a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários.

Nesse viés, esse tipo avaliativo não seria utilizado somente com a finalidade de aprovar ou reprovar os/as alunos/as, mas sim como ferramenta de diagnóstico para o/a professor/a ser capaz de compreender o nível de aprendizado em que cada discente se encontra para, conseqüentemente, adaptar as estratégias de ensino, intervir de acordo com as dificuldades de cada um/a e construir um ambiente de aprendizagens inclusivo e eficaz. Afinal, se um/a estudante está defasado/a, não há razão para, simplesmente, o/a reprovar e manter nessa situação (Luckesi, 2011a).

Além dessas considerações, se desejamos uma avaliação democrática, tal ato leva a fazer um diagnóstico com o objetivo de reorientar para “produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva; ao contrário, é diagnóstica e inclusiva” (Luckesi, 2008, p. 84). Nessa concepção diagnóstica, a avaliação é vista como um processo contínuo e paralelo com o ato de ensinar e aprender para identificar e corrigir insucessos, reformular objetivos/metast e redefinir estratégias de ensino quando houver necessidade.

3.2.1 Avaliação formativa: prática inclusiva e transformadora

A avaliação formativa é uma abordagem contínua e integrada ao processo de ensino-aprendizagens, cujo principal objetivo é fornecer retorno formativo (*feedback*) e construtivo aos/as estudantes e professores/as para desenvolver as aprendizagens em curso. Em vez de centrar apenas na atribuição de notas ou classificações, essa concepção avaliativa focaliza na identificação das necessidades individuais dos/as alunos/as, compreender os pontos fortes e áreas de desenvolvimento para, então, fazer os ajustes necessários (Fernandes, 2009).

No entendimento de Mendes *et al.* (2010, p. 18):

A avaliação formativa convida a todas/os as/os envolvidas/as a assumirem um papel relevante e de responsabilidade no trabalho pedagógico, quer sejam estudantes, quer sejam professores, em um movimento de interação e participação no qual todas/os são reconhecidamente capazes de aprender.

A avaliação formativa apresenta os princípios da participação, cooperação e interação das pessoas envolvidas no processo educativo, uma vez que os seres humanos são capazes de aprender e ensinar. Assim, professor/a e aluno/a participam ativamente na melhoria do viés educativo, pois a avaliação formativa é um processo contínuo com evidências sobre as aprendizagens (ou não), para cada pessoa envolvida no ato educativo entender suas potencialidades e compreender o que precisa ser aprimorado/consolidado.

Desse modo, acreditamos que a avaliação formativa se aproxima de uma perspectiva inclusiva, plural, justa e que respeita as diferenças dos/as estudantes. Além disso, há a intencionalidade de acompanhar o desenvolvimento e a melhoria das aprendizagens, ou seja, avalia-se para aprender. Lopes e Silva (2012) definem a avaliação para as aprendizagens destinadas a informar e incentivar o desenvolvimento dos/as educandos/as. Seu propósito principal é fornecer *feedback* aos/as alunos/as no decorrer do curso para orientar os aprendizados e promover o desenvolvimento contínuo. Nesse ínterim, enfatiza-se a avaliação

como oportunidade para otimizar o desempenho dos/as alunos/as, ao identificar áreas de dificuldade e fornecer ajuda quando necessário.

No que concerne à avaliação das aprendizagens, ela “ocorre quando os professores utilizam elementos da aprendizagem dos educandos para fazer julgamentos sobre o seu desempenho em relação aos objetivos de aprendizagem [...]” (Lopes; Silva, 2012, p. 5). Sendo assim, refere-se à avaliação realizada ao final de determinado período de ensino ou unidade de estudo para verificar a capacidade dos/as alunos/as em realizar os objetivos de aprendizagens propostos.

Para Hadji (2001), a avaliação para as aprendizagens é um modelo avaliativo ideal, por ajudar professor/a e aluno/a em seus avanços, regressos e necessidades de reorientação no decorrer do processo, a fim de promover mudanças para efetivas aprendizagens. Dessa maneira, os/as estudantes são participantes ativos/as, compartilham objetivos e compreendem o desenvolvimento do aprendizado:

[...] uma avaliação formativa informa os dois principais atores do processo. O professor, que será informado sobre os efeitos reais de seu trabalho pedagógico, poderá regular sua ação a partir disso. O aluno, que não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se-á capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir ele próprio seus erros (Hadji, 2001, p. 20).

Nesses termos, a avaliação formativa possui viés informativo, uma vez que proporciona elementos importantes sobre avanços e limitações dos/as estudantes, para se conscientizar do próprio processo de aprendizagens para possíveis melhorias. Do mesmo modo, informa os/as professores/as sobre a qualidade das práticas de ensino, com a identificação de áreas que precisam ser reajustadas – vale salientar que compreendemos a eficiência não como sinônimo de produtividade ou rendimento numérico, mas como a capacidade da prática docente de promover aprendizagens significativas, acolher a diversidade dos modos de aprender e reajustar estratégias quando necessário, o que pressupõe a eficiência na avaliação formativa manifestada na medida em que o processo de ensino-aprendizagem se torna dialógico, sensível e orientado para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Por isso, ora é uma regulação do processo, porque cabe ao/à docente intervir (ou não) nas práticas pedagógicas para fornecer suporte às aprendizagens dos/as estudantes, ora é uma regulação do processo educativo, porque cabe também aos/as alunos/as mudar, repensar e refletir sobre os modos de aprender, caso não alcancem tal meta. Nesse sentido, a avaliação formativa carrega a ação reflexiva dos/as professores/as e dos/as alunos/as.

Expõe-se que a compreensão está em refletir sobre as aprendizagens dos/as alunos/as e as tarefas propostas pelos/as professores/as de forma integrativa e colaborativa, pois “uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa!” (Hadji, 2001, p. 21). Isso implica discorrer que, se o/a docente não mudar suas estratégias de ensino para otimizar as aprendizagens dos/as estudantes, a avaliação não será formadora.

A concepção de avaliação formativa defendida por Fernandes (2011, p. 90) se volta para a melhoria das aprendizagens com foco na regulação do processo, ao estar “associada a todo o tipo de tomadas de decisão e de formas de regulação e de autorregulação que influenciam de forma imediata os processos de ensino e aprendizagem”. Nesse caso, ela ocorre na interação entre docente e discente, no diálogo, na troca de experiência, no questionamento, na partilha de responsabilidade e na construção colaborativa de saberes.

Desse modo, o autor considera que na atualidade o termo mais adequado para designar a avaliação centrada nas aprendizagens e em suas melhorias é a expressão Avaliação Formativa Alternativa (AFA), ele destaca que a AFA.

[...] é um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos. Ou seja, é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, com compreensão, utilizando e desenvolvendo suas competências, nomeadamente as do domínio cognitivo e metacognitivo (Fernandes, 2009, p. 59).

Nessa conjuntura, a AFA pressupõe a divisão de responsabilidades entre alunos/as e professores/as na regulação, em que cabe ao/à professor/a fornecer uma devolutiva para os/as estudantes com a finalidade de melhorar as aprendizagens, enquanto estes/as precisam (auto)regular os próprios processos. Nesse sentido, ambos/as devem assumir compromissos frente ao processo educativo para evitar uma avaliação de natureza tradicional, orientada apenas à certificação e classificação.

De acordo com Villas Boas (2011), a avaliação formativa é um processo contínuo que ocorre durante a trajetória educativa e está a serviço das aprendizagens dos/as estudantes, é um procedimento de ação-reflexão-ação que auxilia os/as docentes a identificarem se o/a discente está de fato aprendendo ou não, para então reorientarem as estratégias de ensino de modo a viabilizar o sucesso acadêmico. Nessa perspectiva, a avaliação formativa se pauta nos princípios de inclusão, intervenção, investigação, colaboração, continuidade e ética, princípios estes fundamentais para a implementação de práticas avaliativas formativas.

Na tentativa de elucidar tal nuance, Villas Boas (2011, p. 19-20) elenca algumas características fundamentais da avaliação formativa:

- É conduzida pelo professor (esta é a principal);
- Destina-se a promover a aprendizagem;
- Leva em conta o progresso individual, o esforço nele colocado e outros aspectos não especificados no currículo; em outras palavras, não é inteiramente baseada em critérios;
- 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 e compreenderem suas possibilidades e fragilidades e souberem como se relacionar com elas.

De fato, tem sido um desafio colocar a avaliação formativa em prática, em articulação com o ensino e as aprendizagens, por exigir significativo empenho profissional e reconfiguração das práticas pedagógicas nas salas de aula. Para isso, é preciso transcender o paradigma da transmissão para o da interação social (Fernandes, 2011), em que professores/as e alunos/as devem estar integrados/as e comprometidos/as com o desenvolvimento das aprendizagens.

Dentre os fatores que podem influenciar e interferir nas mudanças das práticas em relação ao tripé aprendizagens, avaliações e ensinagens, Fernandes (2011, p. 96) menciona, *in verbis*:

[...] a) os conhecimentos, concepções e práticas dos professores e dos alunos; b) as dinâmicas, os contextos e os ambientes que se constroem nas escolas e nas salas de aula; c) a natureza e a diversidade de tarefas que se apresentam aos alunos; e d) os papéis que professores e alunos devem assumir no processo pedagógico.

Para concretizar uma avaliação formativa, são necessárias modificações na cultura escolar e práticas pedagógicas dos/as docentes, ao ir além da mera introdução de novas ferramentas de avaliação. Isso demanda mudança de postura e reconfiguração das relações entre professores/as e alunos/as, com o objetivo final de promover aprendizagens significativas.

Nas palavras de Vasconcellos (1998c, p. 15):

A avaliação, enquanto reflexão crítica sobre a realidade, deveria ajudar a descobrir as necessidades do trabalho educativo, perceber os verdadeiros problemas para resolvê-los. Diz-se que a avaliação é feita para mudar. Avalia-se tanto, investe-se tanto tempo com provas e notas, e no entanto, as coisas não mudam [...].

De acordo com o autor, ainda permanece nos estabelecimentos de ensino a perspectiva de avaliação tradicional, centrada na atribuição de notas e classificação dos/as alunos/as conforme o desempenho escolar, com um distanciamento entre os princípios pedagógicos defendidos teoricamente e as práticas concretizadas nas escolas. Nesse sentido, a avaliação não tem contribuído para a transformação das práticas seletivas e excludentes em inclusivas e democráticas.

Vasconcellos (2004, p. 2), em relação a essa assertiva, pondera que, mesmo diante das observações em torno da avaliação feita atualmente pelos/as professores/as, a temática é delicada e demanda cuidados, visto que o/a docente lida com representações subjetivas sentimentos, valores, crenças e mitos; logo, “é preciso o maior cuidado na sua abordagem, um profundo respeito pelo professor e, ao mesmo tempo, muita coragem para enfrentar a trama de relações e ousadia para propor formas de superação”. Para tanto, o autor propõe algumas categorias essenciais para transformar a realidade (Figura 3):

Figura 3. Categorias e orientações para pensar a avaliação com princípios formativos



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, de acordo com as discussões de Vasconcellos (2004).

Nas concepções apontadas por Vasconcellos (2004), para transformarmos as práticas avaliativas tradicionais arraigadas no interior das escolas, primeiramente é necessário se conscientizar da totalidade, uma vez que o processo avaliativo não pode ser compreendido de

forma isolada, mas em suas múltiplas determinações. Avaliar não é meramente uma questão didática e técnica para aferir o desempenho dos/as estudantes, pois envolve dimensões amplas, como as políticas, sociais e econômicas:

[...] é prática comum avaliar apenas o aluno, o que significa um foco equivocado no objeto da avaliação, dado que impossibilita a percepção do problema em sua totalidade. Assim, por exemplo, podemos questionar: avaliar só o aluno ou também o plano de ação do professor? Tratam-se de dois níveis de avaliação: uma coisa é saber até que ponto aquele aluno está dominando satisfatoriamente determinado conteúdo, e outra é saber se o tipo de prática que está tendo em sala está favorecendo a aprendizagem adequada (Vasconcellos, 1998c, p. 15-16).

Notoriamente, o uso inadequado da avaliação distorce seu verdadeiro objetivo, pois é comum utilizá-la apenas como ferramenta para aferir o rendimento dos/as alunos/as, o que a torna limitada para abarcar uma compreensão integral da realidade. Porquanto, para superar esse paradigma, devemos compreendê-la em uma dimensão macro, ao considerarmos não apenas a estimativa do desempenho escolar como o único indicador de aprendizado, como também estes aspectos: contexto escolar, relação docente e discente, plano de trabalho docente, relações interpessoais, ambiente familiar, infraestrutura da escola, questões políticas, planejamento, formação docente etc.

Ao adotarmos a visão conjunta do processo avaliativo, conseguimos desenvolver uma avaliação abrangente e significativa. Como explica Vasconcellos (1998b, p. 50), “a avaliação que existe hoje é algo artificial, que veio de fora. Neste sentido, podemos dizer que a questão não é da avaliação em si, mas do que está por detrás dela, do papel que vem sendo solicitado que ela desempenhe”. Logo, precisamos clarificar o papel da avaliação e seu papel diante da sociedade capitalista, pois simples ações do dia a dia, como a realização de atividades avaliativas, pode ocultar relações de poder, hierarquias sociais e atender aos interesses da classe dominante; por isso, a comunidade escolar necessita desenvolver uma consciência crítica para compreender e questionar as práticas avaliativas desenvolvidas nos estabelecimentos de ensino e buscar possibilidades democráticas e emancipatórias.

Outro fundamento essencial para a construção do conhecimento sobre a avaliação para as aprendizagens é a historicidade, em que as pessoas envolvidas no processo educativo necessitam conhecer e compreender criticamente o contexto histórico em que foi desenvolvida a avaliação, influenciada por múltiplos fatores e forças contraditórias. Para Freire (2016, p. 74), a historicidade está ligada à liberdade e ao desafio do ser humano em conhecer a opressão para a superar de fato:

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos [seres humanos], também não se transforma por acaso. Se os [seres humanos] são produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens.

Nessa conjuntura, a realidade social não acontece naturalmente, por ser moldada pelas ações das pessoas a cada período histórico atingido em um movimento é responsável por estruturar uma “tradição”, a qual pode ser tanto libertadora como opressora, a depender da intencionalidade das pessoas imersas nessa realidade. Mas, infelizmente tem acontecido uma “inversão da práxis” (Freire, 2016), em que a ação humana, a qual deveria ser transformadora e libertadora, tem se tornado opressora e reforça as estruturas de poder existentes.

Ao inserirmos essa vertente no campo educacional, percebemos que tal “tradição”, construída historicamente, muitas vezes conduz os/as docentes a realizarem práticas avaliativas tradicionais com ênfase apenas em notas e certificação dos/as estudantes. Vasconcellos (1998b, p. 51) atenta ao fato de que a avaliação atual:

[...] não foi inventada pelos professores, nem foi a escola que a solicitou ao sistema; ao contrário, no seu processo de consolidação enquanto classe, a burguesia precisou da escola como elemento tanto de seleção social, quanto de disciplinamento para o trabalho e de inculcação ideológica, no sentido das pessoas se conformarem com seu lugar na sociedade.

Por gerações, a escola tem sido influenciada pela historicidade opressora da avaliação. Tal nuance atravessou séculos e, nos dias de hoje, necessita de uma visão crítica sobre ela, para evitarmos visões simplistas e polarizadas da realidade escolar. Isso significa não adotar uma visão voluntarista de que todos os elementos dependem dos/as alunos/as e professores/as para mudar, tampouco adotar uma perspectiva determinista de que as práticas educativas são condicionadas pela realidade, sem espaço para intervenções e transformações.

Esse movimento histórico nos permite compreender que, na contradição, podemos superar visões polarizadas construídas historicamente, pois nos espaços de conflitos surgem as oportunidades para transformação e inovação. Por isso, mudar essa realidade opressora que persiste nas escolas não é apenas uma possibilidade, mas necessidade histórica e tarefa das pessoas em direção ao que Freire (2011, p. 278-279) conceitua como “inédito viável”, ou seja, aquilo que ainda não se concretizou, mas pode se tornar realidade por meio da ação crítica, consciente e coletiva das pessoas:

Esse “inédito-viável” é, pois, em última instância, algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela práxis libertadora [...]. O “inédito-viável” é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente

conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um “percebido-destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade.

Essa ideia reafirma a importância de manter viva a esperança crítica não como espera passiva, mas como engajamento ético e político para desenvolver uma educação verdadeiramente emancipadora. Para alcançar essa proposta, precisamos compreender a realidade histórica e social de forma hermética, ao realizarmos uma análise crítica das estruturas de poder que mantêm as pessoas oprimidas, alienadas e imobilizadas frente ao sistema dominante. Além disso, os/as envolvidos/as no cotidiano escolar devem perceber a educação sob o viés de um processo contínuo, no qual a instituição se compromete a formar cidadãos/ãs críticos/as capazes de conhecer, interpretar, analisar criticamente e transformar a realidade.

A práxis também promove uma transformação significativa na avaliação, pois ela se baseia em um movimento dialético que integra teoria e prática que permite aos/as professores/as conhecer, analisar e transformar a realidade. Quando adotam tal viés em sala de aula, conseguem questionar e problematizar a cultura escolar atual para a modificar de fato, mas “o ser humano, por sua capacidade de transformação, ação e reflexão em si, é um ser da práxis, com possibilidade de autorreconhecimento de seu permanente processo de formação” (Fortuna, 2015, p. 69). Nesse sentido, a práxis é vista como ação criativa e transformadora, capaz de gerar mudanças significativas na realidade escolar, o que envolve não apenas a reflexão crítica sobre a realidade existente, mas a implementação de novas práticas.

Assim, para Rossato (2010, p. 574), a práxis:

[...] pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora. Opõe-se às ideias de alienação e domesticação, gerando um processo de atuação consciente que conduza a um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade. A ação é precedida pela conscientização, mas gerada por esta leva à construção de um outro mundo conceitual em que o indivíduo se torna sujeito e passa a atuar sobre o mundo que o rodeia. A práxis implica a teoria como um conjunto de ideias capazes de interpretar um dado fenômeno ou momento histórico, que, num segundo momento, leva um novo enunciado, em que o sujeito diz a sua palavra sobre o mundo e passa a agir para transformar esta mesma realidade.

Diante disso, a práxis representa uma maneira integrativa e dinâmica de compreensão da realidade para a transformação, posto que, ao integrar critérios de reflexão crítica, ação transformadora e abertura para o novo, ela leva a repensar e modificar as práticas de avaliação

e a cultura da escola, para conduzir uma educação democrática, inclusiva, acolhedora e emancipatória, em que todas as pessoas têm direito ao aprendizado.

Para Vasconcellos (2004), outro aspecto fulcral para promoção de uma prática avaliativa mais reflexiva e transformadora, é a compreensão de como as pessoas da escola lidam com o processo de continuidade-ruptura, ou seja, entre manter e continuar em uma perspectiva quantitativa de avaliação ou construir uma perspectiva avaliativa mais formativa, democrática e inclusiva.

Essa abordagem permite os/as professores/as identificarem, no contexto escolar, elementos existentes e que perpetuam padrões injustos ou inadequados (continuidade) para buscar formas de interromper tais padrões, ao introduzirem mudanças na direção desejada com ruptura. No entanto, tais modificações dependem exclusivamente da postura docente, para estar a serviço da transformação ou da reprodução (Vasconcellos, 1998a); logo, entender o processo de continuidade-ruptura é essencial para tais profissionais refletirem criticamente sobre as práticas avaliativas existentes e se mobilizarem por uma prática inovadora e que transforme positivamente a vida dos/as estudantes e a sociedade.

Finalmente, a problematização do viés avaliativo é uma estratégia central para desenvolver uma prática crítica e transformadora, com a análise crítica da realidade cotidiana (Freire, 2016). Ao problematizarmos o mundo que nos cerca, somos desafiados/as a aprender, analisar, julgar e questionar as estruturas de poder e seus efeitos persistentes nas relações sociais que favorecem a desigualdade. Essa reflexão nos impulsiona a agir e lutar pela transformação do contexto opressivo em que estamos inseridos/as, para haver emancipação e empoderamento.

De acordo com Muhl (2010, p. 581):

A problematização torna o conhecimento social e histórico, pois, ao problematizar, o ser humano faz com que comece a perceber que ele só se realiza ligado a uma prática social e sempre vinculado à produção material da vida. A problematização é uma forma de conhecer e de situar-se no mundo, que implica, antes de tudo, a intervenção sobre a realidade e a produção de um sujeito crítico e politizado.

Sob tal perspectiva, a problematização relativa à avaliação nos permite fazer uma análise crítica das práticas avaliativas existentes para possíveis intervenções, a fim de transformarmos a realidade. Desse modo, a avaliação não se limita apenas a mensurar o desempenho dos/as alunos/as, por ser um procedimento para aprimorar a prática educativa e contribuir para uma educação democrática e emancipatória. Não basta apenas problematizar; é preciso se envolver no processo de transformação, tomar consciência da totalidade, ter uma visão voltada à história

para compreender e refletir sobre o presente, desconstruir representações enraizadas e, a partir disso, criar condições concretas para as mudanças.

Como mensurado nas discussões desta tese, em se tratando da avaliação educacional, há um desafio deveras relevante: a necessidade de superar as práticas de avaliação classificatória em favor de abordagens formativas e inclusivas, baseadas na lógica de que todos/as podem aprender de fato (Fernandes, 2009). No entanto, esbarramos no campo das representações docentes (mitos, crenças e visões de mundo) de tais profissionais no tocante à avaliação das aprendizagens, algo visto como um empecilho para mudanças. Nessa medida, “o desafio não é simplesmente construir uma nova concepção, mas desconstruir uma já enraizada (no sujeito e nas estruturas), no caso, classificatória e excludente” (Vasconcellos, 1998b, p. 26).

Assim sendo, defendemos uma concepção avaliativa com princípios formativos, interativos, processuais, democráticos, informativos, horizontais e baseados no diálogo, com ênfase primordial em ajudar os/as alunos/as a aprender, e o/a professor/a, a ensinar.

Na sequência, apresentamos o Quadro 3 com as características da avaliação formativa, para contribuirmos com uma melhor clarificação de seus princípios e práticas:

Quadro 3. Características da avaliação formativa

Interativa	A interação entre professor/a e aluno/a faz parte da tríade ensino-aprendizagem-avaliação e, como tal, se torna um espaço privilegiado de diálogo.
Horizontal	Não existe hierarquização de pessoas e dos saberes. Todos/as os/as atores/as envolvidos/as trabalham para melhorar as aprendizagens e participam das tomadas de decisões do trabalho pedagógico.
Processual	A avaliação acontece de forma contínua, ou seja, durante todo o processo de ensino-aprendizagens, e não ao final de determinado período de tempo.
Informativa	Informa o/aluno/a sobre seu desempenho por meio do uso práticas avaliativas apropriadas, em que o/a estudante se conscientiza de seus avanços e limitações no processo de aprendizagens, assim como informa o/a professor/a sobre a necessidade ou não de intervenções na prática pedagógica.
Includente	Todos/as estudantes são capazes de aprender, tal como todo/a professor/a consegue ensinar.
Criterial	Com base em critérios previamente definidos, as aprendizagens dos/as estudantes são analisadas para conhecer o que sabem e são capazes de fazer.
Regulatória	Permite aos/as educadores/as ajustar estratégias e abordagens de ensino com base nas necessidades dos/as estudantes, ao identificarem pontos fortes e áreas de melhorias.
Autorregulatória	Os/as estudantes podem participar ativamente do próprio processo de aprendizado. Ao receberem informações sobre o próprio desempenho, eles/as são encorajados/as a refletir sobre o aprendizado, identificar áreas que precisam de atenção e ajustar as estratégias de estudo para se tornarem aprendizes autônomos/as e responsáveis.
Retorno formativo (feedback)	Ao contrário de simplesmente dar uma nota, o <i>feedback</i> fornece aos/as alunos/as informações sobre o próprio desempenho. Tal iniciativa não apenas informa sobre o que eles/as fizeram certo ou errado, mas também oferece orientações sobre como melhorar.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024), de acordo com o referencial teórico.

Compreendemos que a avaliação formativa se distancia da avaliação centrada apenas nos resultados, pois precisa permear o processo de aprendizagens-avaliações-ensinagens e é

fortemente comprometida com o aprimoramento das aprendizagens dos/as alunos/as. Essa tríade, de acordo com Fernandes (2009, p. 88), “permite, ou deve permitir, regular o ensino e a aprendizagem, utilizar tarefas que, simultaneamente, são para ensinar, aprender, avaliar e contextualizar a avaliação”, ou seja, a avaliação não pode ser considerada separadamente no decorrer do processo educativo para não se tornar certificativa e punitiva; ao contrário, deve ajudar os/as estudantes a aprenderem e desenvolverem as aprendizagens. Tal visão nos convida a repensar no sentido de que ela deve ir além do simples registro do desempenho para se tornar um procedimento que realmente impulsiona intervenções pedagógicas eficazes. Nesse viés, é fundamental recorrermos:

[...] a tarefas de avaliação mais abertas e variadas; diversificar as estratégias, as técnicas e os instrumentos empregados na coleta de informação; desenvolver uma avaliação que informe tão claramente quanto possível acerca do que, em cada disciplina, todos os estudantes precisam saber e ser capazes de fazer; e analisar de forma deliberada e sistemática a informação avaliativa obtida com os alunos (Fernandes, 2009, p. 35).

Por meio dessa perspectiva, a avaliação formativa ultrapassa a mera função de diagnóstico ou controle e se integra ao processo de ensino como elemento-chave para o crescimento dos/as estudantes. Nesse movimento contínuo, professores/as e alunos/as devem trabalhar juntos/as em uma troca constante de informações e ajustes, ao criarem uma verdadeira conexão entre o ensino, as aprendizagens e a avaliação.

Diante do exposto, para a avaliação formativa promover aprendizagens significativas e contínuas, os métodos avaliativos precisam ser entendidos como procedimentos essenciais no acompanhamento e na construção do processo educativo, na medida em que orientam as ações do/a professor/a e do/a aluno/a e garantem a fluidez e a coerência entre as etapas de (auto)regulação e retorno formativo (*feedback*). Com base nesses elementos, torna-se possível criar uma prática avaliativa sem se limitar à identificação de lacunas e que, ao mesmo tempo, busca intervenções pedagógicas eficazes e o fortalecimento da autonomia dos/as estudantes.

A seguir, aprofundaremos essas dimensões para evidenciarmos o uso desses aspectos no cotidiano escolar.

3.2.2 Procedimentos avaliativos: (auto)regulação e o retorno formativo (*feedback*)

O processo avaliativo formativo requer uma interação contínua entre professores/as e alunos/as para garantir o acompanhamento do progresso educacional destes/as últimos/as por

meio de estratégias variadas, como a regulação atenta das aprendizagens individualizadas e a observação detalhada das atividades realizadas em sala de aula para identificar oportunidades de intervenções que favoreçam o desenvolvimento das habilidades acadêmicas. Nesse cenário, a regulação leva ao aperfeiçoamento constante do ensino, enquanto a observação e o registro fornecem informações para embasar escolhas pedagógicas precisas. Dessa maneira:

A avaliação formativa está associada a todo o tipo de tomadas de decisão e de formas de regulação e de autorregulação que influenciam de forma imediata os processos de ensino e aprendizagem, enquanto a avaliação sumativa proporciona informação sintetizada que, no fundo, se destina a registrar e a tornar público o que parece ter sido aprendido pelos alunos (Fernandes, 2011, p. 90).

Nesse sentido, o retorno formativo (*feedback* e a (auto)regulação incidem na construção e execução de avaliações formativas, posto que tal prática no meio educacional, se for baseada em princípios formativos, vai além de avaliar apenas o desempenho do/a aluno/a, por acompanhar sua trajetória acadêmica. Com essa abordagem, professores/as e estudantes acompanham e conhecem os avanços e os pontos a serem melhorados: “Num propósito formativo, o objetivo é fornecer evidência fundamentada e sustentada de forma a agir para apoiar o aluno na sua aprendizagem” (Santos, 2016, p. 640).

Nesse viés, questionamos: o que seria a (auto)regulação na avaliação formativa? Para responder a tal pergunta, nos reportamos a Fernandes (2009, p. 68) que explora esses conceitos e explica que a regulação se refere a “um processo deliberado e intencional que visa controlar os processos de aprendizagem para que se possa consolidar, desenvolver ou redirecionar essa mesma aprendizagem”. Ademais: “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” (*ibidem*, p. 87). Assim, as ferramentas:

[...] de recolha de evidências de aprendizagem têm como principal finalidade apoiar e orientar os alunos na melhoria das suas aprendizagens. Consequentemente, o *feedback* é essencial no processo de avaliação formativa e deve ser proporcionado de forma inteligente tendo em conta aspectos tais como a distribuição e a frequência e a sua natureza mais descritiva ou mais avaliativa (Fernandes, 2011, p. 89).

Enquanto isso, Santos (2016, p. 647) define a regulação como a capacidade de os/as professores/as acompanharem os/as aprendentes por meio do retorno formativo (*feedback*), ou seja, “de forma a ajudá-lo a aprofundar/melhorar/corrigir aspectos da primeira versão do teste

por si realizada”; com isso, conseguem refletir sobre os objetivos e critérios avaliados de forma clara, para identificar os pontos fracos e verificar as estratégias de progresso. Assim:

A avaliação formativa terá obrigatoriamente que contar com uma intervenção ativa do aluno, quer total, quer parcial. No primeiro caso, tem-se, por exemplo, a autorregulação [...], no segundo caso, um processo despoletado pelo professor (por exemplo, fornecimento de *feedback*) a que o aluno dá seguimento (dando-lhe sentido e agindo na sua sequência) (Santos, 2016, p. 640).

Ao conceituar a regulação como um processo deliberado e intencional, o autor citado apresenta ideias convergentes: ao fornecerem retroalimentação (*feedback*) constante aos/as alunos/as, os/as professores/as se tornam mediadores/as para os/as auxiliarem a pensar nos objetivos do aprendizado, descobrir maneiras de melhorar o próprio desempenho e atingir a autorregulação (Hoffmann, 2009). Por isso, a autorregulação responsabiliza todos/as os/as estudantes por monitorar e controlar o modo de aprender, e o/a discente autorregulado/a é incentivado/a à estabelecer metas, acompanhar o progresso, descobrir fraquezas, usar métodos de aprendizagens adequados e ajustar a educação para melhorar academicamente.

Indubitavelmente, a avaliação formativa leva os/as alunos/as a um retorno construtivo sobre o próprio desempenho, com direções sobre como a otimização de habilidades e o avanço em suas aprendizagens; desse modo, o retorno formativo (*feedback*) e a regulação funcionam como alicerces que facilitam o caminhar educacional para os/as docentes e estudantes. Esses instrumentos não apenas ajudam a estabelecer metas claras, como também promovem uma reflexão aprofundada e incentivam a tomada de decisões acertadas para aprimorar continuamente o aprendizado.

Fernandes (2009, p. 99) infere que, no cenário de ensino e aprendizagens, o retorno formativo (*feedback*) pode ser compreendido como um processo indispensável nas aprendizagens dos/as estudantes, uma vez que, “através dele, os alunos são sistematicamente lembrados dos níveis de aprendizagem [...] que é necessário alcançar e ficam cientes de seus próprios progressos [...]”. Em termos gerais, essa ferramenta permite ao/a aprendiz entender onde está em relação aonde ele/a quer (ou precisa) chegar de fato.

Essa compreensão pode guiar as ações futuras, o que permite fazer ajustes, melhorar e progredir em direção aos objetivos de vida. Em um cenário educacional, isso é particularmente relevante, pois professores/as buscam constantemente maneiras de otimizar as aprendizagens dos/as alunos/as; portanto, o retorno formativo (*feedback*) eficaz identifica áreas de sucesso ou necessidades de melhorias e fornece orientação/apoio para o/a aprendiz continuar o percurso educacional de maneira controlada e empoderada.

Martins (2019) sublinha que o retorno formativo (*feedback*), não deve ser limitado somente ao aspecto cognitivo, pois, se estiver focado apenas nos resultados, pode se basear nas abordagens tradicionais e se desviar do propósito de promover as aprendizagens. Isso pode ser aferido pelo fato de a avaliação ser aplicada como uma ferramenta somente para atribuir conceitos, notas ou menções, quando se sabe que ela deveria estar integrada ao trabalho pedagógico de forma abrangente e perpassar as etapas do processo educativo. Desse modo, o retorno formativo (*feedback*) “é essencial no processo de avaliação formativa e deve ser proporcionado de forma inteligente tendo em conta aspectos tais como a distribuição e a frequência e a sua natureza mais descritiva ou mais avaliativa” (Fernandes, 2011, p. 89).

Quando elaborado e direcionado adequadamente, o retorno formativo (*feedback*) consegue oferecer aos/as alunos/as orientações pertinentes para reconhecerem pontos fortes, identificarem áreas que precisam de atenção e receberem sugestões práticas de aprimoramento do aprendizado. Consiste, pois, em um procedimento que não apenas ilumina o caminho para o desenvolvimento, mas também serve como um guia concreto para o avanço contínuo dos/as estudantes. Luckesi (2011b) enfatiza que o retorno formativo (*feedback*) é uma forma de comunicação entre professor/a e aluno/a no processo avaliativo, cuja prática consiste em fornecer a devolutiva aos/as estudantes sobre seu desempenho, com destaque a aspectos positivos e áreas que precisam ser aprimoradas para eles/as aprenderem outros aspectos de modo otimizado.

Compreendemos que os procedimentos avaliativos de (auto)regulação e retorno formativo (*feedback*) quando utilizados de modo adequado, fortalecem a qualidade do ensino e promovem a formação integral do/a estudante. Nessa perspectiva, a avaliação deixa de ser um fim em si e passa a ser um caminho pedagógico que visa compreender, apoiar e melhorar a trajetória das aprendizagens. No entanto, os/as educadores/as e sistemas educacionais devem reconhecer a importância desses procedimentos e os incorporar de maneira eficaz e transformada em suas práticas, para a educação realmente adquirir um papel formativo e emancipador.

Diante dessa realidade, defendemos uma prática avaliativa formativa e comprometida com a melhoria das aprendizagens para informar aos/as envolvidos/as os avanços e dificuldades do processo pedagógico de forma clara e emancipadora. Por meio da (auto)regulação do ensino e do retorno formativo (*feedback*), há possibilidades de avançarem e aprenderem efetivamente, com uma avaliação voltada às aprendizagens, e não apenas aos resultados.

Enfim, aprofundamos nosso entendimento sobre a avaliação formativa e exploramos a aplicação, os impactos e desafios por meio do levantamento de teses e dissertações nos

programas de pós-graduação em Educação. Com isso, visamos obter uma visão ampla de tendências, debates e descobertas relacionadas à temática no próximo tópico.

3.3 A AVALIAÇÃO FORMATIVA: REFLEXÕES A PARTIR DE TESES E DISSERTAÇÕES

Com o objetivo de contextualizarmos a nossa investigação no âmbito acadêmico e compreendermos o estado atingido pelo conhecimento em relação à temática do estudo, realizamos um levantamento bibliográfico de teses e dissertações publicadas de 2010 a 2022 em três plataformas e conforme as palavras-chave “avaliação formativa”: no repositório institucional da UFU, no portal de periódicos da Capes e na BDTD. Selecionamos os trabalhos com base em nossa problemática central, que pretendeu compreender os princípios e as concepções que orientam as práticas avaliativas de docentes da educação básica e como estes/as se aproximam e/ou se distanciam da concepção avaliativa formativa.

A partir desse trabalho, encontramos 372 produções, em que a seleção ocorreu por meio dos títulos e, em seguida, resumos e palavras-chave – na primeira, inclusive, conseguimos excluir estudos que não estavam em consonância à avaliação da aprendizagem formativa. Assim, por exemplo, excluímos pesquisas associadas a avaliações externas, institucionais, de cursos e desempenho docente, direcionadas ao ambiente virtual e à educação inclusiva, além de investigações que abordavam a modalidade de ensino superior. Logo após a aplicação dos critérios de exclusão, escolhemos 50 arquivos para leitura e fichamentos (Apêndice D), com a finalidade de sistematizar o conhecimento elaborado e acumulado.

A segunda seleção ocorreu com a leitura minuciosa e a análise dos fichamentos de trabalhos próximos ao nosso objeto pesquisa. Nessa parte, escolhemos 19 estudos para compor o panorama – 16 resultantes de dissertações de mestrado (Rabelo, 2010; Martins, 2012; Nascimento, 2012; Camargo, 2014; Lara, 2014; Santos, 2015; Guerra, 2017; Alves, 2017; Pytlowanciw, 2017; Duarte, 2018; Batista, 2018; Chas, 2018; Conceição, 2018; Lopes, 2019; Vidal, 2019; Kruger, 2020); e três teses de doutorado (Oliveira, 2015; Oliveira, 2020; Oliveira, 2021).

Para melhor visualização das pesquisas selecionadas, apresentamos os trabalhos escolhidos por meio de títulos, ano das produções, nome dos/as autores/as, universidade de origem e, por fim, as categorias (dissertações e teses), conforme exposto no Quadro 4:

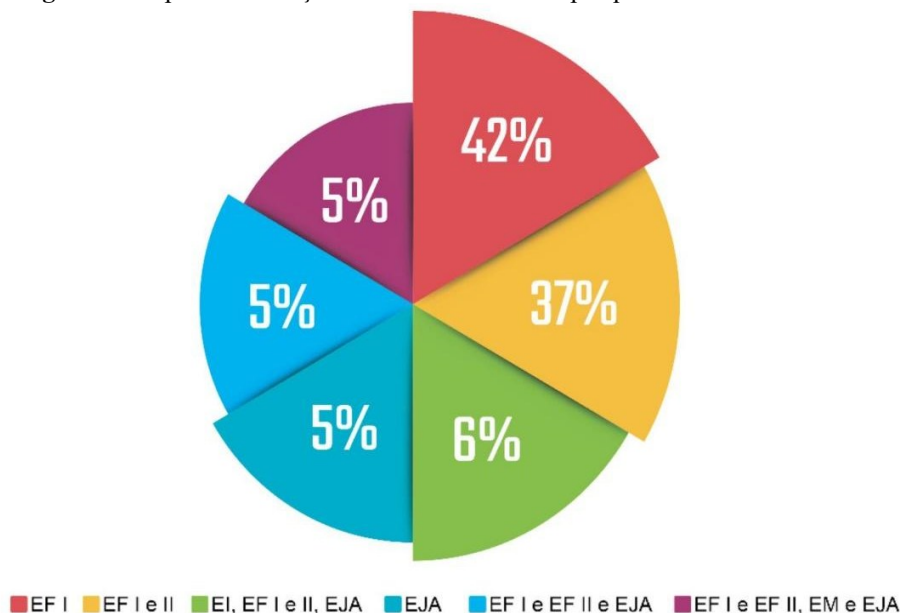
Quadro 4. Dissertações e teses selecionadas

Título	Ano	Autor/a	Universidade	Categoria
Ensino de Geografia e avaliação formativa da aprendizagem: experiências e princípios na rede pública de Goiânia-GO	2010	Kamila Santos de Paula Rabelo	UFG	Dissertação
Práticas avaliativas formativas no contexto da periferia: limites e possibilidades	2012	Cláudia Rodrigues de Camargo Martins	UFU	Dissertação
Avaliação da aprendizagem: repercussões de modelos pedagógicos nas concepções docentes	2012	Mari Clair Moro Nascimento	UEL	Dissertação
Métodos de avaliação formativa: desatando nós e alinhando possibilidades	2014	Clarice Carolina Ortiz de Camargo	UFU	Dissertação
Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: concepções docentes no ciclo de aprendizagem	2014	Viridiana Alves de Lara	UEPG	Dissertação
A avaliação formativa como regulação da aprendizagem: desafios para a práxis no ensino médio da Rede Pública Estadual do Ceará em uma análise fenomenológica	2015	Sandra Maria Coelho de Oliveira	UFC	Tese
Percepções de docentes de matemática de ensino médio em relação ao processo de avaliação da aprendizagem	2015	Valdir Sodré dos Santos	UnB	Dissertação
Avaliação formativa: um estudo de práticas inspiradoras no Ensino Fundamental I de uma escola estadual de São Paulo	2017	Nathália Garcia Guerra	USP	Dissertação
Avaliação formativa e ensino-aprendizagem de língua francesa na educação básica	2017	Luciana de Oliveira Alves	UFP	Dissertação
A avaliação formativa no ensino de ciências na ótica dos professores	2017	Rosângela Pytlowanciw	UFSC	Dissertação
Avaliação em Educação Física escolar: em busca de aproximações a uma avaliação formativa	2018	Larissa Ramos Duarte	UFU	Dissertação
A (des)articulação entre aprendizagem, avaliação e ensino: experiências de professores do 3º ano do ensino fundamental	2018	Natália Justino Batista	UFU	Dissertação
Avaliação escolar em Física: concepções de professores que atuam no Ensino Médio de Curitiba-PR	2018	Dijalmary Matos Prates Chas	UTFPR	Dissertação
Instrumentos de avaliação formativa: panorama e percepção docente	2018	José Luís Monteiro da Conceição	UFS	Dissertação
Autoavaliação na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública do Paranoá-DF: diferentes concepções que se entrecruzam	2019	Reijane da Silva Lopes	UnB	Dissertação
Fazeres docentes e avaliação: um estudo de caso a luz da complexidade	2019	Rita de Cássia Castro Vidal	UFTO	Dissertação
Avaliação formativa e <i>feedback</i> : compreensão e uso por professores de matemática da rede Pública de ensino do Distrito Federal	2020	Deire Lúcia de Oliveira	UnB	Tese
Avaliação da aprendizagem escolar realizada por professores de Ensino Médio	2020	Kelen Kruger	UFMS	Dissertação
Percepções sobre avaliação de educadoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo sobre o CAP-UERJ	2021	Renata Leite de Oliveira	UERJ	Tese

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Dentre os trabalhos selecionados, oito pesquisas foram desenvolvidas no Ensino Fundamental I, sete no Ensino Médio, uma na EJA e apenas três com enfoque misto: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e EJA. Observamos que tais estudos abarcaram diferentes etapas educacionais; no entanto, somente Camargo (2014) abrangeu a etapa da Educação Infantil, como mostra a Figura 4:

Figura 4. Etapas da educação básica estudadas nas pesquisas selecionadas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Dentre os estudos analisados, sete investigaram as práticas avaliativas de grupos de professores/as de um campo específico, como Física (Chas, 2018), Língua Francesa (Alves, 2017), Educação Física (Duarte, 2018; Batista, 2018), Matemática (Santos, 2015; Oliveira, 2020) e Geografia (Rabelo, 2010); e 12 abrangeram a participação de docentes de diferentes áreas do currículo. Por seu turno, pesquisas atinentes à avaliação das aprendizagens incluem diferentes áreas de ensino, o que demonstra a preocupação de pesquisadores/as em compreenderem o desenvolvimento da avaliação em cada âmbito de ensino e seus impactos no processo educacional.

Praticamente em todas as teses e dissertações selecionadas emerge uma crítica contundente ao tipo de avaliação materializado nas escolas, associado à classificação, exclusão e seleção, com o anúncio de uma avaliação formativa, que acontece ao longo do processo e se volta à melhoria das aprendizagens dos/as estudantes. Nesta última, ela passa de um momento final do processo de ensino-aprendizagens para se transformar em períodos constantes de construção de novos conhecimentos, ao respeitar e compreender avanços e dificuldades dos/as alunos/as.

No entanto, resultados e conclusões trazidas por esses estudos evidenciaram que ainda faltam elementos para a consolidação e concretização de práticas avaliativas formativas no contexto escolar, visto que um ínfimo número de pesquisas evidenciaram práticas de avaliação com princípios formativos em seus resultados, pois a maioria dos estudos aponta a presença da avaliação tradicional no contexto escolar. Doze investigações analisadas, por exemplo, constataram a predominância da avaliação associada à classificação, exclusão e seleção dos/as estudantes, conforme o Quadro 5:

Quadro 5. Concepção avaliativa tradicional

Autores/as	Conclusões/Contribuições
RABELO, 2010; ALVES, 2017; LOPES, 2019; OLIVEIRA, 2020	Apesar das diretrizes de avaliação educacional já apresentar indícios de avaliação formativa, o saber da prática, não dialoga com o saber na prática.
MARTINS, 2012 (especificamente)	A escola atual, alinhada aos preceitos capitalistas adota uma cultura avaliativa de exclusão, segregação e seleção, dificultando a implementação da avaliação formativa.
MARTINS, 2012; RABELO, 2010; CONCEIÇÃO, 2018; BATISTA 2018; VIDAL, 2019; KRUGER, 2020	A avaliação tradicional é eminentemente utilizada com a finalidade de seleção dos/as aptos/as e inaptos/as com base na mensuração e classificação das aprendizagens, culpabilização dos/as discentes pelos seus fracassos e comparação dos/as estudantes.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Além disso, as pesquisas apontam uma discrepância entre a teoria pedagógica contemporânea e a implementação prática nas escolas, obstáculo que afeta diretamente a educação dos/as estudantes. Enquanto as diretrizes atuais enfatizam a avaliação formativa, a fim de promover um aprendizado profundo e inclusivo com *feedback* contínuo e oportunidades para reflexão e otimização dos/as estudantes a realidade ainda é sufocada pela avaliação tradicional, centrada na verificação, mensuração e quantificação das aprendizagens.

Por exemplo, Martins (2012), ao final da pesquisa desenvolvida no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), constatou, durante suas observações e análises sobre o trabalho docente de uma professora, que a escola se transformou na cultura de exclusão, segregação e seleção de estudantes. A avaliação é a principal responsável em exercer tal papel no processo educacional, conforme os preceitos capitalistas presentes nas salas de aula e que dificultam a concretização da avaliação formativa.

Esses princípios apontados por Martins (2012) e normalmente associados a sistemas de mercado e concorrência têm influenciado a dinâmica interna das salas de aula. Isso torna desafiadora a implementação da avaliação formativa para os/as educadores/as, por ser contínua, focada no processo de aprendizado e que visa apoiar o desenvolvimento dos/as estudantes. Em vez disso, o sistema favorece práticas avaliativas que padronizam, classificam e, muitas vezes, excluem os/as alunos/as com base nos desempenhos, de maneira similar à lógica competitiva do capitalismo.

Para Batista (2018), mesmo que as escolas se contraponham à avaliação formativa, os/as educadores/as precisam transformar a prática classificatória enraizada nas escolas. Para isso, devem resistir à lógica excludente, ao refletirem sobre a intencionalidade da avaliação realizada no contexto escolar e a implementação coletiva de ações avaliativas comprometidas com o ensinar e o aprender de todas as crianças.

As pesquisas focadas na coexistência de práticas avaliativas tradicionais e formativas são essenciais por indicarem um movimento nas escolas para romper com os princípios excludentes e seletivos da avaliação tradicional, em direção a uma avaliação humanizada, justa, inclusiva e democrática que auxilia no desenvolvimento das aprendizagens dos/as estudantes. Pesquisadoras como Nascimento (2012), Lara (2014), Oliveira (2015) e Guerra (2017) apontam os/as docentes com diferentes concepções e posições de avaliação, desde práticas avaliativas tradicionais a outras com princípios de avaliação formativa. Enquanto alguns/as permanecem com avaliações sob a perspectiva classificatória, outros/as estão em movimento de transição e adotam gradualmente princípios formativos voltados à melhoria do processo de ensino-aprendizagens. Devido à proximidade temática a esta pesquisa, detalhamos as contribuições dos trabalhos com práticas de avaliação formativa em seus resultados.

Nascimento (2012), em sua dissertação de mestrado, buscou analisar as concepções avaliativas de nove professores/as atuantes no Ensino Médio de Londrina, no Paraná, a fim de identificar se as práticas perpassam a avaliação classificatória e/ou formativa. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada e questionário e, ao confrontar o referencial teórico com os dados obtidos, a autora constatou que tais iniciativas se mesclam em estágios diferentes, pois, ao mesmo tempo em que alguns/as participantes ainda aplicam avaliações sob a perspectiva classificatória utilizada apenas para a promoção ou retenção do/a estudante; outros estão em momento de transição, da classificatória para a formativa, com práticas avaliativas voltadas a melhorar o processo de ensino-aprendizagens.

Esses/as professores/as, em suas narrativas, evidenciaram características de uma avaliação formativa, ou seja, a reconhecem como um processo contínuo capaz de produzir

informações acerca do ensino e das aprendizagens para docentes e discentes buscarem melhorias, com a diversificação dos procedimentos avaliativos para ampliar as possibilidades de análises das aprendizagens em curso. Apesar de os/as professores/as estarem em ciclos diferentes, de forma geral, a pesquisadora observou grande desejo de mudança entre eles/as, interesse em promover práticas pedagógicas com os/as estudantes na superação das suas dificuldades para todos/as aprenderem, nuances visualizadas na avaliação formativa. No entanto, muitos não conhecem formas de superação das amarras classificatórias para conseguirem avançar a outras concepções. Nascimento (2012) aponta que, mesmo com as características de avaliação relativas a princípios formativos nas narrativas dos/as participantes, os vestígios classificatórios ainda se fizeram presentes.

A pesquisa conduzida por Lara (2014) investigou as concepções avaliativas dos/as professores/as que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas em Ponta Grossa, no Paraná, com o uso de questionários e entrevistas como instrumentos de coleta de dados. A autora pontua que, com a promoção automática⁹ no município, os/as docentes adotaram outra perspectiva de avaliação, além da simples aplicação de provas e atribuição de notas para aprovação e reprovação dos/as estudantes. Essa nova organização escolar, combinada com a formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SME), resultou em mudanças significativas na postura dos/as professores/as no tocante à avaliação das aprendizagens. A maioria dos/as educadores/as demonstraram adotar um viés formativo, mesmo com resquícios da concepção tradicional que valoriza resultados de provas e testes como único instrumento¹⁰.

Embora ainda prevalecessem algumas posturas da avaliação racionalista e somativa, a autora observou um esforço coletivo entre os/as professores/as para romper com tal perspectiva, ao caminharem rumo a uma postura crítica, emancipatória e formativa, diante das seguintes características desveladas no decorrer da pesquisa: avaliação voltada ao acompanhamento do/a estudante; reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagens; autoavaliação do trabalho docente; revisão contínua do planejamento; retorno formativo (*feedback*); utilização de

⁹ “A promoção automática é um sistema [...] frequentemente adotado em alguns contextos educacionais como uma forma de evitar a repetência e a exclusão dos alunos, garantindo que todos tenham a oportunidade de avançar em seu percurso educacional, independentemente de seu histórico de notas ou desempenho em sala de aula”. Disponível em: <https://chat.openai.com/chat>. Acesso em: 5 mar. 2024.

¹⁰ Passagem de estudantes de um ano para outro sem retenção formal, mesmo que não tenham alcançado os objetivos de aprendizagem. Freitas (2007, p. 968) critica essa prática quando não vem acompanhada de mudanças pedagógicas profundas, ao afirmar que há, na verdade, uma “eliminação adiada” das camadas populares, dado que os/as “estudantes permanecem na escola, mas são progressivamente desacreditados, excluídos simbolicamente e, muitas vezes, abandonam o processo por desmotivação e fracasso acumulado”

instrumentos avaliativos diversificados pelos/as professores/as; registro diário do desempenho dos/as alunos/as; e integração da avaliação no processo de ensino-aprendizagens.

Oliveira (2015), em sua pesquisa de doutorado, buscou investigar as possibilidades e os impedimentos para efetivar a avaliação formativa como regulação das aprendizagens na prática de professores/as do Ensino Médio em escolas públicas estaduais de Fortaleza, Ceará. Para isso, contou com a participação de 24 docentes atuantes em quatro diferentes áreas do currículo, distribuídos em seis estabelecimentos de ensino. Para alcançar seus objetivos, a autora utilizou métodos de coleta de dados como questionários, entrevistas semiestruturadas, escuta sensível e observação participante em sala de aula, para entender o sentido e a intencionalidade dos/as docentes à avaliação, além de observar se as práticas avaliativas se aproximavam (ou não) de princípios formativos.

Os resultados da investigação revelaram concepções variadas de avaliação entre os/as participantes, desde práticas tradicionais a outras com características formativas. Apesar de os dados indicarem que o viés tradicional persiste na escola, a autora aponta um novo movimento em direção a tentativas diferenciadas para superar os princípios excludentes e seletivos da avaliação tradicional, como observação do desempenho e participação dos/as alunos/as.

Por fim, o estudo realizado por Guerra (2017), em seu mestrado, investigou os modos de avaliação no regime de progressão continuada em uma escola estadual de Ensino Fundamental I localizada na cidade de São Paulo, cujas práticas pedagógicas eram vistas como referências em sua região sob o ponto de vista das aprendizagens, uma vez que as práticas iam ao encontro da avaliação formativa. Para atingir seus objetivos, a pesquisadora realizou observações em duas salas de aula dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, conduziu entrevistas com os/as professores/as que lecionavam no 5º ano e as coordenadoras pedagógicas, além de observar reuniões e analisar documentos relacionados ao tema.

Os resultados evidenciaram que a escola é uma instituição portadora de práticas avaliativas inspiradoras e alinhadas aos princípios de avaliação formativa, uma vez que a equipe busca informações, estuda e troca opiniões e observações a fim de reorientar o percurso e as decisões. Durante as observações em sala de aula, foram identificadas diversas atividades com características de avaliação formativa, tais como portfólios, atividades em grupo, seminários realizados pelos/as alunos/as, correção detalhada, aplicação de atividades diagnósticas para acompanhar o processo dos/as alunos/as e intervir quando necessário, além de atividades de recuperação e reforço contínuos para ajudar os/as estudantes/as a superarem dificuldades e desenvolverem aprendizagens. Além disso, destacou-se a realização de conselhos de classe

participativos com todos/as os/as envolvidos/as no processo educativo, incluindo os/as alunos/as, para refletirem sobre a tríade aprendizagens-avaliações-ensinagens.

Entretanto, os resultados da pesquisa evidenciaram, também, práticas avaliativas ligadas a aspectos tradicionais de educação, como a valorização de resultados finais (notas e níveis de proficiência), utilização de provas objetivas com pouca reflexão acerca dos resultados (especialmente as avaliações externas), contexto avaliativo a serviço da seleção, prática de retroalimentação (*feedback*) pouco planejada e estruturada e tomada de decisão a partir de resultados de avaliações externas. Assim, a autora conclui os estudos com a descrição de um movimento de mudança que paulatinamente conduz a construção de novas culturas avaliativas.

Nascimento (2012), Lara (2014), Oliveira (2015) e Guerra (2017) evidenciaram, em suas pesquisas, um desejo de mudança entre os/as professores/as para superar práticas de avaliação com princípios excludentes e seletivos. Mesmo com êxito limitado diante das imposições e dos obstáculos do sistema educacional, os/as docentes criam estratégias para avaliar formativamente os/as estudantes, o que, de acordo com Oliveira (2015), revela insatisfação, inquietação, resistência e amadurecimento de tais profissionais por perspectivas avaliativas justas, críticas, emancipatórias e integradas ao processo de ensino-aprendizagens. No entanto, apesar de os/as docentes reconhecerem a relevância da avaliação formativa no contexto escolar, muitos/as não conseguem superar as amarras classificatórias e avançar para práticas avaliativas formativas de fato.

Para Nascimento (2012), um dos obstáculos que contribuem para os/as professores/as permanecerem sob a égide da classificação está relacionado ao medo e à insegurança frente ao desconhecido, visto que, para avançar e transformar, é necessário contar com apoio teórico e prático. Por sua vez, Oliveira (2015) preconiza que a falta de formação em avaliação, as condições estruturais precárias e a pressão das avaliações externas são os principais fatores que dificultam efetivar a avaliação formativa no contexto escolar.

Dessa maneira, Nascimento (2012), Oliveira (2015), Chas (2018) e Santos (2015) afirmam que, para haver mudanças nas práticas avaliativas, é necessário implementar reformas políticas educacionais que vejam a escola “não só como ponto de chegada das reformas, mas, sobretudo, como ponto de partida” (Oliveira, 2015, p. 234). Isso contempla aspectos importantes como as condições de trabalho docente e a formação inicial e continuada, a fim de romper com a tradição autoritária e verticalizada das decisões.

Segundo Oliveira (2015, p. 237), a efetivação da avaliação formativa nas instituições de ensino:

[...] constitui-se uma necessidade premente das escolas que visam à melhoria da aprendizagem dos alunos e de sua inclusão no processo de aprendizagem, como apropriação dos conhecimentos de modo crítico e reflexivo, e não submetidos à prática de treinamento e acumulação de conteúdos esvaziados de significados.

Aqui constatamos a relevância de implementar a avaliação formativa no contexto educacional para a promoção de aprendizagens significativas, críticas e reflexivas. Estas últimas se concentram no acompanhamento contínuo do progresso do/a aluno/a, ao fornecer retroalimentação para apoiar e melhorar o processo de aprendizagens em curso. Como a avaliação formativa apresenta possibilidades para uma educação justa, humanizadora, participativa e transformadora, apresentaremos a seguir as pesquisas que mostraram evidências de tal fato em seus resultados, em que a avaliação passa de um momento final do processo de ensino-aprendizagens para haver um viés contínuo e integrado à prática educativa, que respeita e compreende avanços e dificuldades dos/as estudantes ao longo do processo educativo.

Nesse sentido, a pesquisa de mestrado realizada por Camargo (2014) objetivou identificar o uso da prática avaliativa formativa pelos/as professores/as da Educação Básica e verificar se tais práticas retratam ou se aproximam dessa perspectiva. Para isso, realizou um estudo de caso com nove docentes atuantes em uma escola de Educação Básica pública federal, no contexto de um Colégio de Aplicação localizado em Minas Gerais.

Para a construção dos dados, foram realizadas: análise documental de itens como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), a carta de princípios, o portfólio da escola, as agendas escolares e as pesquisas realizadas na instituição; averiguação dos materiais produzidos pelos/as professores/as e alunos/as, a exemplo de portfólios, cadernos de classes, cadernos de planejamento, provas, diários de bordo, caderno de memórias e de produção de textos, atividades diagnósticas, diário de aula, entre outros; aplicação de questionário e entrevista, em que nove professores/as participaram da entrevista e socialização dos materiais produzidos.

Os resultados indicaram que os/as participantes do estudo adotam práticas avaliativas alinhadas com uma abordagem formativa, por investigarem o processo de ensino-aprendizagens a partir de diferentes tipos de registros e métodos de avaliação, pautados em perspectivas como: participação, autonomia, reflexão, interação, autoria, colaboração, diálogo, motivação, autorregulação e transformação. Nesse sentido, a avaliação para os/as docentes possui significado amplo e contínuo, pelo fato de ir além de técnicas e resultados finais.

A autora salienta que as práticas avaliativas dos/as docentes pesquisados/as “são pautadas na democracia, na solidariedade, na parceria, na autoria e na multiplicidade de saberes. São práticas pedagógicas baseadas na pergunta e não na resposta pronta” (Camargo, 2014, p.

312). Dessa forma, eles/as não se veem como centro do processo de ensino-aprendizagens, mas como parte integrante dele, ao reconhecerem que a colaboração e participação ativa dos/as alunos/as é fundamental para o sucesso desse processo. Além disso, os/as docentes demonstram ser comprometidos/as em promover uma educação inclusiva, participativa e significativa, em que adotam uma postura reflexiva e questionadora em relação ao trabalho pedagógico, por buscarem formas de intervir e reorganizar as práticas de ensino com o intuito de promover o desenvolvimento das aprendizagens dos/as estudantes.

Duarte (2018), em sua pesquisa de mestrado, buscou analisar as concepções e práticas de avaliação das (e para as) aprendizagens de professoras de Educação Física, com base nos fundamentos da avaliação formativa. A investigação foi realizada com a participação de quatro docentes da RME de Uberlândia (MG), que faziam parte ou haviam participado do Laboratório de Estudos sobre Escola, Currículo e Educação Física (LECEF) e atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para a construção dos dados, a autora utilizou três procedimentos: análise documental, observação e entrevista com as participantes.

Os resultados da pesquisa apontaram que as práticas de avaliação das pesquisadas caminham em direção à perspectiva formativa, uma vez que as entendem como orientação para a melhoria do processo de ensino-aprendizagens. Ao observar o trabalho pedagógico das participantes, a autora revela duas práticas avaliativas formativas que valorizam o desenvolvimento contínuo dos/as alunos/as e buscam promover aprendizagens significativas e eficazes, sobretudo a avaliação diagnóstica como ponto de partida para orientar ações pedagógicas. Dessa forma, os “resultados servem como referência para as próximas ações, e não sendo empregada meramente como constatação com fim em si mesmo, mas, sim, como um ponto de partida” (Duarte, 2018, p. 186).

Outra prática avaliativa formativa comum entre as participantes contempla perguntas acerca das aulas anteriores, ao “questionar todo início de aula o que foi feito na aula anterior que se constitui como um elemento que se aproxima de uma avaliação formativa, visto que ela se caracteriza por ser cotidiana, pelo acompanhamento constante dos/das estudantes” (Duarte, 2018, p. 186). Apesar de essas práticas demonstrarem princípios formativos, a autora menciona falhas que comprometem a eficácia da avaliação formativa, como a falta de retorno formativo adequado, a ausência de registros sistemáticos e individualizados dos/as estudantes e carência de envolvimento dos/as discentes no processo avaliativa, o que indica a complexidade da implementação de tal perspectiva. Ademais, embora as professoras reconheçam a avaliação formativa como adequada para promover a melhoria das aprendizagens dos/as alunos/as, ainda apresentam dificuldades para a implementar de fato.

E Oliveira (2021) buscou compreender a percepção de cinco professoras do 3º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAP-UERJ) acerca das práticas de avaliação pedagógica e como estas últimas se relacionam com a ideia de avaliação formativa. Para alcançar os objetivos propostos, a autora utilizou entrevistas, questionários e análise documental como instrumentos de coleta de dados.

Averiguou-se que as avaliações desenvolvidas pelas professoras apresentam características ligadas à avaliação formativa, com ênfase nos processos de aprendizagens, nas dificuldades apresentadas pelos/as alunos/as e na reorientação do planejamento. As docentes recorrem à retroalimentação constante, que proporciona momentos de regulação das aprendizagens, estimula a reflexão crítica dos/as alunos/as sobre o próprio processo de aprendizado, induz a participação ativa deles, oportuniza debate sobre os critérios avaliativos, utiliza diversos procedimentos avaliativos e favorece espaços para a elaboração de saberes de forma coletiva ou individual.

Embora haja a exigência institucional de notas e avaliação somativa, as práticas pedagógicas das professoras se distanciam de uma visão baseada na classificação, pois utilizam as notas apenas para atender às demandas do sistema educacional. Tal situação coaduna as discussões feitas por Fernandes (2011, p. 89), pois o resultado de um teste é “corrigido e classificado quantitativamente, mas os seus resultados são utilizados com fins exclusivamente formativos; isto é, distribuir *feedback* aos alunos que os ajude a aprender e a regular as suas aprendizagens”. Em sua pesquisa, Oliveira (2021) explica que as práticas avaliativas desenvolvidas pelas participantes se afastam da lógica classificatória e punitiva, uma vez que evidenciam práticas com características da avaliação formativa, com o objetivo de identificar o que os/as alunos/as aprenderam e o que ainda precisam aprender nesse contexto.

Porquanto, no Quadro 6 são listadas as práticas de avaliação formativa mencionadas na referida tese de Oliveira (2021), com estratégias que demonstram um acompanhamento próximo e significativo do processo de ensino-aprendizagens. A partir disso, mencionamos diferentes abordagens que valorizam a interação e a reflexão dos/das discentes e o desenvolvimento integral deles/as, cujo escopo consiste em apresentar uma visão geral para auxiliar os/as educadores/as na implementação de medidas que incentivam a autonomia e a responsabilidade compartilhada no processo de ensino-aprendizagens:

Quadro 6. Práticas de avaliação formativa encontradas na tese de Oliveira (2021)

Registro contínuo/acompanhamento dos/as alunos/as	É um procedimento utilizado para anotar progressos e dificuldades dos/as alunos/as no decorrer das aulas, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento individual do/a estudante e identificar áreas que necessitam de melhorias.
Teste	Mecanismo utilizado para acompanhar o nível de compreensão e aprendizado dos/as alunos sobre determinado conteúdo ou tema.
Autoavaliação	Prática em que os/as alunos avaliam o próprio desempenho ao identificarem potencialidades e dificuldades para possíveis melhorias. É capaz de promover a autorreflexão e a responsabilidade do/a estudante pelo próprio aprendizado.
Avaliação entre pares	Nessa prática avaliativa, os/as estudantes avaliam o desempenho de seus/suas colegas. Se utilizada de forma correta, a avaliação entre pares pode fornecer <i>feedback</i> construtivo, colaborar na identificação de pontos fortes e áreas de desenvolvimento, promover aprendizagens colaborativas e interação entre os/as alunos/as.
Heteroavaliação	Mecanismo em que os/as professores/as avaliam o desempenho dos/as alunos/as para fornecer retorno formativo e orientação para melhorias.
Realização de pesquisas	Procedimento em que os/as alunos/as são direcionados a realizar pesquisas com a finalidade de investigar, analisar e sintetizar informações, bem como promover autonomia e pensamento crítico.
Elaboração de portfólios	Prática avaliativa em que os/as alunos/as, juntamente com o/a professor/a, selecionam determinadas atividades no decorrer do processo educativo, com o objetivo de acompanhar o progresso dos/as estudantes ao longo do tempo.
Rodas de conversa	Momentos avaliativos de discussão em grupo, em que os/as alunos/as expõem seu ponto de vista e dúvidas relacionadas ao tema em estudo, o que proporciona diálogo e troca de conhecimentos entre os/as discentes.
Atividades individuais	Atividades avaliativas realizadas pelo/a aluno/a de forma individual e independente.
Fornecimento de retorno formativo aos/as alunos/as	Prática de avaliação em que os/as professores/as fornecem informações aos/as alunos/as sobre o próprio desenvolvimento, o que os/as ajuda a compreenderem o próprio processo de aprendizagens.

Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com os dados da pesquisa de Oliveira (2021).

Perante as análises dos resultados dos estudos, evidenciamos na pesquisa de Camargo (2014) que tais docentes adotam uma postura flexível, reflexiva, questionadora e lutam para a superação de práticas avaliativas classificatórias e seletivas. Duarte (2018) apresenta a complexidade e o desafio em implementar a avaliação formativa no contexto escolar, visto que ainda persistem práticas centradas na avaliação classificatória e excludente, o que dificulta a transição para uma abordagem formativa.

Oliveira (2021) evidencia que, apesar das demandas do sistema educacional por notas e avaliações somativas, é possível utilizar os resultados quantitativos em um contexto formativo, com o intuito de melhorar e regular as aprendizagens dos/as alunos/as, como demonstra o Quadro 7:

Quadro 7. Avaliação formativa nos estudos de Camargo (2014), Duarte (2018) e Oliveira (2021) – principais perspectivas

Aspectos observados	Camargo (2014)	Duarte (2018)	Oliveira (2021)
Concepção de avaliação	Reflexão e análise dos objetivos de ensino, respeito mútuo ao/a estudante, autonomia, participação ativa e busca por práticas democráticas e solidárias.	Avaliação comprometida com as aprendizagens dos/as alunos/as e processo orientador da prática docente e propulsor de melhorias.	Avaliação focada no processo de ensino-aprendizagens, identificação de dificuldades, reorientação do planejamento e participação ativa dos/as estudantes.
Práticas avaliativas	Uso diversificado de métodos e registros avaliativos, participação ativa dos/as alunos, valorização de diferentes saberes, autonomia e reflexão.	Uso de avaliação diagnóstica como ponto de partida e acompanhamento contínuo de estudantes, sem foco em classificações e exclusões.	Práticas contínuas de retorno formativo, regulação das aprendizagens e participação ativa dos/as estudantes nos procedimentos avaliativos.
Limitações	Pesquisa sem detalhamento das especificações.	Falta de retorno formativo adequado, ausência de registros sistemáticos e individualizados dos/as alunos/as e falta de participação dos/as estudantes na avaliação.	Exigência institucional de notas e avaliações somativas, mas não é utilizada como foco central no processo avaliativo.
Conclusões	Práticas pedagógicas reflexivas e baseadas em perguntas, que buscam superar abordagens classificatórias e seletivas, ao fomentar uma abordagem democrática e inclusiva na avaliação.	Reflexão sobre práticas que podem ser modificadas para se alinharem à avaliação formativa.	Aproximação das práticas avaliação de formativa centradas no acompanhamento contínuo dos/as alunos/as e distanciamento de métodos classificatórios e punitivos,

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Resultados e conclusões dos estudos supramencionados evidenciaram práticas de avaliação com princípios formativos, como registro diário do desempenho dos/as estudantes; colaboração entre discentes e docentes; acompanhamento contínuo das aprendizagens; reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagens para tomada de decisões, com a respectiva integração da avaliação; conselho de classe participativo; participação ativa dos/as alunos/as; e diversificação de instrumentos avaliativos – retorno formativo, portfólio, seminários, atividades em grupos e individuais, (auto)regulação das aprendizagens, autoavaliação, avaliação entre pares, heteroavaliação, roda de conversa, pesquisa e diários de bordo.

No entanto, as pesquisas de Camargo (2014) e Oliveira (2021) foram realizadas em Colégios de Aplicação, instituições vinculadas às universidades federais que possuem melhores condições de infraestrutura, menor número de alunos/as por turma, acesso a materiais didáticos e programas de formação continuada etc., cenário favorável à implementação de práticas avaliativas com princípios formativos, o que nem sempre acontece nas redes públicas estaduais e municipais, especialmente nas instituições situadas em contextos de maior vulnerabilidade social. Vale destacar que os achados de tais estudos não podem ser generalizados sem considerar os limites impostos pelas condições reais de trabalho enfrentadas pela maioria dos/as professores/as da educação básica pública.

Diante do panorama apresentado pelas produções acadêmicas publicadas de 2010 a 2022, referentes ao contexto da avaliação formativa, percebemos que as discussões a respeito da temática evidenciam fragilidades no que compete à compreensão da epistemologia da avaliação com enfoque formativo entre os/as professores/as. Embora os discursos estejam voltados a uma avaliação formativa, há no senso comum a ideia de que, para melhorar o processo de ensino-aprendizagens, é preciso obter desempenho satisfatório nas avaliações, o que reforça a cultura avaliativa baseada na busca de resultados e intensifica o caráter classificatório e excludente da avaliação no contexto escolar.

Nesse sentido, torna-se imprescindível a efetivação de políticas educacionais voltadas a uma cultura avaliativa menos excludente e direcionada à formação integral das pessoas. Além disso, destaca-se o incentivo à ciência, com o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas e metodologias alinhadas aos princípios da avaliação formativa integrada à tríade aprendizagens-avaliações-ensinagens. Como afirma Freire (2015b, p. 120), “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.

Freire (2015b), a partir da assertiva anterior, nos motiva a transformar práticas de avaliação tradicionais em iniciativas formativas e inclusivas. No entanto, esse ato requer

coragem e resistência, uma vez que, rumo à educação libertadora que valoriza a autonomia, criticidade e transformação, nos inserimos em um campo de batalha contra os princípios neoliberais.

4 METODOLOGIA: O CAMINHO PERCORRIDO

Nesta seção delineamos a trajetória metodológica adotada para conduzir a pesquisa para estabelecer uma conexão sólida entre o método e o objeto de estudo, ou seja, a avaliação formativa. Ao longo do percurso, buscamos explicar as etapas percorridas e aclarações que desvelam o movimento do objeto em múltiplas determinações.

Para isso, o MHD emergiu como influência significativa para a orientação deste trabalho, o que permitiu uma compreensão profunda e dinâmica do fenômeno em estudo devido a contradições, conexões e conflitos dos diferentes elementos que constituem a realidade concreta. Ao integrar o pensamento dialético à metodologia, asseguramos o rigor científico do estudo e direcionamos, de forma precisa e contextualizada, o desenvolvimento da investigação em consonância aos princípios da avaliação formativa. Para Minayo (2009, p. 14), a metodologia de pesquisa é:

[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, [...] inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade).

Ao discorrermos sobre a abordagem metodológica adotada nesta investigação, o viés dialético se destinou a compreender a complexidade inerente ao objeto de estudo, uma vez que o campo da avaliação escolar é influenciado por posições ideológicas, sociais, políticas, culturais e econômicas. Pires (1997, p. 85) destaca que as pesquisas na área da educação necessitam de uma perspectiva que não apenas descreva as características observáveis do fenômeno em estudo, mas que consiga compreendê-lo em sua totalidade e historicidade:

A atuação profissional na educação coloca a necessidade de conhecer os mais variados elementos que envolvem a prática educativa, a necessidade de compreendê-la da forma mais completa possível. No entanto, não se pode fazer isto sem um método, um caminho que permita, filosófica e cientificamente, compreender a educação. E, se a lógica formal, porque é dual, separando sujeito-objeto, foi se mostrando insuficiente para esta tarefa, parece possível buscar, no método materialista histórico-dialético, este caminho.

Em consonância ao objetivo precípua da pesquisa, que visa entender as concepções e práticas avaliativas de professores/as da rede pública de ensino, identificar referenciais teóricos e metodológicos, explícitos ou implicitamente presentes e analisar em que medida as práticas se aproximam ou distanciam da avaliação formativa, estabelecemos uma conexão fluida entre os elementos dialéticos presentes na análise e a compreensão crítica das práticas avaliativas.

Desta feita, ao aplicarmos os princípios dialéticos à avaliação educacional, não apenas compreendemos as contradições e transformações no processo educativo, como também nos afeiçoamos a nuances e desafios enfrentados no cotidiano escolar desdobrado na prática avaliativa. A articulação entre a abordagem metodológica e a fundamentação teórica reiterada a seguir não apenas fortalece a consistência, relevância e premência do estudo, pois apresenta o potencial de oferecer importantes considerações sobre a temática e contextualizar a avaliação no cenário educacional contemporâneo.

Sob o ponto de vista teórico, embasamos nossa pesquisa em contribuições de estudiosos/as renomados/as no campo da avaliação para as aprendizagens, a exemplo de Villas Boas (2011, 2013, 2017, 2022), Luckesi (2011a, 2011b), Fernandes (2009, 2011), Hadji (2001), Romão (2003), Vasconcellos (1998a, 1998b, 1998c, 2004) e, notadamente, Freitas (2003, 2007, 2010, 2013, 2014). Esses/as importantes estudiosos/as foram selecionados/as por abordarem as questões que circundam a temática da área pesquisada, à medida que aprofundávamos nosso entendimento e surgiam novas interrogações sobre a avaliação. Depois, de forma mais específica acerca da avaliação formativa, obtivemos outros referenciais para enriquecer nossa compreensão crítica no contexto ora pretendido.

Enfrentamos vários desafios ao optarmos pelo método de pesquisa, uma vez que escolhemos a abordagem dialética que representa a primeira incursão pelo MHD, considerada inevitável pela complexidade intrínseca ao tema em estudo repleto de contradições em contínuo movimento e pelo estágio intermediário de nossa formação. Isso demanda uma busca contínua por aprimoramento e aprofundamento de conhecimentos na caminhada acadêmica alocada em uma vida frenética e de trabalho excessivo, visto que abordamos a jornada docente propriamente dita.

Insta salientar que o método dialético parte da tentativa de entender a contradição e o movimento da realidade não como fenômenos estáticos, mas como parte de um processo dinâmico e em constante transformação. Com esse pensamento, devemos compreender os objetivos da avaliação formativa a partir do MHD, alinhados ao exposto por Marx e Engels (1998, p. 3) que, em suas análises sobre a sociedade capitalista, arrazoam que:

Livremo-los, pois, das quimeras, das ideias, dos dogmas, dos seres imaginários sob o jugo dos quais eles estiolam. Revoltemo-nos contra o domínio dessas ideias. Ensinamos os homens (os seres humanos) a trocar essas ilusões por pensamentos correspondentes à essência do homem (ser humano), diz alguém; a ter para com elas uma atitude crítica, diz outro; a tirá-las da cabeça, diz o terceiro e a realidade atual desmoronará.

Aportados nessa discussão, relacionamos a reflexão provocada por Marx e Engels (1998) ao processo de pensamento crítico, algo necessário ao entendimento da função social da avaliação excludente em um contexto capitalista. Nesse cenário, as pessoas precisam se libertar do ciclo vicioso imposto pela classe dominante e desenvolver habilidades críticas, autonomia intelectual e consciência social – somente assim conseguirão questionar as estruturas de poder para buscar uma avaliação justa e inclusiva.

Conforme a perspectiva marxista, a escola desempenha um papel fundamental na reprodução das relações sociais e formação da ideologia dominante da sociedade capitalista (Saviani, 2014). Ela também pode ser um espaço de resistência e transformação, em que a avaliação formativa pode contribuir para a construção da consciência crítica e a superação das desigualdades sociais. Todavia:

[...] é uma utopia, é uma visão ingênua e idealista acreditar que se possa fazer uma revolução social pela revolução cultural, pela revolução educacional. É preciso fazer a revolução social no âmbito da própria sociedade por meio das lutas sociais e, a partir daí, é que se muda a superestrutura (Saviani, 2014, p. 14).

Essa perspectiva se alinha com o entendimento da avaliação formativa como ferramenta em um contexto amplo de transformação social, pois apenas as reformas educacionais não são suficientes para gerar mudanças substanciais na sociedade, devido à necessidade de um movimento extenso que aborda as questões sociais subjacentes. Assim, a avaliação formativa, ao contribuir com desenvolvimento de consciência crítica dos/as estudantes, pode ser vista como outro elemento desse âmbito, embora a eficácia dependa da interação com outras dimensões da sociedade e da superação de estruturas injustas.

Enquanto a avaliação classificatória tende a reproduzir as hierarquias sociais e a enfatizar a competição entre os/as estudantes, a avaliação formativa visa às aprendizagens, o que contraria o sistema desigual capitalista ao valorizar os processos educativos, o desenvolvimento individual e a cooperação. Tais abordagens são acuradas com os princípios do MHD, valorizam a transformação qualitativa e tentam abarcar as contradições:

A lógica formal trabalha com exclusão das contradições e a lógica dialética por inclusão das contradições. E é só a partir daí que podemos entender o movimento e as transformações, porque não é possível pensar nessa sociedade, que está aí instalada, e supor que se possa construir um modelo de outra sociedade para depois remover essa e colocar a outra no lugar. Não é assim que as coisas acontecem. A história não se desenvolve dessa maneira. A história se desenvolve por contradições. É do seio da velha sociedade que surgem os elementos que contestam essa ordem e, portanto, apontam na direção de uma nova ordem (Saviani, 2014, p. 17-18).

Ao invés de encarar a escola como mero agente de reprodução das estruturas sociais dominantes, a perspectiva dialética nos permite enxergar como um espaço de contestação e transformação, no qual se manifestam as contradições entre os diferentes interesses e grupos sociais. Nesse sentido, a escola não é apenas instrumento de manutenção da ordem estabelecida, mas também um espaço de luta e resistência onde as contradições podem ser debatidas, confrontadas e, eventualmente, superadas em direção a uma sociedade justa e igualitária.

Marx (2013, p. 129), em “O Capital”, defende a ideia de que o método é dialético; contudo, a realidade é apreendida por meio do MHD, o qual sintetiza a concepção fenomenológica de Georg Wilhelm Friedrich Hegel, que lida com abstrações, e as condições materiais da sociedade, ou seja, o concreto:

Meu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente seu oposto. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de Ideia, chega mesmo a transformar num sujeito autônomo, é o demiurgo do processo efetivo, o qual constitui apenas a manifestação externa do primeiro. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem.

Tal abordagem dialética se difere substancialmente do segundo autor, pois, ao discutir a natureza do movimento, este concebe as idealizações de pensamento a partir do movimento do espírito, enquanto o primeiro aborda o movimento da realidade concreta. Em síntese, o pensamento ideal não é separado ou independente da realidade material, pois ambos estão conectados entre si e o último fundamenta o desenvolvimento do pensamento humano.

Nessa base inferimos que, para Marx (2013), o conhecimento teórico é uma reflexão/representação mental da realidade concreta e das relações sociais objetivas, ao defender que as ideias e teorias são influenciadas por condições materiais existentes. Sob a perspectiva educacional:

A doutrina materialista de que os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação, [de que] seres humanos transformados são, portanto, produtos de outras circunstâncias de uma educação mudada, esquece que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador tem ele próprio de ser educado (Marx, 2000, [n.p.]).

O pensamento de Marx (2000) nos incita à reflexão sobre o papel do processo educativo na transformação social, ao defender que a modificação das condições materiais e da formação humana está diretamente ligada à possibilidade de emancipação das pessoas. Enquanto parte constitutiva do processo educativo, a avaliação pode assumir um papel estratégico nessa transformação e, embora o referido autor não tenha citado diretamente a avaliação formativa,

podemos inferir, com base em sua ideia de educação como prática social, que os modelos avaliativos que priorizam o desenvolvimento integral e dialógico dos/as estudantes são mais coerentes com a lógica educacional emancipadora e crítica.

Dessa forma, uma abordagem pedagógica estimula o conhecimento e desenvolve habilidades críticas, autonomia intelectual e consciência social, com foco na emancipação e no crescimento pleno dos/as aprendizes. Marx enfatiza que o MHD se inicia pelas observações da realidade concreta e envolve um movimento constante de ir e vir entre o pensamento e a realidade empírica:

Para Marx, a aparência é o ponto de partida do conhecimento, considera que a aparência não esgota aquilo que é o fenômeno. A aparência é o modo imediato do movimento da realidade. É a partir daí que a pesquisa começa. Mas a aparência tanto quanto mostra, tanto quanto revela, ela também oculta. O movimento intelectual do sujeito é partir da aparência para alcançar a estrutura íntima e dinâmica do objeto (essência) (Paulo Netto, 2016a, n.p).

Sob o ponto de vista dialético, a observação dos fenômenos em sua aparência é fundamental para iniciar o conhecimento em si. No entanto, as primeiras impressões sobre o objeto de estudo podem ser ilusórias, com a necessidade de visualizar além das aparências superficiais para compreender estruturas internas e relações dinâmicas na totalidade/essência. Nessa perspectiva, o conhecimento teórico não é algo isolado do contexto social; logo, a teoria precisa estar alinhada com a realidade concreta, para o/a pesquisador/a entender as dinâmicas reais do objeto e extrair as categorias de análise, em vez de impor interpretações preestabelecidas sobre eles. Ademais:

Marx vai operar com categorias do movimento real do objeto. Ele não inventa as categorias, elas estão lá no movimento do objeto. São modos de ser do objeto no seu processo, é perene, é movimento, mas não é um movimento qualquer. É um movimento dinamizado pelas contradições que implica rupturas e saltos (Paulo Netto, 2016b, [n.p.]).

Como preconiza Paulo Netto (2016b), o MHD pretende identificar e analisar categorias advindas do movimento real do objeto, sem criar categorias abstratas de forma arbitrária com procedimentos a serem seguidos. Marx (2013) analisa o funcionamento do capitalismo como um sistema integral e contraditório que, em vez de se deter às aparências imediatas da mercadoria, revela as determinações profundas ao investigar como ela é produzida, distribuída e trocada em uma totalidade social concreta. Igualmente, Saviani (2011) salienta que, ao empregar o MHD como método de análise, Marx (2013) se ancora na prática social como critério de verdade, pois o pensamento humano se confirma e se transforma na práxis, com a

configuração de uma postura epistemológica que possibilita a compreensão crítica do real para superar visões fragmentadas e revelar as estruturas que sustentam a ordem vigente.

Ao cruzarmos essa análise com o nosso objeto de pesquisa, encontramos processos paralelos de entendimento da relação entre teoria (ideal) e prática (material) na educação. No movimento dialético acerca da avaliação formativa, o aspecto teórico (ideal), com as orientações e fundamentações teóricas que conduzem as avaliações no contexto educacional, provém do elemento prático (material) relacionado com formulação e implementação de práticas avaliativas.

Paulo Netto (2011) elucida que o viés marxista apresenta uma clara distinção entre os mundos real (objeto em si) e do pensamento (conhecimento produzido pelas pessoas). Essa separação considera que a consciência coletiva é moldada pelas relações sociais concretas e condições econômicas, e não por conceitos abstratos; logo, a base material da sociedade exerce fortes influências sobre a maneira de pensar e agir das pessoas. Tal abordagem nos leva a refletir sobre a análise crítica feita por Marx (2013) referente à ideologia e alienação, pois, para o autor, os pensamentos existentes na sociedade refletem os interesses da classe dominante; por isso, distinguir os domínios da realidade e do pensamento leva a entender a relação entre a estrutura material da sociedade e as ideias que a permeiam nessa conjuntura.

Em vista disso, o ponto de partida do método proposto por Marx (2013) indica a observação do mundo real e concreto, além das condições materiais e sociais existentes. Por meio de análise, os elementos são progressivamente abstraídos e, conforme seu avanço, são obtidos conceitos e abstrações que remetem a determinações elementares, com a respectiva compreensão da realidade material que parte da concretude para alcançar níveis abstratos e conceituais. Esse processo dialético, que vai do concreto ao abstrato e retorna ao concreto enriquecido, permite a verificação das complexas interações e contradições na realidade pesquisada. Richter (2012, p. 239), ao resenhar a obra de Kosik (2010), aponta que:

[...] o materialismo, compreende-se que é possível chegar à verdade, mas não de forma perpétua, já que essa é historicamente datada. A verdade não se apresenta imediatamente ao homem (ser humano), é necessário desvio para chegar a ela, esse processo demanda explicações com base na própria realidade, buscando os movimentos que a compõem a fim de compreender o que está obscuro e confuso para chegar ao conceito do todo, agora abarcando as suas determinações e relações.

Para Kosik (2010), a compreensão do concreto emerge por meio da intermediação do abstrato, por sugerir que a apreensão do que é a totalidade requer a análise das partes, pois a verdade se desvela por meio de um processo indireto – afinal, a totalidade não se revela de

modo imediato à cognição. Tal método, entre o abstrato ao concreto, é entendido pelo autor como jornada intelectual que não se traduz simplesmente na passagem do sensorial para o racional, mas como evolução no domínio do pensamento abstrato, com base na recusa da imediatividade que implica uma crítica à percepção superficial da realidade.

Nessa perspectiva, o percurso do pensamento, ao se mover do abstrato ao concreto, encontra na dialética a transcendência da superficialidade abstrata, o que permite uma compreensão profunda e completa da realidade. Em outras palavras, é preciso ir além das aparências imediatas e contradições superficiais para alcançar um entendimento essencial e abrangente das relações sociais, materiais e históricas que constituem a realidade. Richter (2012) ainda assevera que o:

[...] homem [ser humano] perante a realidade não se constitui como um abstrato sujeito cognoscente, e sim como ser que age objetiva e praticamente sobre a natureza diante de seus interesses/necessidades, permeado por um conjunto de relações sociais. Nesse sentido, o homem (ser humano), inserido concretamente neste mundo, experimenta, inicialmente, uma atividade prático-utilitária por meio da qual ele cria as suas próprias representações das coisas, gerando as formas fenomênicas da realidade. Entretanto, essas formas fenomênicas são distintas e mesmo contrárias em relação ao núcleo interno essencial e seu conceito correspondente da coisa (Richter, 2012, p. 237).

Assim, ao considerar o ser humano diante da realidade sem ser cognoscente abstrato, e sim atuante de maneira objetiva e prática sobre a natureza, guiado por interesses e necessidades e imerso em um emaranhado de relações sociais, se insere em caminho analítico vital para a pesquisa. Tal enfoque realça a importância de uma abordagem que transcende a superfície fenomênica das coisas para alcançar o núcleo essencial e conceitual.

Paulo Netto (2011), em referência ao marxismo, alega que o procedimento analítico, embora crucial no surgimento da economia política, está longe de ser suficiente para reproduzir idealmente, sob o ponto de vista teórico, o “real” e o “concreto”. Após alcançar aquelas “determinações mais simples”, Marx (2013) salienta a necessidade de inverter esse processo que retrocede até reencontrar a totalidade da população, mas agora não como representação caótica, e sim como rica totalidade de determinações e relações diversas.

Essa “viagem de volta” citada por Marx (2013) caracteriza o método adequado para a elaboração teórica e representa a necessidade de reconstruir teoricamente a complexidade e riqueza da realidade a partir das determinações fundamentais. Ademais, a abstração é um recurso indispensável para os pesquisadores e:

[...] possibilitando a análise, retira do elemento abstraído as suas determinações mais concretas, até atingir “determinações as mais simples”. Neste nível, o elemento abstraído torna-se “abstrato” -precisamente o que não é na totalidade de que foi extraído: nela, ele se concretiza porquanto está saturado de “muitas determinações”. A realidade é concreta exatamente por isso, por ser “a síntese de muitas determinações”, a “unidade do diverso” que é própria de toda totalidade (Paulo Netto, 2011, p. 44).

Inferimos que a análise e a abstração marxistas levam a uma reflexão crítica sobre o processo intelectual de reduzir elementos complexos à essência. Com o atingimento de “determinações simples”, o elemento abstraído se torna paradoxalmente “abstrato” e perde a riqueza de determinações concretas presentes na totalidade. Essa dicotomia ressalta uma limitação intrínseca à abstração e revela que a realidade é concreta pela síntese de diversas determinações e pela unidade do diverso que caracteriza qualquer totalidade, pois, no viés, marxista, tal aspecto “não tem definição, você vai encontrar determinações” (Paulo Netto, 2016b), ou seja, a acepção não é estática, mas sim um processo dinâmico com o envolvimento de determinações interconectadas. Ao abstrair, é essencial considerar o contexto amplo e a complexidade da realidade, pois a análise da concreticidade requer uma compreensão focada e integrada dos elementos envolvidos.

Fernandes (2009), ao abordar a necessidade de mudanças nas práticas de avaliação com ênfase em aspectos seletivos e classificatórios, aborda um ponto importante também examinado pelo MHD: a reprodução de desigualdades sociais via educação. Nessa lógica, a avaliação reforça a estratificação social e dialoga com a ideia de que o processo educativo, na estrutura capitalista, mantém a ordem social existente, em vez de transformá-la de fato.

Urge, portanto, a superação das práticas de avaliação tradicional por outras destinadas à melhoria das aprendizagens e à participação ativa de professores/as e alunos/as no processo educativo, a fim de atingirmos uma educação que trate não apenas das necessidades imediatas da sociedade, como também atue de modo preponderante para a mudança social. Reiteramos a defesa de uma avaliação contextualizada, crítica e alinhada às complexidades do processo de ensino e aprendizagens, pois estudar a avaliação formativa é uma forma de resistência, especialmente diante do neotecnicismo educacional direcionado por avaliações externas.

Sobre o termo “neotecnicismo”, Freitas (2012b) explica que:

O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia

behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea. Denominamos esta formulação “neotecnicismo”. Este neotecnicismo se estrutura em torno a três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. No centro, está a ideia do controle dos processos, para garantir certos resultados definidos *a priori* como “standards”, medidos em testes padronizados (Freitas, 2012b, p. 383).

Tal nuance se manifesta por meio do gerenciamento eficaz da força de trabalho educacional com base em mecanismos de controle, bonificações e punições para assegurar a obtenção dos resultados esperados. O modelo se estrutura em pilares de responsabilização, meritocracia e privatização para garantir a aderência a padrões predefinidos de sucesso educacional e mensurados por meio de avaliações externas. Essa tendência do neotecnicismo não é um fenômeno recente, por ser a culminância de anos de evolução das políticas educacionais orientadas por uma lógica de mercado que prioriza os resultados quantificáveis.

O impacto dessa abordagem é profundo e afeta a qualidade e a equidade da educação. Ao privilegiar resultados quantificáveis em detrimento a processos de aprendizagens significativos e humanizados, o neotecnicismo transforma a esfera educacional em um produto, marginaliza saberes críticos e reflexivos fundamentais para a formação cidadã e induz a escola a uma educação bancária. Freire (2016, p. 105) explicita que:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

De fato, esse modelo representa um empecilho para uma educação humanitária, pois reduz o ensino e as aprendizagens a processos impessoais que desconsideram necessidades, interesses e contextos sociais dos/as alunos/as. A ênfase em competição, responsabilização e eficiência desvia o foco das verdadeiras finalidades educacionais, como o desenvolvimento integral do ser humano e a promoção de uma sociedade justa e igualitária.

Então, ao aplicarmos o método dialético na análise das práticas avaliativas na educação, há uma compreensão profunda das contradições, transformações e interconexões presentes nesse contexto, pois, ao enfatizar a práxis como a unidade entre teoria e prática, sugere o alinhamento da transformação das práticas avaliativas a uma compreensão crítica da realidade educacional. Nesse sentido, é possível orientar a reflexão sobre superar abordagens avaliativas tradicionais com a proposta de integrar teoria e prática na construção de novas sínteses na busca de ações concretas voltadas à avaliação significativa e emancipatória no “chão da escola”.

Vasconcellos (1998a) expõe que o método dialético transcende a visão convencional de ensino, uma vez que o ser humano é compreendido como agente ativo e inerente ao mundo ao seu redor; logo, o conhecimento não é simplesmente transmitido de uma pessoa para outra, como sugere a concepção tradicional, tampouco surge espontaneamente na mente do/a aprendiz, como proposto no espontaneísmo. Pelo contrário, o conhecimento é construído de maneira colaborativa por meio das interações das pessoas com os pares e o ambiente circundante, isto é, o conteúdo apresentado pelo/a professor/a deve ser objeto de reflexão, discussão e reinterpretação pelo/a aluno/a, de modo a se tornar genuinamente dele/a mesmo/a. Caso contrário, o processo de aprendizagens fica comprometido e pode desprover o/a educando/a de uma compreensão significativa do conteúdo abordado.

Nesse prisma, a sala de aula apresenta uma particularidade: a aquisição de conhecimento pelos/as educandos/as é conduzida pelo/a educador/a. Diante dessa realidade, devemos adotar abordagem pedagógica voltada à mobilização dos/as alunos/as para o conhecimento, o que implica não apenas apresentar os conteúdos a serem aprendidos, mas também despertar e acompanhar o interesse dos/as educandos/as pelo saber. A partir desse estímulo inicial, cabe ao/à estudante a tarefa de efetivamente construir o próprio conhecimento com base na etapa de elaboração e na expressão de uma síntese feita por ele.

Uma metodologia dialética pode ser delineada por meio de três grandes momentos (ou dimensões) que não devem ser separados de forma absoluta, e sim interligados e complementares ao longo do processo pedagógico: mobilização para o conhecimento, construção do conhecimento e elaboração da síntese do conhecimento. Ao situar esse processo educativo em uma perspectiva crítica e dialética, é fundamental dialogar com a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) formulada por Saviani (1999), que compreende a prática entendida como mediação entre os saberes sistematizados historicamente e os sujeitos concretos, em vista da emancipação humana. Nesse caso, o ensino é concebido como ato intencional orientado por um conteúdo que desvela a realidade e prepara o educando para a transformar, o que contribui para uma prática educativa com a articulação dos momentos do conhecimento com a formação crítica dos sujeitos e o fortalecimento dos princípios de uma avaliação formativa, dialógica e comprometida com a transformação social.

Com base em Vasconcellos (1998a, p. 22), tais aspectos superam a metodologia tradicional e exigem a abordagem dinâmica e participativa por parte do/a educador/a, em que há uma “nova fórmula” para a construção do conhecimento:

- Síncrese: percepção inicial do problema, ainda de forma confusa, desarticulada;
- Análise: captação do movimento real, suas relações [...].
- Síntese: compreensão do real nas suas determinações, contradições, tendências, espaços de autonomia relativa, espaços de possíveis ações conscientes e voluntárias dos agentes históricos.

A fórmula citada sugere que a síntese é uma visão ampla da realidade, na qual enxergamos sem detalhes claros. Na análise, dividimos tal contexto em partes menores para entendermos cada elemento isoladamente e, na síntese, unimos as partes verificadas para formar uma visão integrada e coerente da realidade, o que nos permite agir de forma eficaz (Vasconcellos, 1998a). O autor também critica a separação entre teoria e prática para defender, em contrapartida, a dialética como metodologia que integra tais dimensões, com argumentos a favor de uma prática educativa que reflete sobre a realidade se engaja em sua transformação por meio de mudanças substanciais no conhecimento e nas condições históricas e sociais.

No contexto da avaliação formativa, a tensão entre o desejo de não focar apenas nas notas e a realidade concreta do sistema classificatório urge necessidade de repensar as práticas. Ao sugerir uma abordagem inserida na realidade, o MHD pode inspirar a reflexão sobre alternativas que promovam uma avaliação mais formativa e menos centrada na classificação, diante das implicações significativas das práticas avaliativas no futuro dos/as estudantes.

Diante das considerações ora formuladas, o esforço para compreender a realidade do objeto de estudo e a fundamentação teórica empreendida, tais vertentes se direcionaram a investigação qualitativa, descritiva, interpretativa e reflexiva, em conjunto com uma abordagem quantitativa. Esse tipo de pesquisa nos possibilitou traduzir os dados coletados em números para, *a posteriori*, serem classificados e analisados indutivamente com o intuito de elucidar significados aos dados frente a concepções teóricas registradas.

Acerca da abordagem quanti-qualitativa em pesquisas com enfoque dialético, ambas as dimensões são analisadas no âmago do princípio do movimento:

As categorias de explicação e compreensão, consideradas em outras abordagens como categorias científicas separadas e independentes, caracterizando tipos diferentes de ciência, na dialética implicam-se mutuamente. As duas se dão como resultado dos processos de análise, síntese, e do movimento; da passagem do real empírico ao abstrato e deste ao concreto (processos e categorias que se articulam na dinâmica do processo do conhecimento). Na perspectiva dialética, a compreensão e a explicação não são apenas processos intelectualmente conexos, mas sim um só processo, simplesmente referidos a dois níveis diferentes, mas articulados, na construção do objeto (Gamboa, 2013, p. 102).

Em algumas perspectivas científicas tradicionais, a explicação e a compreensão são consideradas distintas e até mesmo tratadas como tipos variados de ciência. Contrariamente, a perspectiva dialética argumenta que a explicação e compreensão estão interligadas e se influenciam, sem serem tratadas somente como entidades independentes, mas como partes interdependentes de apenas um processo.

Por isso, entendemos que o enfoque dialético, em conjunto com a abordagem quanti-qualitativa, ocasiona um conhecimento amplo e complexo da situação com qualidade certificada, ou seja, uma complementa, modifica e transforma a outra e vice-versa para superar suas deficiências e pontos falhos, visto que, no MHD, a essência de um objeto transcende a possibilidade da compreensão plena e definitiva. A cada observação e movimento conseguimos redefinir e enriquecer os significados previamente estabelecidos, o que permite uma reinterpretção contínua que reflete a complexidade e a profundidade inerentes à realidade.

Assim, a pesquisa que combina os métodos quantitativo e qualitativo gera uma riqueza de informações e maior apreensão do fenômeno e objeto de estudo: “De fato, as duas dimensões não se opõem, mas se inter-relacionam como duas fases do real num movimento cumulativo e transformador, de tal maneira que não podemos concebê-las uma sem a outra, nem uma separada da outra” (Gamboa, 2013, p. 103).

De acordo com Creswell (2007), a pesquisa quanti-qualitativa é inovadora devido à mescla entre dois métodos de investigação que podem comunicar entre si; logo, podem ser complementares e ser utilizados dados estatísticos em conjunto com a própria interpretação. Assim, uma investigação quantitativa pode ser qualitativa ao mesmo tempo, desde que o/a pesquisador/a esteja preparado/a para avaliar, interpretar e contextualizar os dados sob a luz de uma base epistemológica com ênfase na dinâmica social, pois, geralmente, o estudo baseado em dados estatísticos fica exclusivamente refém dos números, sem avançar para uma interpretação aprofundada em um viés conhecido como triangulação, que:

[...] pode combinar métodos e fontes de coleta de dados qualitativos e quantitativos (entrevistas, questionários, observação e notas de campo, documentos, além de outras), assim como diferentes métodos de análise dos dados: análise de conteúdo, análise de discurso, métodos e técnicas estatísticas descritivas e/ou inferenciais, etc. Seu objetivo é contribuir não apenas para o exame do fenômeno sob o olhar de múltiplas perspectivas, mas também enriquecer a nossa compreensão, permitindo emergir novas ou mais profundas dimensões. Ela contribui para estimular a criação de métodos inventivos, novas maneiras de capturar um problema para equilibrar com os métodos convencionais de coleta de dados (Azevedo *et al.*, 2013, p. 4).

A triangulação permite cruzar informações obtidas por diferentes instrumentos de coleta de dados, o que amplia a compreensão do fenômeno em estudo para além da aparência. Segundo Minayo (2009), toda teoria é falha, visto que não consegue explicar e interpretar todos os fenômenos – nesse caso, existem outras próximas à realidade, porém, não ao ponto de compreendê-la em sua totalidade. Mesmo diante das limitações, acreditamos que a pesquisa quanti-qualitativa auxilia na decifração da realidade e interpretação dos resultados, visto que compreender tal nuance denota confronto, conversa, estudo, reflexão, interpretação e oposição.

Sabemos da necessidade da análise qualitativa dos dados quantitativos, em que a investigação proposta se encaixa predominantemente em uma abordagem qualitativa, pois busca compreender um fenômeno social não visualizado apenas na mensuração ou face quantitativa. Cumpre afirmar que a pesquisa foi realizada com base na estratégia explanatória sequencial caracterizada por Creswell (2007, p. 217), “pela coleta e análise de dados quantitativos, seguida pela coleta e análise de dados qualitativos”.

Lüdke e André (1986, p. 11; 13) apresentam as características básicas de uma pesquisa qualitativa, *ipsis litteris*:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...]. Os dados coletados são predominantemente descritivos [...]. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto [...]. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador [...]. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo [...]. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima.

De fato, a pesquisa qualitativa apresenta o ambiente natural como fonte direta dos dados, e o/a pesquisador/a, como instrumento-chave, em que possui um caráter descritivo e o significado é a preocupação essencial. Ela se aprofunda no mundo das significações e se preocupa com o entendimento dos fenômenos a partir de uma lente crítica do contexto social, político, histórico e econômico para identificar não apenas na aparência imediata, mas as relações entre aspectos micro e macro que coadunam o entendimento da essência do objeto em estudo.

Segundo Triviños (1987), a pesquisa qualitativa coaduna aspectos subjetivos do ser humano e permite maior contato do/a pesquisador/a com as pessoas envolvidas na pesquisa, de maneira a aprofundar as reflexões dos dados encontrados, ou seja, as observações são capazes de ampliar os resultados, abordar diferentes perspectivas sobre o mesmo objeto e enriquecer os achados. Nesse sentido, optamos por tal metodologia para compreender a complexidade dos

fenômenos e elucidar o que não está explicado de fato, com a respectiva inserção no universo da subjetividade, crenças, valores, comportamentos e atitudes para estabelecer processos de entendimento das situações estudadas.

O caminho metodológico percorrido na pesquisa se inicia no segundo semestre de 2021, com o levantamento de teses e dissertações para conhecer as diferentes contribuições científicas disponíveis sobre nosso objeto de estudo; por isso, procuramos nos embasar em referenciais teóricos publicados entre 2010 e 2022, com a finalidade de recolher informações sobre o problema de pesquisa. Estabelecemos tal recorte temporal para identificar as tendências atuais na área da avaliação formativa, uma vez que o interesse pela temática tem sido crescente nas pesquisas acadêmicas e nas práticas pedagógicas.

Acreditamos que as evidências teóricas surgidas nos últimos 12 anos são capazes de fornecer uma visão ampla do estado atual da pesquisa e prática da avaliação formativa. Para compreendermos a realidade pesquisada, selecionamos teses e dissertações em programas de pós-graduação em Educação, no Repositório Institucional da UFU, na Capes e no BDTD. Ademais, nos referendamos em autores/as que explicam a temática em estudo, por considerarmos a construção do conhecimento transita entre teoria e prática, com um melhor entendimento do contexto investigado.

Conforme Marconi e Lakatos (2003, p. 183), a pesquisa bibliográfica visa “colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas”. No desenvolvimento de um estudo, o/a pesquisador/a primeiramente precisa realizar a revisão de literatura para obter o embasamento teórico cujos contributos incidem no estudo de campo. Desse modo, buscamos nos apoiar nos principais referenciais teóricos relacionados ao objeto investigado, com a finalidade de construir um diálogo com a realidade verificada – sem esse diálogo, a fundamentação das discussões ficaria esvaziada por contemplar apenas experiências pessoais.

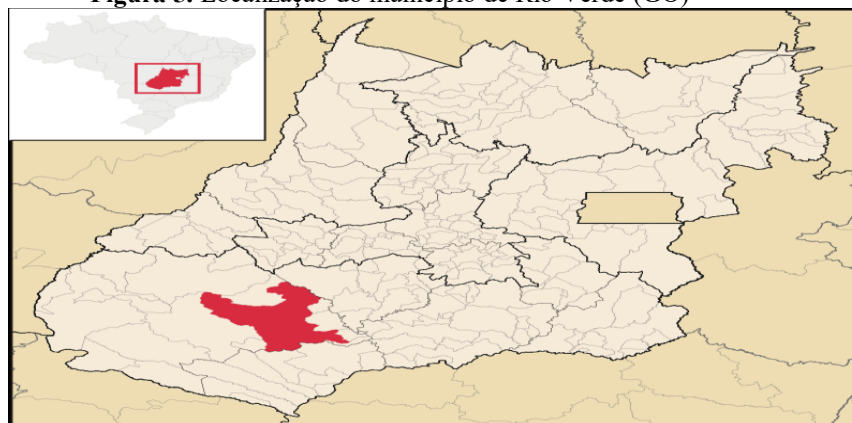
Além da pesquisa bibliográfica, realizamos uma pesquisa de campo composta por questionário, grupo focal e observação em sala de aula, a qual será debatida adiante. De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 186), tal etapa é “utilizada com o objetivo de conseguir informações [...] acerca de um problema, para qual se procura uma resposta [...] que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou relações entre eles”. Além disso, o trabalho de campo nos aproximou do ambiente investigado, com maior interação com os/as participantes envolvidos/as na pesquisa para a construção de um conhecimento empírico.

Em se tratando da análise dos dados coletados, nos inspiramos em uma perspectiva dialética com o propósito de superar a simples compreensão subjetiva e ir além das aparências do fenômeno em estudo. Ademais, nos debruçamos sobre a literatura pertinente à temática para elucidar os dados obtidos e auxiliar na fundamentação e nas argumentações.

4.1 CENÁRIO DA PESQUISA: O MUNICÍPIO DE RIO VERDE (GO)

Desenvolvemos nossa investigação nas escolas da RME de Rio Verde, município localizado no interior de Goiás, na região Centro-Oeste, a 220 km da capital do estado, Goiânia, e a 420 km de Brasília, Distrito Federal, conforme a Figura 5:

Figura 5. Localização do município de Rio Verde (GO)



Fonte: Wikipédia (2023).

A cidade possui uma localização privilegiada por ser cortada por duas importantes rodovias federais – a BR-452, que liga Rio Verde a Itumbiara, e a BR-060, cujas conexões contemplam Goiânia e Brasília –, além da rodovia estadual GO-174, com acesso ao porto de São Simão, ponto de exportação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). Além disso, o município é abastecido pela Ferrovia Norte-Sul, que entrou em funcionamento em 2021, com embarque de cargas direcionadas ao Porto de Santos. Inclusive, em Rio Verde (GO) se encontra o maior complexo ferroviário: a Plataforma Multimodal de Rio Verde, com área de 2,5 milhões de m².

Segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2022a), Rio Verde (GO) é o quarto município mais populoso do estado, com 225.696 pessoas distribuídas em uma área territorial de 8.374.255 km². Com 175 anos de existência, a cidade se destaca na economia regional e nacional com um dos maiores Produtos Internos Brutos (PIBs) agropecuários do país.

De acordo com a Secretaria de Gestão, Planejamento e Desenvolvimento de Goiás (SEGPLAN-GO), o PIB do município chega próximo a R\$ 10 bilhões, o que corresponde ao maior de Goiás e o 3º maior do Brasil. Conhecida como “capital do agronegócio”, a cidade é responsável por aproximadamente 1,2% de toda a produção de grãos do país, é a maior produtora de soja e milho de Goiás e conta com o plantio de outras culturas como arroz, feijão, algodão, milho e girassol (Goiás, 2019).

A cidade também se destaca na produção de carnes (aves e suínos), com a terceira colocação em rebanho bovino do estado. Essa força econômica atraiu a instalação de grandes empresas como Brasil Foods (BRF), Grupo Cereal, Crown, Cargill, Videplast, Mosaic, Internacional Papers, Brasilata, Rumo, Grupo Orsa, Caramuru, Bunge, Friboi, entre outras. Vale evidenciar que a Cooperativa Agroindustrial dos Produtores Rurais do Sudoeste Goiano (COMIGO), criada em 1975, desempenhou um papel significativo na expansão do agronegócio na cidade e, atualmente, é uma das maiores cooperativas do agronegócio do Brasil, com 19 unidades em Goiás, aproximadamente 3.500 colaboradores/as e 11.011 cooperados/as com faturamento anual R\$ 10 a 15 bilhões.

No entanto, percebemos uma contradição brutal entre desenvolvimento e desigualdade em Rio Verde (GO), pois, conforme Oliveira (2016), o avanço do agronegócio gerou significativas transformações e aprofundou as desigualdades. A autora denuncia que, por trás da imagem de cidade rica e moderna, esconde-se uma realidade marcada por problemas sociais, habitacionais e ambientais, como a imigração descontrolada, a precariedade nos serviços públicos, o aumento da criminalidade e a exclusão espacial. Trata-se, portanto, de um crescimento que favorece apenas uma parcela da população, enquanto marginaliza outras e perpetua a lógica excludente sob o viés de um progresso seletivo.

Nas palavras de Oliveira (2016, p. 310), Rio Verde (GO) “convida para investir e exclui quem não tem nada a oferecer”; logo, a contradição é maior que o desenvolvimento, uma vez que o crescimento econômico no município não é para todos/as e grande parte da sociedade não participa dos benefícios do capital, o que favorece apenas uma ínfima parcela da população; afinal, o próprio sistema capitalista é excludente e desigual. Por isso, há nitidamente a discrepância no referido par dialético, com benefícios e malefícios do agronegócio.

Em consequência desse significativo desenvolvimento, a educação se direciona aos interesses do capital, com a preparação das crianças para o mercado de trabalho, a fim de suprir as necessidades de indústrias, comércios, agricultura e pecuária da região. Nessa lógica, há o desenvolvimento de habilidades e competências ligadas ao sucesso econômico.

Para alcançar tal propósito, as escolas municipais de Rio Verde (GO) desenvolvem alguns projetos como Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP), em parceria com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), e o “Aprender Valor”, com o auxílio do Banco Central do Brasil (BCB). Esse enfoque destinado à preparação de estudantes para a economia negligencia aspectos relevantes na formação integral das pessoas, como a criatividade e o pensamento crítico, e reduz a educação a apenas uma ferramenta para atender aos interesses econômicos Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas, 2022; Banco Central do Brasil, [s.d.]).

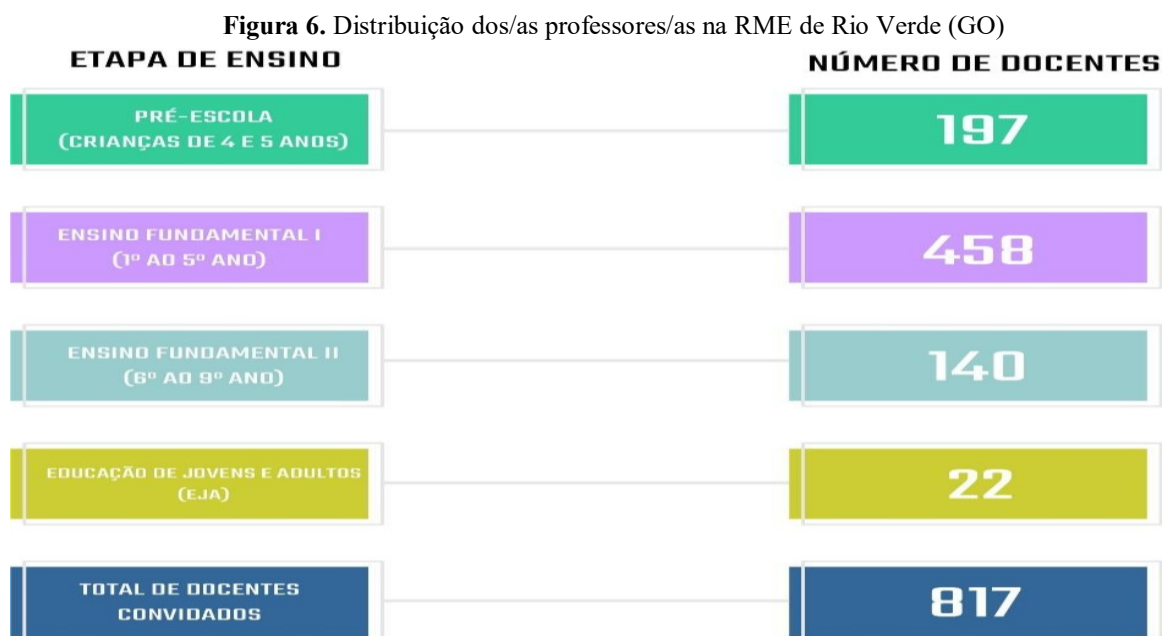
Dados do Departamento de Unidades Escolares e Projetos Extintos e Estatística da SME indicam 51 unidades escolares na RME, com 42 na zona urbana e nove na zona rural. Nesse quantitativo, 21 atendem da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental; sete, da Educação Infantil ao 9º ano; dez, do 1º ao 5º ano; duas, do 1º ao 9º ano; três, do 6º ao 9º ano; e oito, a Educação Infantil. Cumpre afirmar que quatro instituições apresentadas anteriormente oferecem também a EJA para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (Rio Verde, 2023b).

Além dessas instituições, o município conta com 19 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) que atendem crianças de zero a três anos. Ademais, há 34 escolas particulares, 20 escolas estaduais e quatro IESs: Unirv, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IFGoiano), Faculdade Almeida Rodrigues (FAR) e Faculdade Objetivo. A cidade conta com três centros profissionalizantes: Serviço Social da Indústria/Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SESI/SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC) e Serviço Social do Transporte/Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SEST/SENAT). Neste estudo, a pesquisa foi realizada nas escolas municipais que oferecem a educação básica, situadas nas zonas rural e urbana de Rio Verde (GO).

A ideia inicial era trabalhar com todas as escolas de educação básica (esfera municipal, estadual e particular), mas, por dificuldades na coleta de dados na Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-GO), optamos pela investigação empírica apenas na SME – das 51 instituições, apenas duas não sinalizaram interesse em participar do estudo e não justificaram o motivo da não participação. De forma geral, obtivemos uma boa aceitação das unidades em colaborar com a pesquisa, mas, naquele momento, ainda não havia certeza sobre a quantidade de docentes que aceitariam participar de fato, visto que poderiam ou não ter interesse em colaborar nesse contexto.

4.2 AS PESSOAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como amostra representativa da diversidade que caracteriza as instituições escolares, optamos por convidar todos/as os/as professores/as da RME de Rio Verde (GO), que atuam na educação básica, para participarem da pesquisa, cujo total foi de 817 pessoas. Essa escolha foi feita com o intuito de abranger docentes de diferentes etapas de ensino, conforme a Figura 6.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022), de acordo com os dados da SME (Rio Verde, 2023).

Dessa forma, o estudo abrangeu 817 docentes, dos quais 207 tiveram interesse em colaborar com a primeira etapa da pesquisa quantitativa (questionário); 16 igualmente optaram pelo envolvimento no grupo focal; e um professor foi selecionado para participar da terceira etapa do estudo, que consistiu na observação em sala de aula. Logo, a investigação contou com a participação de 207 docentes de diferentes etapas do ensino (Quadro 8):

Quadro 8. Percurso metodológico da pesquisa

Etapa	Quantidade
Total de docentes da rede	817
Docentes que responderam ao questionário	207
Docentes convidados para o grupo focal	19
Docentes confirmados no grupo focal	19
Docentes que participaram do grupo focal	16
Docente participante da observação em sala	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

A abordagem para convidar e recrutar os/as participantes ocorreu conforme as orientações da Carta Circular n. 1, de 3 de março de 2021, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, da Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde e do Ministério da Saúde

(CONEP/SECNS/MS) (Brasil, 2021), por meio do envio de uma mensagem encaminhada aos e-mails das instituições escolares disponíveis no *website* da Prefeitura de Rio Verde (GO)¹¹.

O referido documento contemplou informações gerais sobre a pesquisa e o *link* de acesso ao formulário do Google Forms¹² que, ao ser clicado pelo/a participante, o/a direcionava ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com as principais informações sobre o estudo, como objetivos, temática, metodologia, instrumentos de coleta de dados, riscos, benefícios etc. Também esclarecemos nesse documento o sigilo dos dados coletados e o anonimato dos/as participantes, uma vez que todos os materiais coletados foram utilizados para fins eminentemente científicos, sem qualquer o risco de identificação dos/as colaboradores/as da investigação.

Para declarar o interesse em colaborar com a pesquisa, após ler o TCLE, o/a docente deveria marcar a opção “Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido(a)”. Caso a pessoa não desejasse ser colaborador/a, deveria apenas fechar a página do navegador; logo, buscamos abordar e recrutar as pessoas de modo não invasivo para respeitar a adesão espontânea. Vale ressaltar que os/as participantes tiveram acesso ao questionário somente após a concordância expressa no TCLE. A propósito, a identificação dos/as respondentes foi solicitada somente ao final do formulário, para os/as professores/as que sinalizaram interesse em participar das etapas posteriores da pesquisa (grupo focal e observação em sala). Entretanto, as informações prestadas foram de acesso restrito às pesquisadoras, e o anonimato das respostas dos/as participantes, devidamente preservado.

Apesar de fazerem parte da educação básica, decidimos excluir da investigação 19 CMEIs que atendem crianças de zero a três anos e, consequentemente, 431 profissionais que atuam nessa etapa, uma vez que tais pessoas não exercem a função docente. Em uma conversa informal, a coordenadora da Educação Infantil da RME de Rio Verde (GO) indicou que nos CMEIs há três tipos de profissionais: agente de suporte e higienização, com exigência do Ensino Médio completo (concursado/a ou de processo seletivo), o qual pode atuar em todas as turmas; auxiliar de Educação Infantil (concursado/a ou de processo seletivo), com formação em Pedagogia e que pode trabalhar também em outras unidades ofertantes da pré-escola; e o/a agente de ensino (todos/as concursados/as com graduação em Pedagogia).

¹¹ Disponível em: <https://www.rioverde.go.gov.br/>. Acesso em: 16 mar. 2025.

¹² “Ferramenta de criação de formulários *on-line* gratuita e fácil de usar, disponível no pacote de aplicativos Google Workspace. Ele permite que os usuários criem formulários personalizados para coletar dados de várias fontes, incluindo pesquisas, questionários, avaliações e inscrições”. Disponível em: <https://www.google.com/forms/>. Acesso em: 6 set. 2023.

Esses/as agentes de ensino atuam como líderes de sala e, juntamente aos/às auxiliares de Educação Infantil e agentes de suporte e higienização, são responsáveis pelo cuidado e educação das crianças. A partir de 2024, professores/as iniciaram o trabalho na Educação Infantil III, todos/as com Pedagogia. Entretanto, para esta pesquisa, abarcamos dados de 2023, por ser o ano em que desenvolvemos o grupo focal e a observação em sala de aula.

4.3 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Inicialmente, contatamos a SME para esclarecer os objetivos da pesquisa e obter a autorização para a realizar de fato. Assim, em 19 de abril de 2022, a solicitação ocorreu junto ao então secretário de educação e, com o posicionamento positivo desse agente, iniciamos, um dia depois, o contato preliminar com os/as gestores/as das unidades escolares, a fim de obter a participação voluntária dele/as. Também começamos os procedimentos que envolvem ética de conduta e, para tanto, em 26 de maio de 2022, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UFU, de acordo com a Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) (Brasil, 2012). Com o parecer positivo do CEP/UFU em 27 de setembro de 2022, o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) n. 59190922.0.0000.5152 e o Parecer n. 5.666.240, iniciamos a etapa de execução da pesquisa e coleta de dados.

Nesse decurso, para captar as diversas influências do objeto do estudo, utilizamos múltiplos métodos de coleta de dados para a apreensão do fenômeno investigado, como questionário, grupo focal e observação em sala de aula. Eles serão detalhados nos tópicos seguintes, com o caminho utilizado em cada etapa.

4.3.1 Questionário

Optamos pelo questionário devido à capacidade do alcance quantitativo e à agilidade no levantamento de dados, ou seja, por possibilitar uma participação rápida e simultânea de um número maior de pessoas em curto espaço de tempo. No entendimento de Gil (1999, p. 128), esse instrumento pode ser definido “como a 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.”.

Nesses termos, o questionário pode ser composto por questões fechadas, abertas ou mistas. As primeiras, inclusive, são compostas por respostas pré-determinadas para os/as respondentes fazerem a escolha, o que facilita a “compilação e a comparação das respostas escolhidas [...] além disso, [...] permite recorrer ao aparelho estatístico quando chega o momento da análise” (Laville; Dionne, 1999, p. 184). No entanto, apresenta desvantagens, uma vez que pode limitar a expressão fidedigna das opiniões, caso não abarque todas as alternativas prováveis. Enquanto isso, os questionários com perguntas abertas permitem ao/à participante “expressar seu pensamento pessoal, traduzi-lo com suas próprias palavras, conforme seu próprio sistema de referências” (*ibidem*, p. 186). Em contrapartida, a codificação fica desafiadora e exige mais tempo e esforço do/a pesquisador/a, uma vez que as respostas podem ser diversificadas e complexas. Embora a maioria dos questionários fechados sejam utilizados em pesquisas positivistas, Triviños (1987) afirma que eles também podem ser aplicados em investigações qualitativas.

Para Gil (1999, p. 128-129), a aplicação de questionários como técnica de coleta de dados apresenta as seguintes vantagens:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Além dessas vantagens, os questionários oferecem os seguintes benefícios: padronização das perguntas, para todos/as os/as participantes receberem as mesmas questões na mesma ordem, o que pode facilitar a comparação e a análise dos dados; flexibilidade de planejamento, com a inclusão de vários tipos de perguntas, desde questões de múltipla escolha até as abertas, com uma verificação complexa e rica; acessibilidade e conveniência para os/as respondentes, especialmente com o questionário *on-line*, que pode ser acessado e respondido de qualquer lugar com a conexão à internet e agilidade na coleta de respostas. Também salientamos as limitações desse instrumento, como a possibilidade de baixas taxas de adesão e a vulnerabilidade de respostas desonestas ou desinformadas.

Durante a elaboração do questionário (Apêndice A), nos propusemos a representar os objetivos específicos da pesquisa por meio de questões fechadas e duas abertas, para os/as respondentes discorrerem, com autonomia e liberdade, suas opiniões sobre a temática em tela. Em vista disso, o questionário foi organizado em três seções: a primeira referente aos dados

censitários (perfil sociodemográfico dos/as professores/as) com questões objetivas voltadas a informações pessoais, profissionais e de formação dos/as participantes; a segunda concernente à caracterização das escolas e condições de trabalho, com foco em conhecer a realidade das instituições pesquisadas e condições do trabalho dos/as docentes; e a terceira se referiu a conhecer a concepção dos/as entrevistados/as acerca da avaliação formativa.

Após a elaboração do questionário, realizamos o teste-piloto com membros do Gepae, com o objetivo de detectar precisão, compreensão das instruções e terminologia, “tendo em vista o aprimoramento e o aumento de sua validade” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 203). Com a contribuição de estudiosos/as da temática sobre avaliação educacional identificamos, na versão preliminar do questionário, a linguagem complexa em algumas questões, a imprecisão na redação, a falta e/ou excesso de informações, dentre outros aspectos. Dessa maneira, tal etapa contribuiu para o aperfeiçoamento e a redefinição das perguntas e das alternativas. Para Yin (2001, p. 100), o teste-piloto:

[...] auxilia os pesquisadores na hora de aprimorar os planos para coleta de dados tanto em relação ao conteúdo dos dados quanto aos procedimentos que devem ser seguidos. Nesse sentido, é importante observar que o teste piloto não é um pré-teste. O caso piloto é utilizado de uma maneira mais formativa, ajudando o pesquisador a desenvolver o alinhamento relevante das questões-possivelmente até providenciando algumas elucidações conceptuais para o projeto de pesquisa.

Posteriormente à análise dos resultados do teste-piloto, redefinimos e reestruturamos o questionário com o respectivo envio do *link* de acesso em 3 de outubro de 2022 a todos/as os/as gestores/as das instituições escolares que aceitaram participar da investigação, em que eles/as divulgaram a proposta de estudo aos/as professores/as e disponibilizarem o *link* de acesso ao formulário, o qual ficou aberto para respostas durante os meses de outubro e novembro de 2022.

O questionário foi elaborado e aplicado eletronicamente por meio do *software* Google Forms, cuja metodologia foi selecionada, sobretudo, pela praticidade na distribuição e por possibilitar atingir um universo amplo de respondentes. Para preservar a identidade dos/as docentes que participaram do questionário, a identificação dos/as participantes foi anonimizada (Prof. 1, Prof. 2, Prof. 3 etc.).

4.3.2 Grupo focal

Com o escopo de identificar percepções, crenças, ideias e posicionamentos dos/as participantes da pesquisa sobre a avaliação formativa, realizamos o grupo focal (Apêndice B)

com os/as docentes que sinalizaram interesse em participar dessa etapa. Aliás, tal modalidade de coleta de dados cria condições para o/a participante manifestar pontos de vista em um espaço privilegiado de discussão e troca de experiência coletiva para problematizar a temática investigada. Para Gatti (2005, p. 11):

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

Dessa maneira, o grupo focal foi aplicado com a finalidade de complementar informações coletadas no questionário, visto que “permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado” (Gatti, 2005, p. 9). Além disso, correlacionamos tal procedimento com a observação em sala de aula, a fim de compararmos as ideias expostas pelo grupo com o método realizado na prática.

Para a elaboração do roteiro do grupo focal, assim como no questionário, buscamos evidenciar o problema e os objetivos da pesquisa. Apesar da existência de um roteiro prévio com questões para orientar e contribuir com a discussão, esse grupo foi conduzido de forma flexível, pois havia autonomia para retirar e/ou acrescentar perguntas, conforme o desenvolvimento dos discursos e posicionamentos sobre a temática. Cumpre salientar que o procedimento ocorreu por meio da plataforma Microsoft Teams¹³ em horários combinados com os/as professores/as e conforme a disponibilidade de dia e horário. Explicitamos, ainda, que a realização de um grupo focal em plataformas *on-line* é semelhante à presencial: reunimos um grupo de pessoas para debater sobre determinado assunto, mas adaptado ao ambiente virtual.

Devido ao quantitativo de pessoas dispostas a contribuir com a pesquisa, realizamos dois grupos focais: 8 de fevereiro de 2023, com nove docentes; e 9 de fevereiro de 2023, com sete professoras, ambos realizados às 19h, cada um com duração de aproximadamente de duas horas. Optamos por essa dinâmica para todos/as conseguirem participar, interagir e expor seus pontos de vista, uma vez que o número de participantes na atividade não pode ser grande ou demasiadamente pequeno – o ideal reside entre quatro e 12 pessoas (Gatti, 2005; Gondim,

¹³ “Plataforma de comunicação e colaboração online criada pela Microsoft. Ele permite que as pessoas se comuniquem por meio de mensagens instantâneas, chamadas de voz e vídeo, reuniões online e colaboração em arquivos”. Disponível em: <https://www.microsoft.com/pt-br/microsoft-teams/>. Acesso em: 12 maio 2023.

2003). No entanto, como haviam 16 pessoas interessadas em participar, precisamos dividi-las e realizar o grupo focal em dois dias.

Os grupos focais foram constituídos por professores/as com diferentes perfis, formações e atuações. Para resguardar a identidade dos/as participantes, os/as designamos com nomes de flores, como mostra o Quadro 9:

Quadro 9. Perfil dos/as participantes do grupo focal

DOCENTE	FORMAÇÃO INICIAL	PÓS-GRADUAÇÃO	ATUAÇÃO EM 2023
Cravo	Matemática pela Unirv e Pedagogia pela Uniube	Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT)	5º ano (anos iniciais) Oficina de Matemática
Dália	Pedagogia pela UFG		1º e 3º ano (anos iniciais)
Flor-de-Lótus	Geografia pela UFG	Doutorado em Geografia pela UFG	Geografia de 6º ao 9º ano (anos finais)
Bromélia	Pedagogia pela Unirv	Especialização em Educação Ambiental e Ensino Especial	1º e 5º ano (anos iniciais)
Camélia	Pedagogia pela Unirv		3º ano (anos iniciais)
Orquídea	Pedagogia pela Universidade da Cidade de São Paulo (UNICID)	Especialização em Supervisão e Orientação Educacional	5º ano (anos iniciais)
Margarida	Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR)		Programa de Aceleração (PROA)
Vitória-Régia	Matemática pela Universidade Estadual de Goiás (UEG)	Mestrado em Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Jataí (IFJATAÍ)	Matemática no 7º e 8º ano (anos finais)
Lavanda	Magistério		Infantil IV
Girassol	Letras pela Unirv		Língua Portuguesa no 6º ano (anos finais) e intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no 8º ano (anos finais)
Violeta	Normal Superior e Educação Infantil pela FAR	Especialização em Psicopedagogia	2º ano (anos iniciais) e Proa/intensivo 2
Azaleia	Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI)	Especialização em Gestão Escolar	Proa/intensivo 1 e 2
Gardênia	Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)		Infantil IV
Tulipa	Psicologia pela Unirv	Especialização em Libras e Educação Especial	2º ano (anos iniciais)
Rosa	Pedagogia e Licenciatura Plena em Libras	Especialização em Psicopedagogia	3º e 4º ano (anos iniciais)
Dama-da-Noite	Pedagogia pela UEG	Especialização em Ensino Fundamental e Formação Docente	2º ano (anos iniciais)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, de acordo com os dados da investigação (2023).

Por meio dos dados apresentados no Quadro 9, averiguamos que a maioria dos/as professores/as que participaram do grupo focal possuem formação inicial em Pedagogia, seguida por Matemática; metade é especialista, duas pessoas possuem mestrado e apenas uma, doutorado em Educação; um número significativo atua no de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, duas, na educação infantil, e três, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Nessa etapa da pesquisa, não houve a participação de nenhum/a professor/a do Ensino Médio.

Ademais nos atentamos, na abertura dos grupos, na criação de um ambiente favorável para interação e participação ativa de todos/as componentes, com o intuito de se sentirem à vontade para tratar do assunto abordado, sem prejuízo à coleta de dados. Em suma, obtivemos colaboração satisfatória de todos/as, pois os/as participantes, de alguma forma, se engajaram no trabalho e expressaram opiniões, perspectivas, crenças, sentimentos, incertezas, inquietações, medos e angústias sobre a temática investigada. Apesar da anuência voluntária dos/as docentes em participar do grupo focal, houve três ausências de última hora; todavia, essa situação não prejudicou o andamento do encontro.

Gravamos os grupos focais em áudio e vídeo, conforme o prévio consentimento dos/as participantes, e, posteriormente, transcrevemos os arquivos de mídia citados. No momento da transcrição do material oral para o escrito, ouvimos as gravações diversas vezes e verificamos as cenas com olhar atento, de modo a garantir uma análise fecunda e com foco nas verbalizações dos/as participantes. Incluímos também as linguagens não verbais, cuja captação da comunicação não verbal com “gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo [...] é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito” (Lüdke; André, 1986, p. 36). Considerar todas as linguagens não verbais foi imprescindível na análise dos dados, visto que as não verbalizações evidenciam aspectos importantes sobre o/a participante e suas convicções.

O trabalho de passagem do registro oral para o escrito foi realizado pela pesquisadora com o auxílio prévio do Microsoft Teams, com vistas a agilizar o momento da transcrição, por apresentar poucos erros ortográficos e de concordância na reprodução. Ao editarmos as gravações do grupo focal, atentamo-nos a manter a ideia principal do/a participante, mas, quando necessário, para uma redação satisfatória, alteramos a ordem das falas e retiramos alguns trechos repetidos, falas incompletas, vícios de linguagem, dentre outros. Por questão de segurança, salvamos um arquivo com a transcrição original.

Posteriormente à transcrição completa dos grupos focais e revisão de literatura, iniciamos a análise de dados com a decomposição do material para emergir suas significações.

Para tanto, criamos quadros organizados por aproximação de temáticas para, posteriormente, constituírem os temas de discussão.

4.3.3 Observação em sala

Utilizamos, além do questionário e grupo focal, a observação em sala de aula para complementar e contrapor os dados obtidos no grupo, visto que tal associação “permite igualmente comparar o conteúdo produzido no grupo com o cotidiano dos participantes em seu ambiente natural” (Gondim, 2003, p. 153). Nesse sentido, constatamos as aproximações entre os discursos dos/as docentes e a prática pedagógica adotada por eles/as, isto é, tentamos compreender, a partir das observações, a práxis dos/as docentes. Para Vianna (2003, p. 12), a observação capta informações mais fidedignas: “Sem acurada observação, não há ciência [...]. Ao observador não basta simplesmente olhar. Deve, certamente, saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos”.

Entendemos a importância crítica da observação detalhada em pesquisas qualitativas no campo da educação, pois, para a observação ser cientificamente válida, o/a pesquisador/a deve ir além de um olhar superficial e ser capaz de perceber, refletir e documentar, de modo minucioso, as diversas formas de interações e processos humanos. Nesse contexto, a habilidade de “ver” implica em uma análise profunda e atenciosa, algo fundamental para a integridade e o valor da pesquisa científica em educação. Com isso, a observação nos possibilitou compreender, de maneira intensa, as vivências em sala de aula acerca dos processos avaliativos, principalmente no que tange à interação entre professor/a e aluno/a.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 26), “a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado [...]”. Para se tornar um procedimento científico, válido e fidedigno, a observação deve ser planejada e preparada rigorosamente pelo/a observador/a. Este também precisa decidir, antes da entrada no campo, “o quê” e “como” observar, demarcar o objeto de estudo, definir o foco da pesquisa e o próprio grau de participação, delimitar a duração das observações e estar com os sentidos atentos para captar os fatos, pois, como destacam Marconi e Lakatos (2003, p. 190), a observação “não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar”. Nesse sentido, fazer observações exige cuidados, pois, muitas vezes, a presença do/a pesquisador/a “pode provocar alterações no comportamento dos observados, destruindo a espontaneidade dos mesmos e produzindo resultados poucos confiáveis” (Gil, 1999, p. 111), visto que as pessoas podem se sentir com a privacidade invadida e ocultar comportamentos.

Nas palavras de Minayo (2009, p. 70), a observação consiste em:

[...] um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa.

Essa técnica de coleta de dados permite ao/a pesquisador/a acompanhar *in loco* as experiências diárias dos/as participantes, aprender sobre sua visão de mundo e os significados que os cercam, bem como facilitar o entendimento do fenômeno investigado. Utilizamos o diário de campo (Apêndice C) para registrar os principais apontamentos realizados pelo/a professor/a, em se tratando da avaliação formativa. Gil (1999) salienta que o diário de campo é um registro escrito feito pelo/a pesquisador/a para anotar as observações realizadas sobre o objeto de estudo. Esse acompanhamento escrito pode ajudar o/a pesquisador/a a manter as notas planejadas e organizadas para auxiliar posteriormente na análise. Além disso, gravamos o áudio das aulas para complementar os registros cotidianos e garantir fidedignidade dos fatos.

Por meio do diário de campo, captamos as dinâmicas que permeiam a tríade avaliações-aprendizagens-ensinagens, com uma análise crítica sobre o alinhamento ou a desconexão das práticas pedagógicas com os princípios da avaliação formativa, bem como os desafios e as limitações para a efetivação. Assim, o diário de campo foi elaborado e organizado com espaços para anotações relacionadas às três abordagens, como pode ser visualizado no Quadro 10:

Quadro 10. Estrutura do diário de campo

N.	Observações específicas	Objetivos
1	Procedimentos avaliativos utilizados pelo/a professor/a	Identificar os tipos de avaliação empregados durante a aula, com práticas formais e informais.
2	Atividades realizadas pelo/a professor/a	Registrar as estratégias pedagógicas utilizadas pelo/a professor/a no processo de ensino-aprendizagens.
3	Reação dos/as estudantes aos procedimentos avaliativos	Identificar como os alunos/as respondem e se engajam nos processos avaliativos aplicados.
4	Retorno formativo das atividades realizadas em casa	Analisar se houve devolutiva ou discussão sobre as atividades realizadas pelos/as estudantes fora da sala de aula.
5	Participação dos/as alunos/as na avaliação	Observar o grau de envolvimento dos/as estudantes nos momentos avaliativos durante a aula.
6	Interação do/a professor/a com os alunos/as	Avaliar a interação do/a professor/a com os/as alunos/as, com questionamentos e mediação de dúvidas.
7	Atividades interventivas ao/a aluno/a com dificuldades	Registrar se foram propostas estratégias específicas para atender às dificuldades de aprendizagem de alguns/as alunos/as.
8	Avaliação informal das aprendizagens	Observar momentos de avaliação espontânea ou comentários informais sobre o desempenho dos/as estudantes.
9	Presença de práticas avaliativas formativas	Identificar evidências de avaliação formativa, como retorno formativo construtivo ou ajustes pedagógicos baseados na avaliação.
10	Principais fatos observados	Registrar situações relevantes que ocorreram durante a aula, o que inclui reflexões do/a professor/a e comportamento dos/as alunos/as.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das observações realizadas no diário de campo.

A escolha da escola e do/a professor/a para observação não aconteceu de forma aleatória, pois tal preferência se efetivou com base em análises dos relatos e posicionamentos desse/a/s profissional/is que participou/aram do grupo focal; logo, selecionamos aquele/a docente cujos discursos apresentaram princípios de uma avaliação formativa. Após a escolha, entramos em contato com o professor para ter a anuência – vale salientar que a avaliação formativa é uma prática ideal para a melhoria do processo educativo, com o propósito de orientar o ensino e as aprendizagens. Nessa perspectiva:

O foco da avaliação passa a ser o trabalho, considerando-se o seu processo de desenvolvimento e o produto obtido. Avalia-se para analisar o andamento das atividades, para o que ainda não foi aprendido ou realizado o sejam, utilizando-se outros meios mais apropriados e estabelecendo-se os prazos necessários. Avalia-se, também, para que as pessoas envolvidas se posicionem quanto ao processo em desenvolvimento. Os registros não são apenas numéricos e não apresentam somente a visão de uma das partes. Compartilham-se informações para que todos tenham a mesma compreensão do que está sendo realizado e se possa planejar o trabalho da escola e de cada “sala de aula” de modo a se obterem os melhores resultados. Esta é a avaliação formativa, inserida no trabalho escolar cujo papel é contribuir para o desenvolvimento: 1) do aluno, rejeitando-se qualquer situação de classificação e de rotulação, [...] 2) e do professor, sem o que não haverá o desenvolvimento do aluno [...] (Villas Boas, 2001, p. 140-141).

As observações foram realizadas durante o segundo semestre de 2023 em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental. *A priori*, visitamos a sala de aula uma vez por semana, mas, como tal procedimento é flexível nas pesquisas qualitativas, a partir do segundo mês ajustamos o cronograma para visitas semanais alternadas (uma semana sim e outra não).

Optamos pelas visitas semanais alternadas ao constatarmos que, muitas vezes, o professor não conseguia concluir as atividades diárias conforme planejado e as efetuava no dia seguinte; por conseguinte, para acompanharmos integralmente o planejamento semanal do docente, julgamos a prudência em realizar essa mudança. As observações realizadas semanalmente foram essenciais para capturar momentos significativos e informações relevantes relativas à compreensão da complexidade do fenômeno pesquisado. Entretanto, com a intensificação das horas de acompanhamento das aulas, atingimos a saturação dos dados, em que novas observações não forneciam informações pertinentes sobre o fenômeno investigado, fato que nos direcionou ao encerramento de tal processo, cujas visitas totalizaram 67 horas e 10 minutos ao longo de 20 dias.

Essa etapa da pesquisa facilitou a identificação de lacunas entre a teoria e a prática, com uma análise centrada e integrada da avaliação formativa na sala de aula para construir uma

narrativa consistente e baseada em evidências sobre a prática avaliativa do/a professor/a em questão, em que enfatizamos a complexidade e a multidimensionalidade do processo avaliativo.

4.4 MOVIMENTO DA ANÁLISE DE DADOS

Para a análise dos dados construídos a partir dos questionários, grupos focais e observações em sala de aula, inspiramo-nos na perspectiva do MHD. Na prática de pesquisa, essa abordagem implica um procedimento analítico que começa com a observação e o contato direto com o mundo material para reconhecer que as representações iniciais, geradas por essa interação prático-utilitária, podem apenas capturar as formas fenomênicas da realidade. Então, a tarefa analítica consiste em desvendar as camadas que compõem tais formas fenomênicas para identificar as contradições e as relações subjacentes que definem a essência das coisas, ou seja, esse processo reflete a dinâmica dialética entre o concreto e o abstrato e sublinha a necessidade de um engajamento crítico e profundo com a realidade. Com isso, se move além das aparências imediatas para compreender as estruturas e os processos que moldam a experiência humana (Marx, 2000).

Para tanto, envolvemo-nos em um processo contínuo e extenuante de reflexão, análise e síntese, com o objetivo de encontrar respostas, fazer descobertas e produzir conhecimento científico. Dessa forma, percorremos um caminho metodológico para apreensão do objeto de pesquisa em sua aparência, uma vez que, para o fenômeno ser compreendido em sua essência, precisamos perpassar as impressões iniciais detectadas a partir da coleta de dados empíricos por meio dos questionários, grupos focais e observações em sala. Nesse estágio inicial, havia apenas uma visão ampla da realidade como ela é, sem detalhes precisos.

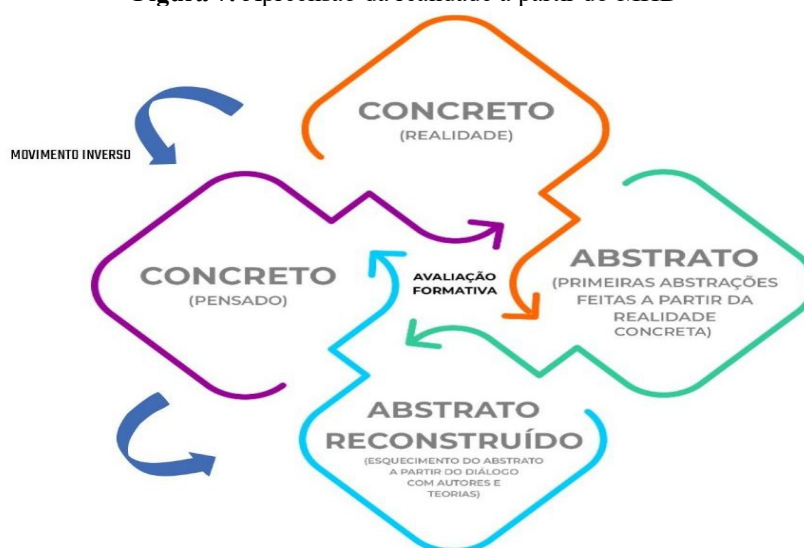
Após realizar esse movimento inicial a partir dos detalhes concretos observáveis, submetemos todos os dados coletados a uma análise criteriosa, visto que a realidade não pode ser diretamente apreendida e, segundo Marx (2013), para a compreender de fato, é necessária a mediação do pensamento abstrato ao concreto. Por meio das abstrações sucessivas descobrimos o movimento real do objeto com as primeiras abstrações feitas da realidade concreta, em que partimos da aparência superficial para chegarmos a conceitos relevantes. Nesse movimento, realizamos várias leituras do material coletado, com ênfase em trechos pertinentes extraídos das respostas dos/as participantes e ligados à avaliação, os quais foram decompostos em partes para entendermos a relação de cada elemento isoladamente.

Abstrações inicialmente elaboradas acerca do objeto de pesquisa foram reconstruídas e enriquecidas por meio do diálogo com autores/as, a exemplo de Villas Boas (2011), Luckesi

(2011a), Vasconcellos (1998a), Freitas (2003) e Fernandes (2009), bem como as teorias que tratam da avaliação formativa. Assim, reconsideramos as abstrações elaboradas e articulamos os referenciais teóricos construídos em um movimento dialético para elucidar e problematizar os dados empíricos coletados em reflexão e interpretação. Com a interlocução da teoria alinhada com a realidade concreta, extraímos as categorias analíticas pelo movimento real do objeto de estudo: avaliação formativa, avaliação externa e autonomia pedagógica.

Posteriormente à reconstrução das abstrações em diálogo entre teoria e prática, movemos do concreto real para chegarmos àquele pensado (Marx, 2013), em cujo movimento as partes voltam a compor o todo para as primeiras impressões sobre a realidade serem transformadas em pensamento complexo. Nesse sentido, o concreto é o ponto de partida e chegada para a construção do conhecimento, em que o processo inverso, do concreto ao abstrato com retorno ao concreto enriquecido, nos permitiu aprofundar em interações e contradições na realidade pesquisada, ou seja, saímos da obscura e confusa pseudoconcreticidade para chegarmos ao conceito de totalidade que abarca determinações e relações sociais, materiais e históricas constituintes da realidade (Kosik, 2010). A Figura 7 ilustra esse movimento do concreto ao abstrato que retorna ao concreto pensado:

Figura 7. Apreensão da realidade a partir do MHD



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, de acordo com Marx (2013).

Nesse movimento de idas e vindas, o objeto de pesquisa foi analisado com o objetivo de responder a estes questionamentos: quais os princípios e as concepções que orientam as avaliações das aprendizagens na educação básica dos/as docentes da RME de Rio Verde (GO)? Como estes/as se aproximam e/ou se distanciam da concepção avaliativa formativa? Quais as possibilidades e resistências para a sua efetivação?

A partir desse movimento real, defendemos a tese de que a avaliação formativa pode constituir uma possibilidade de transformação da cultura avaliativa que prioriza a inclusão e o acolhimento para assumir a função primeira de acompanhar e promover as aprendizagens, em que se compromete com a transformação nas (e das) escolas de educação básica. Diante desse contexto nos propomos, na próxima seção, conhecer e analisar as concepções dos/as professores/as sobre a avaliação das aprendizagens e verificar se as práticas avaliativas se aproximam ou se distanciam de uma avaliação formativa.

5 OLHARES DOCENTES SOBRE A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DE UMA PRÁTICA FORMATIVA

Esta seção apresenta resultados, discussões e análises a partir da pesquisa, com foco nas práticas avaliativas de docentes da educação básica da RME de Rio Verde (GO). Primeiramente, são explorados os dados de natureza censitária que caracterizam o perfil sociodemográfico dos/as participantes, ao incluir informações sobre gênero, idade, tempo de serviço, formação acadêmica e jornada de trabalho.

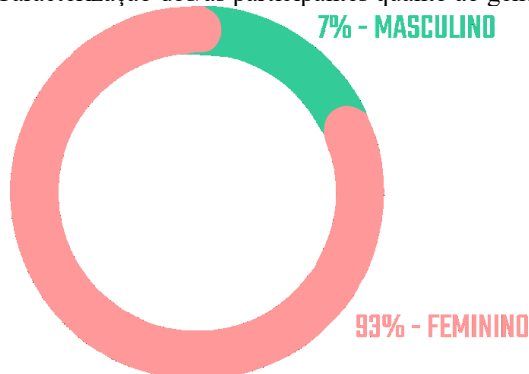
Tais informações foram fundamentais para compreendermos o contexto em que os/as docentes estão inseridos/as e como os fatores citados podem influenciar as práticas pedagógicas e percepções sobre a avaliação. Para organizarmos os achados da pesquisa, estruturamos o texto em subtítulos que correspondem às três principais temáticas elencadas: avaliação formativa, avaliação externa e autonomia pedagógica.

A partir dessa estrutura, discutimos como os/as professores/as percebem e lidam com a avaliação formativa no contexto de trabalho, com ênfase na tensão existente entre o ideal teórico desse tipo avaliativo e as contradições da realidade acerca das práticas diárias nas salas de aula.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS/AS PARTICIPANTES

O grupo participante do estudo foi constituído por 207 docentes, em sua maioria, mulheres, com 93% – apenas 7% se referiram a homens no universo da pesquisa (Figura 8):

Figura 8. Caracterização dos/as participantes quanto ao gênero



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, de acordo com os dados da pesquisa (2023).

Os dados acima estão em consonância ao Censo Escolar de 2021, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2022), que registrou um quantitativo de 2.190.943 professores/as atuantes na educação básica, dos quais

1.737.166 são mulheres. Esse número demonstra que praticamente 80% das pessoas que ministram aulas na educação básica são do sexo feminino.

Ainda segundo dados do Inep, dos 595 mil professores/as da Educação Infantil, 96,3% são mulheres, quase totalidade de profissionais dessa etapa – dificilmente encontraremos homens que trabalham com crianças pequenas. No Ensino Fundamental foi constatado o maior número de docentes (1.373.693), cuja maior parte é do sexo feminino: 88,1% nos anos iniciais e 66,5% nos anos finais. Cumpre afirmar que, no Ensino Médio, 57,7% se referiam a mulheres (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022).

Como visto, em todas as etapas da educação básica, o corpo docente é constituído eminentemente por mulheres. No entanto, precisamos entender a feminização do magistério como um processo histórico diretamente ligado a relações sociais, econômicas, culturais e políticas de caráter classista, machista e discriminatório da identidade feminina. De acordo com Chamon (2006, p. 13), a elevada presença de mulheres na função docente está vinculada à criação do sistema de educação brasileira sob a responsabilidade do poder público:

As insuficientes condições de trabalho e de salário, originárias do descaso do Estado para com o ensino público determinaram o afastamento dos professores do sexo masculino da escola elementar. As mulheres passaram, então, a ser convocadas pelas políticas públicas a ocupar este espaço de trabalho abandonado, que visavam muito mais a manutenção de princípios morais conservadores do que a profissionalização das mulheres-professoras.

Nesse sentido, a função docente, para as mulheres, foi alçada sob a égide de uma construção social e ideológica para cumprir questões políticas associadas à sociedade machista que dissemina a ideia de que tal profissão corresponde a uma extensão do trabalho doméstico e de cunho maternal. Para tanto, elas foram designadas, “naturalmente”, como profissionais do amor e do cuidado, virtude e vocação, dadas as suas qualidades maternas, o que desqualifica e desvaloriza o trabalho feminino visto como “não trabalho”.

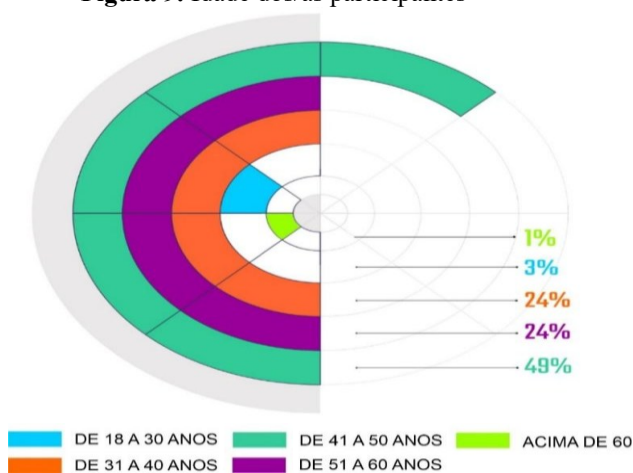
O próprio discurso oficial da época, sobretudo ao final do século XIX e início do XX, infelizmente presente em diversas situações até os dias atuais, “ênfatizava que ensinar crianças era um atributo feminino, era um trabalho para virtuosos, cujas ações deveriam se pautar no amor e não nas recompensas materiais” (Chamon, 2006, p. 9). Diante desse contexto, o magistério passou a ser uma profissão predominantemente feminina e, ainda que diversas transformações tenham ocorrido ao longo dos anos, a docência reflete uma construção social que atribui às mulheres a responsabilidade de conciliar a vida profissional com os afazeres domésticos e o papel maternal, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; logo, há a inculcação cultural para reforçar a ideia de que o cuidado e a educação

das crianças são tarefas naturalmente femininas, o que perpetua estereótipos de gênero e restringe a equidade na escolha profissional. Nessa vertente, não podemos nos esquecer de que os homens nunca disputaram o lugar imposto para as mulheres, isto é, o ato de cuidar. Desse modo, a feminização no magistério se origina de um fenômeno mundial “pautado por alterações nas relações econômicas e patriarcais que configuram a própria definição de magistério” (Vianna, 2013, p. 164).

No entanto, precisamos compreender que a feminização no campo da educação vai além das condições inadequadas de trabalho e dos baixos salários enfrentados pelas professoras no final do século XIX e início do XX, pois está ligada, também, a um processo histórico de luta e resistência. Naquele período, o acesso delas em determinadas áreas do mercado de trabalho era limitado, em que a docência era uma das escassas carreiras disponíveis para o público feminino; por isso, a feminização do magistério reflete as marcas de uma desigualdade de gênero no campo do mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que representa luta e transformação. Em pleno século XXI, as trabalhadoras vivenciam a disparidade de oportunidades de crescimento profissional e manutenção dos estereótipos de gênero.

Com relação à idade, a maioria declarou ter de 41 a 50 anos, com um total de 101 participantes/49% das pessoas pesquisadas. Ademais, 50 docentes afirmaram ter de 31 a 40 anos (24%); o mesmo quantitativo de respondentes representou a faixa etária de 51 a 60 anos; e, finalmente, seis declararam ter acima de 60 anos (3%). Vale ressaltar que nenhum/a participante indicou a faixa de 18 a 30 anos.

Figura 9. Idade dos/as participantes



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, de acordo com os dados da investigação (2023).

O indicativo para explicitar a permanência da maioria das pessoas com idade acima de 40 anos na docência da RME de Rio Verde (GO) pode estar ligado à ausência de concurso público para docentes da educação básica, uma vez que o último edital foi publicado em 2010

(Rio Verde, 2010). Diante dessas informações, calculamos que, se uma pessoa ingressou na carreira docente no último certame, com 19 anos, em 2022 se encontra em uma faixa etária acima de 30 anos.

Em 2023 foi lançado o edital para concurso público n. 1 para o provimento de 34 vagas em cargos efetivos para docente de área específica e 300 para professor de educação básica – Ensino Fundamental e Educação Infantil, com exigência mínima de diploma de graduação (Rio Verde, 2023a). A abertura do certame representou um passo importante para a renovação dos/as docentes da RME de Rio Verde (GO), além de promover a estabilidade, a valorização e a dignidade ao trabalho desses/as profissionais. Convém salientar que, no início de 2024, as pessoas aprovadas no concurso foram efetivadas e estão ativas em suas funções.

A propósito, a exigência mínima de formação específica para atuar na carreira está prevista no Artigo 62 da LDB, o qual estabelece que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996, Art. 62).

Com o elevado déficit de professores/as na RME, foi necessária a abertura de um processo seletivo para contratação por prazo determinado de docentes substitutos/as em 2023, na tentativa de reduzir a carência desses/as profissionais, em concordância ao Artigo 37, Inciso IX da CRFB¹⁴, aos Artigos 86 a 92 da Lei Complementar Municipal n. 182, de 6 de maio de 2020¹⁵ e à Resolução Normativa n. 7, de 30 de novembro de 2005, do Tribunal de Contas dos Municípios de Goiás, decorrente do interesse e da necessidade do município (Brasil, 1988; Rio Verde, 2020; Goiás, 2005).

A contratação temporária é uma nova forma de alocar servidores/as para o poder público tentar se eximir da realização de concursos públicos. Infelizmente, nos últimos anos, essa alternativa tem se fortalecido nos entes federados, mas há discordância com a LDB, dado que o ingresso na carreira docente deve ocorrer “exclusivamente por concurso público de provas e

¹⁴ “Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998) [...] IX - a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público”.

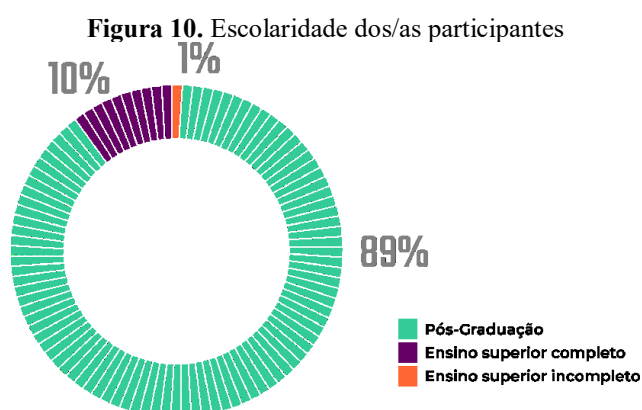
¹⁵ “Art. 86. Para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, fica a Administração Pública Municipal autorizada a contratar pessoal por tempo determinado, nos termos do inciso IV do art. 37 da Constituição Federal, nas condições previstas nesta Lei”.

títulos” (Brasil, 1996, Art. 67). Tal fenômeno amplia a precarização do trabalho docente e, consequentemente, o enfraquecimento da categoria, uma vez que o contrato temporário:

[...] além de reduzir os gastos do governo com pessoal e planos de saúde, estabelece a instabilidade entre os profissionais, tolhe as ações dos sindicatos, não permite a ascensão na carreira e desarticula as organizações dos professores como grupo no desenvolvimento de trabalhos que exigem continuidade (Pereira, 2018, p. 41).

Diante dos fatores supramencionados, podemos inferir que os contratos temporários podem gerar mecanismos de controle e submissão no trabalho docente. Ao não oferecer estabilidade e desenvolvimento profissional, os/as empregadores/as criam um ambiente em que os/as professores/as se tornam vulneráveis e, consequentemente, aceitam condições de trabalho precárias sem questionar o sistema por medo de perderem seus empregos, o que os/as desencoraja a se envolverem em atividades sindicais e se posicionarem contra práticas injustas.

Na esfera municipal, os/as docentes atendem satisfatoriamente às recomendações previstas em lei, pois 99% dos/as participantes da pesquisa possuem curso superior, cuja maioria é formada em Pedagogia, seguida por Letras. Em se tratando da pós-graduação, há uma amostra significativa, pois, dos/as 207 docentes que responderam ao questionário, 178 estão nesse nível educacional, dos quais 169 são especialistas, seis mestres/as e três doutores/as. Isso significa que 89% dos/as que participaram da investigação possuem curso de pós-graduação, 10% ensino superior completo e apenas 1% da população pesquisada ainda não concluiu a graduação, como pode ser observado na Figura 10. Conforme disposto no Artigo 62 da LDB, tal realidade não contraria a legislação vigente, posto que a formação em nível médio, na modalidade normal, ainda é admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental; logo, a presença de 1% com formação em nível médio está prevista na legislação, sem se contradizer no âmbito municipal, mas com reflexos da flexibilidade legal da lei (Brasil, 1996):



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, de acordo com os dados da investigação (2023).

Os dados indicam que 99% dos/as participantes da pesquisa apresentam a qualificação mínima exigida para o exercício da docência. Esse alto percentual, conforme estabelecido pela legislação educacional brasileira, demonstra o compromisso e o engajamento desses/as profissionais com a formação contínua na busca de novos conhecimentos, o que pode refletir na qualidade do ensino e desenvolvimento dos/as estudantes; afinal, a formação docente conduz o fazer profissional.

Apesar de 178 professores/as terem concluído a pós-graduação, nenhum/a dos/as participantes realizaram estudos aprofundados sobre a avaliação escolar. Nas respostas do questionário, as formações citadas incluem: Práticas em Educação Infantil; Psicopedagogia; História Política; Matemática e Estatística; Biologia Aplicada em Biotecnologia e Saúde; Linguagem, Linguística e Literatura; Gestão Escolar; Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional; Educação Inclusiva; Didática e Prática de Ensino nos Anos Iniciais; Morfologia Aplicada ao Exercício; dentre outras. Alguns/as participantes afirmaram ter realizado apenas estudos pontuais sobre a avaliação das aprendizagens durante as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) nas escolas onde exercem suas funções, enquanto outros/as mencionaram a participação em uma palestra remota oferecida pela SME em 2022, ministrada pelo Prof. Dr. José Francisco Soares, que abordou a avaliação formativa¹⁶.

No que se refere ao tempo de atuação na área educacional, os resultados mostraram que 93% dos/as docentes possuem mais de dez anos na educação básica, o que denota uma significativa experiência profissional no magistério que se relaciona a memórias, concepções, percepções e vivências das pessoas. Conforme Tardif (2014, p. 19), embora os saberes adquiridos na formação inicial sejam importantes, eles são insuficientes para o exercício do magistério, por não abrangerem os múltiplos saberes do/a professor/a, o que indica a necessidade de serem complementados com a formação prática:

[...] o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente (Tardif, 2014, p. 19).

Em vista disso, a experiência profissional é preponderante no processo de ensino-aprendizagens, devido à possibilidade de conduzir e orientar as ações do/a professor/a em sala de aula quando ele/a utiliza saberes, ora da vida pessoal ou profissional.

¹⁶ Palestra disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RRfITdqLuh8&t=966s>. Acesso em: 21 jan. 2025.

No que tange à jornada de trabalho, 60% dos/as participantes exercem a função docente em dois turnos – destes/as, aproximadamente 91% trabalham em ambos os períodos na RME de modo concomitante. Essa realidade, ainda que possa indicar dedicação profissional da categoria, revela também os efeitos da reorganização estrutural do trabalho pedagógico que, para Oliveira (2004, p. 1140), “foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente”.

Além da sobrecarga decorrente da extensão da jornada, a instabilidade no vínculo empregatício e a ausência de planos de carreira condizentes com as exigências do magistério contribuem para um cenário de vulnerabilidade no exercício da docência. Ainda nos dizeres de Oliveira (2004, p. 1140), “assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego”, com o crescimento dos contratos temporários, o arrocho salarial e a perda de direitos trabalhistas e previdenciários.

Complementarmente a essa crítica, Enguita (1991, [n.p.]) destaca que “os docentes estão submetidos à autoridade de burocracias, sejam públicas ou privadas, recebem salários que podem caracterizar-se como baixos e perderam praticamente toda a capacidade de determinar os fins de seu trabalho”. Esses elementos expressam não apenas uma precarização material, mas também simbólica, na qual o/a professor/a se priva de autonomia e reconhecimentos estruturantes da profissão docente, sem minimizar o fato de que 37,2% trabalham exclusivamente em um turno na RME e apenas 3%, se dedicam a uma jornada tripla no ambiente profissional. Dos/as respondentes, ninguém mencionou a atuação na esfera pública federal que, por vezes, requiere a dedicação exclusiva e, conseqüentemente, impede a realização de outras atividades relativas à docência.

Observamos que a maioria dos/as participantes realiza uma jornada exaustiva de trabalho em dois turnos e, em alguns casos, até três períodos. Entretanto, reconhecemos que a jornada laboral vai além das horas de atividades com os/as estudantes, pois envolve o trabalho extraclasse com o planejamento de aulas, a elaboração de atividades e avaliações, a correção trabalhos, a realização de pesquisas, dentre outras. Além disso, torna-se essencial considerar a sobrecarga enfrentada, sobretudo, pelas mulheres que representam a maioria no magistério, ao acumularem as responsabilidades profissionais com os cuidados domésticos e familiares. Ainda de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022b), as mulheres dedicam, em média, 9,6 horas semanais a mais do que os homens aos afazeres domésticos ou ao cuidado de pessoas, o que ratifica uma dupla jornada de trabalho comprometedor da

qualidade de vida e do bem-estar dessa classe trabalhadora, bem como conforma uma realidade que reforça a necessidade de um olhar crítico às desigualdades de gênero no contexto do trabalho docente e à urgência de políticas que promovam maior equidade.

Apesar de a acentuada carga de trabalho além do ambiente escolar ser uma questão histórica no magistério, houve um avanço significativo com a promulgação da Lei do Piso Salarial n. 11.738, de 16 de junho de 2008. Ela estabelece que 2/3 da jornada docente deve ser destinada à realização de atividades junto aos/as estudantes e 1/3, dedicada às atividades de planejamento, preparação das aulas, correção de avaliações, dentre outras tarefas que não envolvam diretamente o trabalho com os/as alunos/as.

Em concordância à referida legislação, a Lei Complementar n. 5.481, de 23 de novembro de 2010, dispõe sobre o Estatuto, Plano de Carreira e Vencimento dos Docentes da RME de Rio Verde (GO), estabelece que a jornada de trabalho dos/as professores/as deve ser composta de horas de atividades com os/as alunos/as, HTPC e horas de trabalho, planejamento, estudos e avaliação, de modo que 30% da jornada docente seja destinada às atividades extraclasses. “Contudo, a realidade da invasão do tempo do trabalho nos momentos do ‘não trabalho’ ainda é presente e interfere na vida, no estado físico e psíquico, emocional do docente e nas suas relações familiares e sociais” (Richter, 2015, p. 177). A autora pontua ainda que os/as docentes se submetem a múltiplas exigências em sala de aula e interagem com os/as estudantes:

[...] seja ao assistir a eventuais problemas de saúde; ao administrar conflitos entre os discentes; ao tentar resolver questões sociais que acompanham os estudantes no contexto da escola; ao cobrir a falta de profissionais da escola [...]; ao atender à crescente demanda das famílias que já não possuem tempo para garantir a formação dos filhos [...] (Richter, 2015, p. 177).

Concomitantemente observamos em nossa pesquisa que os/as participantes se consideram desvalorizados/as e desmotivados/as frente à sobrecarga de trabalho imposta e denunciam uma intensificação das responsabilidades que vão além das tarefas executadas em sala de aula. Ao questionarmos os/as docentes sobre os fatores que julgam ser prejudiciais para o desenvolvimento do trabalho no ambiente escolar, eles/as indicaram a desvalorização docente (salários baixos e sobrecarga de trabalho), as exigências e determinações impostas pela SME.

Há, pois, um descontentamento/sentimento de falta de reconhecimento, intensificação de cobranças e ampliação das atribuições no exercício da docência. Para atender às exigências, inevitavelmente ocorre o aumento de horas trabalhadas e, por conseguinte, a precarização do trabalho que, para Richter (2015, p. 175):

[...] está relacionada à vulnerabilidade das formas de inserção e às desigualdades sociais; a 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.

Diante da ampliação de novas demandas de trabalho para além da sala de aula e a incisivas cobranças por resultados, professores/as ainda enfrentam fatores adversos que interferem nas condições e atividades ora realizadas, como: falta de apoio das famílias no processo educativo dos/as filhos/as, dificuldades de aprendizagem dos/as estudantes, questões disciplinares, elevado números de alunos/as em sala, responsabilização pelo baixo desempenho dos/as discentes, cumprimento de metas, pressão exercida por avaliações externas, atendimentos individualizados, preenchimento de múltiplos formulários de controle etc.

Para Garcia e Anadon (2009), as políticas educacionais implementadas desde a década de 1990 promovem novas formas de controle e (auto)intensificação do trabalho docente que, aliadas a baixos salários e condições de trabalho, geram frustrações e desencantos pela profissão. A propósito, a intensificação do trabalho docente é compreendida desta forma:

[...] como o fenômeno da ampliação das responsabilidades e atribuições no cotidiano escolar dos professores considerando o mesmo tempo de trabalho, indo além das tarefas instrucionais e pedagógicas, para abarcar as questões de administração e gestão da escola e o desenvolvimento de atividades de formação que lhes proporcionem rever habilidades e competências necessárias para educar as novas gerações de acordo com as demandas do mercado. [...] é também resultado de uma crescente colonização administrativa das subjetividades das professoras e das emoções no ensino, sendo indícios desse fenômeno a escalada de pressões, expectativas, culpas, frustrações, impelidas burocraticamente e/ou discursivamente, relativamente àquilo que as professoras são ou deveriam ser profissionalmente, àquilo que as professoras fazem ou deveriam fazer, seja no ambiente escolar ou mesmo fora da escola (Garcia; Anadon, 2009, p. 71).

Podemos inferir que os/as professores/as têm sofrido com a sobrecarga de trabalho, os desafios e as responsabilidades advindas dessa demanda, uma vez que se deparam com inúmeras tarefas além do ensino. Essa multiplicidade de processos executados por eles/as, somados a outros aspectos inerentes ao contexto escolar, contribui significativamente para o aumento de estresse, ansiedade, depressão, exaustão, falta de prazer pela profissão e sobrecarga emocional, física e mental, o que impacta negativamente na qualidade de vida e saúde desses/as profissionais (Assunção; Oliveira, 2009).

A precarização e a intensificação do trabalho docente podem influenciar a falta de interesse dos/as jovens em ingressar no magistério, com menor atratividade pela carreira docente. Uma investigação desenvolvida pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento

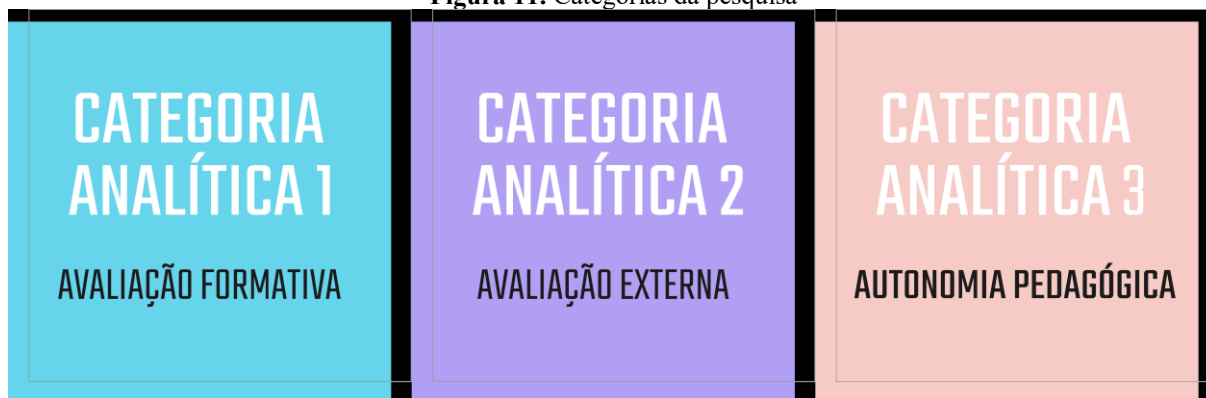
(BID), com o objetivo de traçar o perfil de estudantes de cursos de licenciatura na América Latina e no Caribe, evidenciou que apenas 5% dos/as jovens brasileiros/as se interessam por seguir a profissão docente (Cafardo, 2023).

Em outra pesquisa realizada em 2022 pela Agência Brasil, com base nos dados disponibilizados pelo Inep, em 2040, poderá haver carência de 235 mil professores/as no país, uma vez que existe um crescente desinteresse dos jovens em seguir a carreira. Paulatinamente diminui o número de universitários que ingressam em algum curso de licenciatura, de 62,8% em 2010 para 53% em 2020. Além disso, o estudo aponta que os/as poucos/as ingressantes nos cursos de licenciatura permanecem na profissão devido à baixa remuneração, precarização, perda do *status* social, violência na sala de aula, entre outros fatores, o que incide diretamente no ingresso dessas pessoas nos cursos de formação docente (Mello, 2022).

Tal situação, de acordo com a investigação desenvolvida pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimento de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP) em 2021, poderá provocar, nas próximas duas décadas, um apagão de docentes na educação básica no Brasil. Em vista disso, aumentam-se os números de vagas ociosas nos cursos de licenciaturas e, ao mesmo tempo, o corpo docente envelhece, o que pode ser, também, um indicador de a maioria dos/as participantes da nossa pesquisa estar na faixa etária de 41 a 50 anos.

Diante desse cenário, nas próximas subseções evidenciamos os dados empíricos coletados, com o intuito de compreendermos as concepções e práticas avaliativas de docentes da rede pública de ensino e analisarmos a aproximação ou o distanciamento das práticas no que concerne à avaliação formativa, a partir das categorias elencados na pesquisa, como pode ser visualizado na Figura 11:

Figura 11. Categorias da pesquisa



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023).

As categorias da pesquisa foram extraídas da realidade concreta, em um movimento real do objeto, por meio de leitura crítica, releitura, organização, análise e reflexão repetidos

constantemente nos dados da pesquisa. Para tanto, buscamos entender os sentidos implícitos e as nuances do que foi dito, escrito e feito pelos/as participantes, na tentativa de entendê-los/as em sua totalidade, com base nos aspectos sociais, históricos e culturais, cuja orientação reside no método do MHD.

5.2 AVALIAÇÃO FORMATIVA: REALIDADE OU DESEJO?

Nessa primeira categoria investigamos se a avaliação formativa está presente nas práticas pedagógicas dos/as professores/as participantes ou se permanece apenas como um ideal ainda distante da realidade das escolas públicas. Arroyo (2007) afirma que a cultura avaliativa se constitui pelas teorias adotadas pelos/as profissionais e práticas reais que ocorrem no cotidiano escolar, com o envolvimento das escolhas institucionais para conduzir as avaliações.

Outrossim, problematizar a organização do trabalho pedagógico das escolas em torno da avaliação oferece possibilidades de superar a cultura avaliativa classificatória e excludente que ainda persiste nas escolas. A partir desse delineamento, tentamos responder a um dos questionamentos da pesquisa: quais os princípios e as concepções que orientam as avaliações das aprendizagens na educação básica dos/as docentes da RME de Rio Verde (GO) e como estes/as se aproximam e/ou se distanciam da concepção avaliativa formativa? Desse modo, discutimos as concepções avaliativas dos/as participantes sobre a avaliação das aprendizagens e, em seguida, destacamos as propostas de trabalho avaliativo frequentemente utilizados por ele/as docentes em sala de aula.

5.2.1 Concepções de docentes sobre a avaliação

Com o intuito de conhecer as concepções de avaliação dos/as participantes da pesquisa e identificar se aproximam ou se distanciam da avaliação formativa, primeiramente solicitamos, em uma das questões do questionário, o registro de cinco palavras representativas da “avaliação das aprendizagens”. Utilizamos a técnica de nuvem de palavras¹⁷, conforme explicitado por

¹⁷ “Uma ferramenta de processamento de dados muito disponibilizada por *softwares*, mas ainda pouco utilizada é a nuvem de palavras. Uma dessas aplicações gratuitas – o Wordle – foi escrito como projeto pessoal de Jonathan Feinberg em 2005 [...]. Wordle é um a aplicação, disponível na web gratuitamente, autodefinido como um brinquedo para gerar nuvens de palavras em arranjo gráfico em duas dimensões (Feinberg, 2014). As nuvens de palavras são, portanto, representações gráfico-visual que mostram o grau de frequência das palavras em um texto. Quanto mais a palavra é utilizada, mais chamativa é a representação dessa palavra no gráfico. As palavras aparecem em fontes de vários tamanhos e em diferentes cores, indicando o que é mais relevante e o que é menos relevante no contexto. O programa roda no computador do usuário e o uso das imagens geradas é livre (Vilela;

Vilela, Ribeiro e Batista (2020), para analisar as respostas desses/as profissionais, conforme exposto na Figura 12:

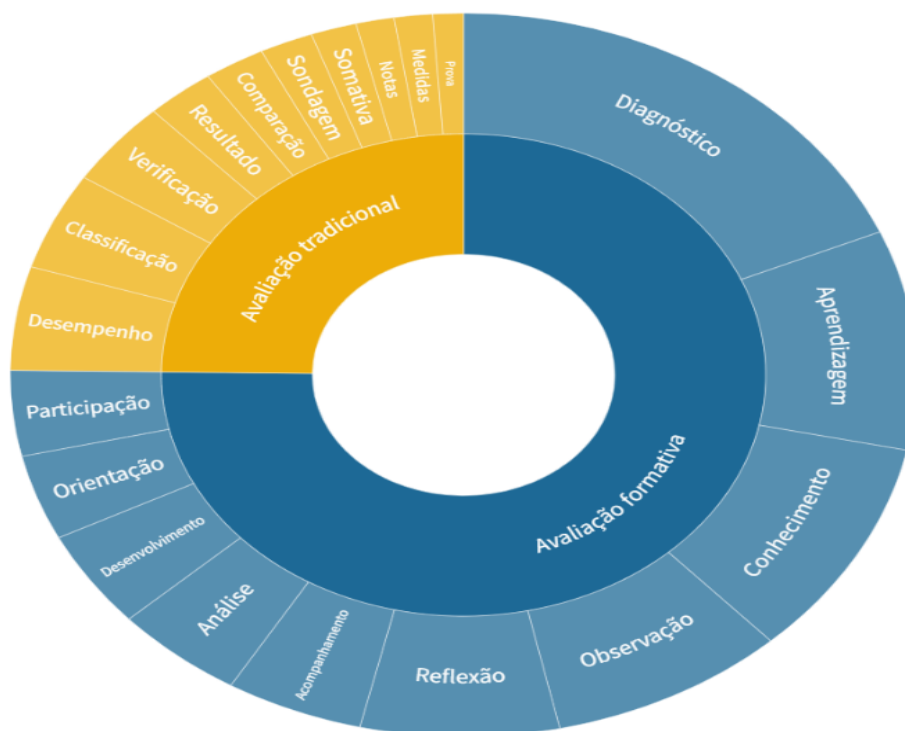
Figura 12. Nuvem de palavras referente à avaliação da aprendizagem



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023), de acordo com os dados coletados no questionário.

Na imagem acima, as palavras que aparecem em tamanho maior apresentaram elevada predominância no esquema cognitivo dos/as participantes; logo, identificamos que os destaques foram os termos “diagnóstico”, “aprendizagem”, “observação” e “conhecimento”, “planejamento”. Eles indicam princípios da avaliação formativa, uma vez que diagnosticar, conhecer, aprender, planejar e observar são ações importantes para a realização desse tipo de procedimento.

Entretanto, também emergiram palavras relacionadas à avaliação tradicional, como “verificação”, “desempenho”, “classificação” e “resultado”. Tal realidade confirma uma visão multifacetada da avaliação entre os/as participantes da pesquisa, pois ora citam terminologias próximas da avaliação formativa, ora de uma perspectiva voltada à tradição. Porém, a maioria das expressões elencadas denota forte tendência para o campo de práticas avaliativas com viés formativo, focadas no acompanhamento contínuo do processo de ensino-aprendizagens, como ilustra a Figura 13:

Figura 13. Avaliação formativa x avaliação tradicional

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023), de acordo com os dados coletados no questionário.

As palavras mencionadas acima revelam uma inquietação dos/as docentes com a avaliação que valoriza o progresso das aprendizagens de forma ampla, ao priorizar o desenvolvimento individual de cada estudante, com foco no diagnóstico e no acompanhamento do processo educativo. Contudo, as expressões relativas à avaliação tradicional sugerem que as práticas atuais se ancoram em métodos convencionais e centrados em notas e classificações quantitativas. Essa dualidade ratifica o desafio de mudar do modelo de avaliação baseado em resultados para uma abordagem formativa e interativa que, de acordo com Fernandes (2009), requer alterações nas atividades realizadas e mentalidades dos educadores/as envolvidos/as, com apoio teórico e treinamento contínuos para implementar um viés reflexivo e orientador. Em outras palavras, não basta anunciar discursos generosos sobre a educação; é necessária coerência entre o que se diz e o que se faz de fato. A propósito, a prática educativa exige um compromisso ético-político para unir intenção e ação, pois “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 2015a, p. 30) e, tampouco, um discurso verdadeiro se ele não se materializar em gestos pedagógicos concretos.

Com o intuito de complementar a análise das palavras, houve uma pergunta no questionário em que os/as professores/as foram convidados/as a responder especificamente sobre a “avaliação”. Essa questão fechada solicitou aos/às docentes para escolherem, em ordem

crescente de prioridade, três alternativas dentre as propostas com descrição da finalidade da avaliação.

Salientamos que a estrutura do item citado foi concebida para entender ideias, valores e conceitos de avaliação das aprendizagens arraigados entre os/as educadores/as, com base no Quadro 11:

Quadro 11. Opinião dos/as respondentes a respeito da finalidade da avaliação

FINALIDADES SUGERIDAS	DOCENTES (207)
Acompanhar o desenvolvimento do/a aluno/a para que tenha conhecimento de suas dificuldades e potencialidades, para então, ajustar o ensino as necessidades de aprendizagem	179
Diagnosticar, a fim de detectar pontos fracos e fortes de cada estudante	132
Repensar novas estratégias de trabalho	104
Planejar ações de recuperação dos/as estudantes de acordo com os resultados obtidos	89
Motivar e estimular o/a estudante a estudar	41
Medir e classificar o desempenho dos/as discentes por nível, de acordo com o desempenho alcançado	41
Saber se o/a aluno/a aprendeu o conteúdo ensinado	35
Comunicar às famílias sobre o desempenho dos/as filhos/as	24
Fiscalizar o processo de ensino e aprendizagem	12
Aprovar e reprovar os/as alunos/as	4
Atribuir uma nota ao desempenho do/a estudante	4

Fonte: Elaborado pela pesquisadora de acordo com os dados coletados no questionário.

As alternativas aparecem em ordem crescente, com base na frequência de assinalamento; por isso, trazemos os valores absolutos, de acordo com a quantidade de vezes em que foram marcadas. Desse modo, a opinião dos/as participantes sobre as finalidades da avaliação foi diversificada, mas com assimilação crescente de uma abordagem formativa (ao menos na teoria), o que nem sempre se traduz na prática em sala de aula.

Nesse caso, 179 docentes enunciaram que a finalidade da avaliação é “acompanhar o desenvolvimento do/a aluno/a para conhecer as próprias dificuldades e potencialidades e ajustar o ensino às necessidades de aprendizagem”. Isto significa que um número elevado de professores/as entende a avaliação como o acompanhamento contínuo das aprendizagens, com o objetivo de obter evidências sobre o aprendizado dos/as estudantes e promover intervenções para a melhoria do processo educativo.

Dessa maneira, a avaliação processual é a “atenção e ocupação do professor com a apropriação efetiva do conhecimento por parte do aluno, com a interação aluno-objeto do

conhecimento-realidade; é uma postura um compromisso e não o multiplicar ‘provinhas’” (Vasconcellos, 1998c, p. 51). Nessa perspectiva, não é vista como momento pontual ou final (restrita a determinado momento), por ocorrer de maneira contínua e realizar ajustes necessários à promoção do desenvolvimento do/a aluno/a, como especificaram algumas pessoas participantes da pesquisa, ao conceituarem a avaliação:

Uma maneira de acompanhar e conhecer as dificuldades dos alunos para tentar saná-las (Prof. 26, trecho retirado do questionário, 2023).

É o ato de acompanhar e observar o que o aluno garantiu e o que precisa ser trabalhado (Prof. 30, trecho retirado do questionário, 2023).

Avaliar é acompanhar o desenvolvimento do/a aluno/a para que tenha conhecimento de suas dificuldades e potencialidades para, então, ajustarmos o ensino às necessidades de aprendizagens de cada indivíduo (Prof. 46, trecho retirado do questionário, 2023).

É um método de acompanhar e conhecer a aprendizagem do aluno, para que o professor reflita sobre novas ações a serem tomadas diante da falta de aprendizagem (Prof. 90, trecho retirado do questionário, 2023).

É o processo pelo qual o professor consegue acompanhar e registrar as habilidades dos discentes para redirecionar seu trabalho em sala (Prof. 123, trecho retirado do questionário, 2023).

Diante das respostas empreendidas pelos/as respondentes, há certa clareza sobre o ato de avaliar destinado a acompanhar e conhecer o desenvolvimento das aprendizagens dos/as estudantes para a tomada de decisões ainda durante o processo. Essa visão aponta a natureza dinâmica, reflexiva e adaptativa das avaliações, com ênfase na centralidade do processo educacional; logo, notamos a ideia de acompanhar o desenvolvimento dos/as estudantes para fazer intervenções de melhorias, o que *a priori* pode ser caracterizado como uma das características de avaliação formativa. Em geral, os conceitos apresentados pelos/as participantes dialogam entre si, pois “a avaliação da aprendizagem como acompanhamento e transformação do processo de ensino e aprendizagem [visa à] observação, registro, análise, comunicação e tomada de decisão” (Vasconcellos, 1998b, p. 85).

Concordamos que o ato avaliativo ultrapassa a visão de acompanhar as aprendizagens dos/as estudantes que, apesar de sua necessidade, é insuficiente para a concretização das práticas de avaliação formativa. Não basta apenas afirmar o que o/a aluno/a sabe ou deixou de aprender, e sim possibilitar outros aprendizados e da melhor maneira possível, ou seja, o “ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuídos ao objeto [...] exigindo uma tomada de decisão favorável ou desfavorável” (Luckesi, 2011a, p. 52). Nesse

sentido, ao atribuir um conceito ou qualidade ao objeto, cabe ao/à docente mantê-lo ou atuar sobre ele para haver mudanças. Esse conceito se aproxima do viés formativo, uma vez que busca investigar o desempenho dos/as estudantes com intervenções para melhorar os resultados.

O segundo item mencionado pelos/as docentes, ao selecionarem a finalidade da avaliação no Quadro 10), foi “diagnosticar a fim de detectar pontos fracos e fortes de cada estudante”, com 132 marcações. Assim, a avaliação é vista como diagnóstico, se destina a compreender onde o/a estudante está no processo de aprendizagem e, se necessário, intervir para melhorar, como evidenciaram alguns/mas deles/as, quando foram solicitados/as a responderem o que seria a avaliação:

Avaliar é o ato de conhecer a aprendizagem do aluno, levando em consideração o que ele sabe para, a partir dessa informação, construirmos um planejamento adequado (Prof. 52, trecho retirado do questionário, 2023).

É o meio pelo qual diagnosticamos e refletimos sobre as habilidades adquiridas pelos alunos, com o intuito de ajustar as práticas pedagógicas para melhoria do processo de ensino-aprendizagens (Prof. 55, trecho retirado do questionário, 2023).

É o instrumento pelo qual eu consigo ter uma amostragem acerca da aprendizagem dos meus alunos e assim determinar se continuo ou não com determinadas metodologias (Prof. 85, trecho retirado do questionário, 2023).

São formas que utilizamos para diagnosticar a aprendizagem diariamente, a fim de repensar sobre as nossas estratégias de ensino (Prof. 97, trecho retirado do questionário, 2023).

Inferimos que a concepção avaliativa desses/as docentes se aproxima da avaliação diagnóstica proposta por Luckesi (2011b, p. 175), em que o ato de avaliar possui função diagnóstica, com a finalidade de “investigar a qualidade da aprendizagem dos educandos, a fim de diagnosticar impasses e conseqüentemente, se necessário, propor soluções que viabilizem os resultados satisfatórios desejados”. Para o autor, as nomenclaturas utilizadas por diferentes autores/as para adjetivar a avaliação (mediadora, dialética, emancipatória, alternativa etc.) “querem dizer-nos que a avaliação é diagnóstica, ou seja, subsidia uma intervenção construtiva e criativa” (*ibidem*, p. 197). Nesse viés, a avaliação diagnóstica é incluída no que Villas Boas (2011) denomina como “avaliação formativa”, em que:

O ato de avaliar, por ser diagnóstico, é construtivo, mediador, dialético, dialógico, visto que, levando em consideração as complexas relações presentes na realidade avaliada e dela constituintes, tem por objetivo subsidiar a obtenção de resultados o mais satisfatórios possíveis, o que implica que a avaliação, por ser avaliação, está a serviço do movimento de construção de

resultados satisfatórios, bem-sucedidos, diferentes dos exames que estão a serviço da classificação (Luckesi, 2011b, p. 198).

Nesse fragmento, Luckesi (2011b) indica uma perspectiva transformadora sobre a avaliação, ao sugerir que ela não é um instrumento de classificação, punição ou de mera mensuração, mas uma ferramenta que descortina os processos das aprendizagens e auxilia a identificar pontos de força e melhorias do/a estudante. Também destaca o caráter “mediador” da avaliação diagnóstica e preconiza que a avaliação não é um fim em si mesma, mas um meio que integra ensino e aprendizagens. Assim, ao identificar as falhas no processo educativo, o/a docente pode criar estratégias pedagógicas para suprir as necessidades de cada estudante.

Ademais, ao posicionar a avaliação como um ato dialético e dialógico, o autor enfatiza a natureza interativa e reflexiva por não ser uma atividade unilateral, mas a interação entre docente e discente, em que ambos/as são chamados/as a refletirem sobre o processo de aprendizagens e a encontrar caminhos para o aprimorar de fato:

Avaliação formativa é um trabalho voltado para o que realmente está acontecendo, o rendimento dos alunos, os avanços, as dificuldades, as intervenções para ajudar [o estudante] a entender como foi que ele concluiu certa atividade, como ele poderia fazer para melhorar aquele resultado, o que ele pode avançar em cada etapa, como ajudá-lo a avançar e buscar meios para esse avanço [...]. Para que o aluno possa ter um conhecimento [...] de como estava antes, como está depois e, no final, mostrar até onde ele chegou e que poderia ir mais além. Deve ser uma busca constante para perceber se houve aprendizado, se não houve, o que fazer para retomar naquele conteúdo que o aluno não desenvolveu, não avançou, para que possamos melhorar [como professores]. Avaliando a si mesmo, o que fez, o que não deu certo, o que pode fazer para melhorar, [...] uma vez que cada aluno tem uma realidade, uma necessidade, uma forma de aprender e entender. Então, precisamos estar **buscando, mudando, alternando, mesclando, renovando, voltando, mudando de novo o tempo todo, constantemente** (Profa. Girassol, trecho retirado do grupo focal, 2023, grifos nossos).

Com o referido movimento, a concepção avaliativa apresentada pela professora se aproxima das ideias citadas por Luckesi (2011b), pois a finalidade de tal ato é (auto)regular o processo de ensino-aprendizagens, com vistas ao crescimento e desenvolvimento dos/as estudantes como regulação, por levar o/a professor/a á refletir e ajustar a prática pedagógica em prol do ensino. Também possui viés de autorregulação, porque também leva os/as alunos/as a refletirem e repensarem sobre o processo educativo para os/as ajudar a perceberem dificuldades e potencialidades, a fim de buscar evoluções. Ao utilizar verbos no gerúndio como “buscando”, “mudando”, “mesclando”, “renovando” e “voltando”, a docente compreende a avaliação como um processo contínuo, com destaque à articulação entre ensinar, aprender e avaliar.

A terceira alternativa apontada pelos/as professores/as no Quadro 10 sobre a finalidade da avaliação foi “repensar novas estratégias de trabalho”, com 104 demarcações. Diante desses dados, deduzimos que o objetivo da avaliação focaliza a ação docente, com o escopo de repensar possibilidades de mudanças, ajustes e replanejamentos necessários à melhoria do processo de ensino e promover meios para todos/as os estudantes avançarem nas aprendizagens. Essa visão também foi expressa na percepção de determinados/as participantes da pesquisa, ao pontuarem que a avaliação objetiva repensar e orientar as práticas pedagógicas para a promoção de ajustes no processo de ensino-aprendizagens:

Precisamos refletir sobre a nossa prática pedagógica para detectar até que ponto estamos conseguindo atingir os nossos objetivos de aprendizagem com os nossos alunos e se estamos trilhando pelo caminho certo, ou seja, a avaliação é uma ferramenta fundamental para nortear o nosso trabalho como professor (Prof. Cravo, trecho retirado do grupo focal, 2023).

Avaliação é você conhecer o nível que o aluno está, como se fosse um termômetro, para [...] tomar medidas cabíveis. Por exemplo, se uma pessoa está com febre, você entra com a medicação para aquela pessoa melhorar; então, você faz uma avaliação, conhece o nível que o aluno está, para você planejar (Profa. Orquídea, trecho retirado do grupo focal, 2023).

Precisamos [...] fazer uma autoavaliação para melhorarmos enquanto professores [...], buscando trabalhar de forma diferenciada com o aluno [...] para que se alcance aquilo que se deseja ao final do semestre e bimestre (Profa. Margarida, trecho retirado do grupo focal, 2023).

Avaliação é um processo que acontece para que o professor tenha conhecimento dos conteúdos assimilados pelos alunos, bem como saber se as metodologias de ensino adotadas por ele estão surtindo efeito na aprendizagem dos estudantes, podendo assim refletir sobre sua prática e buscar ações que venham sanar as dificuldades apresentadas (Prof. 119, trecho retirado do questionário, 2023).

Uma forma de compreender minha prática e o sucesso dos alunos... saber se sigo, se paro ou começo novamente (Prof. 150, trecho retirado do questionário, 2023).

É uma maneira usada para analisar como meu aluno está na aprendizagem e o que posso fazer para melhorar (Prof. 166, trecho retirado do questionário, 2023).

É um processo pelo qual reavaliemos nossa prática [...] para um trabalho mais eficaz na formação discente (Prof. 190, trecho retirado do questionário, 2023).

Os discursos dos/as docentes retratam que o ato de avaliar implica investigação para o conhecimento da realidade, para o/a professor/a tomar conhecimento sobre determinada situação e traçar caminhos de melhorias no processo de ensino-aprendizagens, o que sublinha a forte presença da noção de diagnóstico, em diálogo com o ato de planejar. Em suas falas,

eles/as associam a avaliação ao planejamento, uma vez que mencionam os resultados das práticas avaliativas utilizadas em sala de aula para replanejar as próprias ações, repensar caminhos e adequar com vistas à melhoria das aprendizagens em curso.

No Quadro 10, a quarta alternativa mais assinalada pelos/as docentes, ao definirem a finalidade da avaliação, foi “planejar, rever e replanejar para garantir as aprendizagens não alcançadas dos/as estudantes de acordo com os resultados obtidos”, com 89 marcações. De maneira complementar, enquanto o planejamento dimensiona o caminho a ser percorrido para alcançar um resultado almejado, a avaliação subsidia tal iniciativa por meio da tomada de decisões. A propósito, Vasconcellos (1998b, p. 87) pontua que a avaliação, o planejamento e a ação se relacionam para haver ações transformadoras da realidade, uma vez que “para planejar, é preciso avaliar (para localizar a necessidade); por sua vez, desencadeando a ação, é preciso uma nova avaliação, para saber se está saindo como se planejou”. Outro ponto importante identificado nos discursos dos/as professores/as foi a avaliação como meio de reflexão sobre a prática docente, aspecto intimamente ligado ao planejamento. Esse movimento reflexivo nos depoimentos é favorável à construção de uma cultura avaliativa.

Até o momento, os dados revelados pela pesquisa nos fazem acreditar que esses/as docentes realizam avaliações formativas nas próprias práticas pedagógicas, visto que os discursos teóricos apontam a tomada de decisões e o desenvolvimento das aprendizagens dos/as estudantes. Entretanto, não há uma visão homogênea acerca da finalidade da avaliação, com a coexistência de diferentes percepções. Duas alternativas sugeridas no Quadro 10 – “motivar e estimular o/a estudante a estudar” e “medir e classificar o desempenho dos/as discentes por nível, de acordo com o desempenho alcançado” – obtiveram 41 marcações cada, o que reflete uma abordagem próxima à lógica de resultado, por se limitar a constatar a apropriação do conhecimento. Nessa visão, as preocupações sobre as práticas avaliativas focalizam em verificar o desempenho do/a aluno/a, baseado em produtos finais, cuja culminância na notação, classificação e estímulo aos estudos. Essa convicção é verificada nas respostas de 47% dos/as participantes da pesquisa, ao conceituarem a avaliação em uma das perguntas do questionário:

Uma forma de verificar a aprendizagem (Prof. 1; Prof. 23; Prof. 50; Prof. 81; Prof. 111; Prof. 108; Prof. 115; Prof. 120; Prof. 129; Prof. 130; Prof. 137; Prof. 143; Prof. 178; Prof. 188; Prof. 189; Prof. 193; Prof. 198; Prof. 199; Prof. 200, trecho retirado do questionário, 2023).

É um método utilizado para saber o conhecimento que o aluno adquiriu (Prof. 27; Prof. 149; Prof. 144, trecho retirado do questionário, 2023).

Avaliação tem como propósito constatar se os alunos apresentam domínio ou não de determinadas atividades (Prof. 88, trecho retirado do questionário, 2023).

É uma forma de averiguar se ocorreu aprendizado do conhecimento transmitido (Prof. 101; Prof. 196, trecho retirado do questionário, 2023).

Avaliação é um processo para que o professor tenha conhecimento dos conteúdos assimilados pelos alunos (Prof. 6; Prof. 119, trecho retirado do questionário, 2023).

É um processo pelo qual averiguamos se os conteúdos trabalhados foram aprendidos pelos estudantes (Prof. 28; Prof. 184; Prof. 195, trecho retirado do questionário, 2023).

Avaliar visa medir o conhecimento do aluno (Prof. 20; Prof. 35; Prof. 70; Prof. 72, trecho retirado do questionário, 2023).

É verificar se o aluno é capaz de seguir com autonomia para o ano escolar seguinte (Prof. 47, trecho retirado do questionário, 2023).

As respostas acima demonstram que, para diversos/as professores/as, a principal finalidade da avaliação é verificar se o/a aluno/a aprendeu ou não o conteúdo ensinado, ou seja, tal fato é constatado e, na sequência, não são adotadas estratégias para aprimorar as aprendizagens em curso. Ao assumir o papel de mensuração do grau de conhecimento do/a estudante por meio de resultados quantificáveis, somente em determinado momento do processo educativo, há a presença da concepção classificatória denominada por Luckesi (2011a, p. 62) como “pedagogia do exame”:

Ao ato de examinar não importa que todos os estudantes aprendam com qualidade, mas somente a demonstração e classificação dos que aprenderam e dos que não aprenderam. E isto basta. Deste modo, ao ato de examinar está voltado para o passado, na medida em que deseja saber do educando somente o que ele aprendeu; o que ele não aprendeu não traz nenhum interesse.

Esse modelo propicia uma educação sem sentido e injusta, pois o/a professor/a geralmente transmite o conteúdo proposto no currículo escolar e cabe ao/a aluno/a a repetição e reprodução do aprendido, por meio da avaliação, pouco colaborando com uma aprendizagem significativa. Essa perspectiva, “de que a avaliação é uma medida do desempenho dos alunos está [...] solidamente enraizada na mente dos professores [...] e, frequentemente, na dos alunos” (Hadji, 2001, p. 27). Depreendemos que, em uma sociedade capitalista, a escola se direciona a reproduzir a lógica neoliberal por meio de seu currículo, PPP ou práticas pedagógicas.

Nessa lógica tradicional de avaliação, a comunidade escolar (docentes, discentes, gestores/as e famílias) tende a focalizar exclusivamente a nota. No planejamento, os/as

professores/as se preocupam em examinar o desempenho dos/as estudantes para atribuir uma nota, porque acreditam ser a única forma de incentivá-los a aprender e melhorar o rendimento; por sua vez, os/as alunos/as visam estudar para alcançar uma boa colocação e agradar a família e/ou docente; os/as gestores/as escolares se preocupam em alcançar notas altas para se manterem no topo das melhores escolas no ranqueamento; e as famílias sempre esperam que os/as filhos alcancem boas notas para superar as expectativas (Luckesi, 2011a).

Isso significa que todos/as os envolvidos na comunidade escolar se atentam apenas a notas, e não às aprendizagens em curso. Nesse entendimento, a escola opera com a verificação, sem ser com a avaliação das aprendizagens, uma vez que os resultados são vistos isoladamente e se limitam à função de classificar e selecionar o/a aluno/a, cujo encerramento é a obtenção da nota. Acerca desse assunto, Luckesi (2011a, p. 53) salienta que a avaliação, diferentemente da verificação, “envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer *ante* ou *com* ele. A verificação é uma ação que ‘congela’ o objeto; a avaliação por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação”.

Logo, a verificação faz parte da avaliação das aprendizagens, devido à possibilidade de obter informações relevantes sobre o processo com base na perspectiva dos/as alunos. Isso dependerá exclusivamente da intencionalidade do/a professor/a, frente à atividade avaliativa e às decisões tomadas a partir dos resultados, apenas com o propósito de mensurar resultados, atribuir uma nota ou contribuir com as aprendizagens e o desenvolvimento do/a aluno/a conforme os resultados como ponto de partida para replanejar as ações pedagógicas.

Com essa nuance formativa, os procedimentos de recolhimento da informação devem acontecer continuamente, e não somente ao final de um determinado momento (bimestre/semestre), visto que a avaliação é um meio e não um fim, a qual deve caminhar lado a lado com o ensino e as aprendizagens para corrigir problemas e superar obstáculos que surgem no decorrer do processo educativo. Como enfatiza uma docente no questionário, a avaliação “é um processo que tem que ser contínuo, levando em consideração, não só as habilidades que foram colocadas para serem alcançadas, mas, todo o caminho percorrido, os obstáculos superados e as etapas concluídas” (Prof. 15, trecho retirado do questionário, 2023).

Concordamos que a nota é incapaz de representar as aprendizagens construídas pelos/as estudantes, por contemplar simplesmente um valor numérico atribuído pelo/a docente. Nesse ponto de vista, “expressa a adequação (ou não adequação) percebida entre a relação atual do aluno com o saber, objeto da avaliação, e a relação ideal do aluno com o saber, objeto da avaliação, e a relação ideal do aluno com o saber, objeto de ‘desejo’ institucional” (Hadji, 2001,

p. 44). Em síntese, a avaliação é vista como um fim do processo, e não como ferramenta de diálogo contínuo entre aprendizagens e ensino.

No entanto, precisamos problematizar essa questão, uma vez que a lógica avaliativa não parte exclusivamente das escolas e dos/as professores/as, e sim se articula com a concepção de ensino, aprendizagens, educação e sociedade defendida pelos/as docentes. Assim, a avaliação vai além de questões técnicas e procedimentos, por refletir o conjunto de ideologias e valores que moldam o fazer docente ao longo da trajetória pessoal e profissional (Romão, 2003) – quando praticamos a avaliação em abordagem tradicional ou formativa, constantemente (re)construímos as percepções sobre o papel no processo de ensino-aprendizagens.

Desse modo, a avaliação não é neutra e reflete os interesses da sociedade capitalista; porém, não podemos acreditar que a escola é simplesmente um aparelho ideológico reprodutor. Para resistirem a esse sistema, os/as docentes precisam adotar uma práxis transformadora e se conscientizar criticamente de sua realidade para refletir e intervir sobre ela, pois, se isso não ocorrer, as mudanças ficarão limitadas; afinal, na ação-reflexão-ação encontramos os limites, caminhos e possibilidades para a transformação da realidade.

5.2.2 Propostas de trabalho avaliativo desenvolvido pelos/as docentes

Com o propósito de aprofundar as análises de dados e identificar se as concepções avaliativas expressas pelos/as docentes são ações concretas na prática, analisamos as propostas de trabalho avaliativo (Mendes *et al.*, 2018)¹⁸ desenvolvido pelos/as docentes em sala de aula. Para ampliar a compreensão, o trabalho avaliativo não é algo pronto e determinado, mas um processo que exige ações antes, durante e depois e, se utilizado de modo adequado, pode fornecer informações relevantes sobre o processo de ensino-aprendizagens aos/as professores.

Notoriamente, a proposta de trabalho avaliativo deve ser diversificada, pois permitirá ao/à professor/a maior número de informações sobre o desenvolvimento do/a discente, e, ao/à estudante, diferentes formas para expressarem as próprias aprendizagens. Para Fernandes (2011, p. 96), tal diversificação compreende “a pedra de toque de um desenvolvimento do currículo em que alunos e professores estão ativos, sendo por meio delas que se aprende, ensina,

¹⁸ Essa terminologia foi suscitada durante uma visita do Prof. Dr. Domingos Fernandes, ao ministrar aulas no PPGED/Faced/UFU na disciplina “Tópicos Especiais em Estado, Políticas e Gestão da Educação III” em novembro de 2016. A partir disso, o Gepae se apropriou do vocábulo proposto em Mendes *et al.* (2018). Nesse sentido, acreditamos ser o termo mais adequado para representar práticas de avaliação justas e democráticas, ao substituir palavras ligadas a concepções tradicionais como “tarefas avaliativas”, “instrumentos avaliativos”, “tarefas avaliativas” etc.

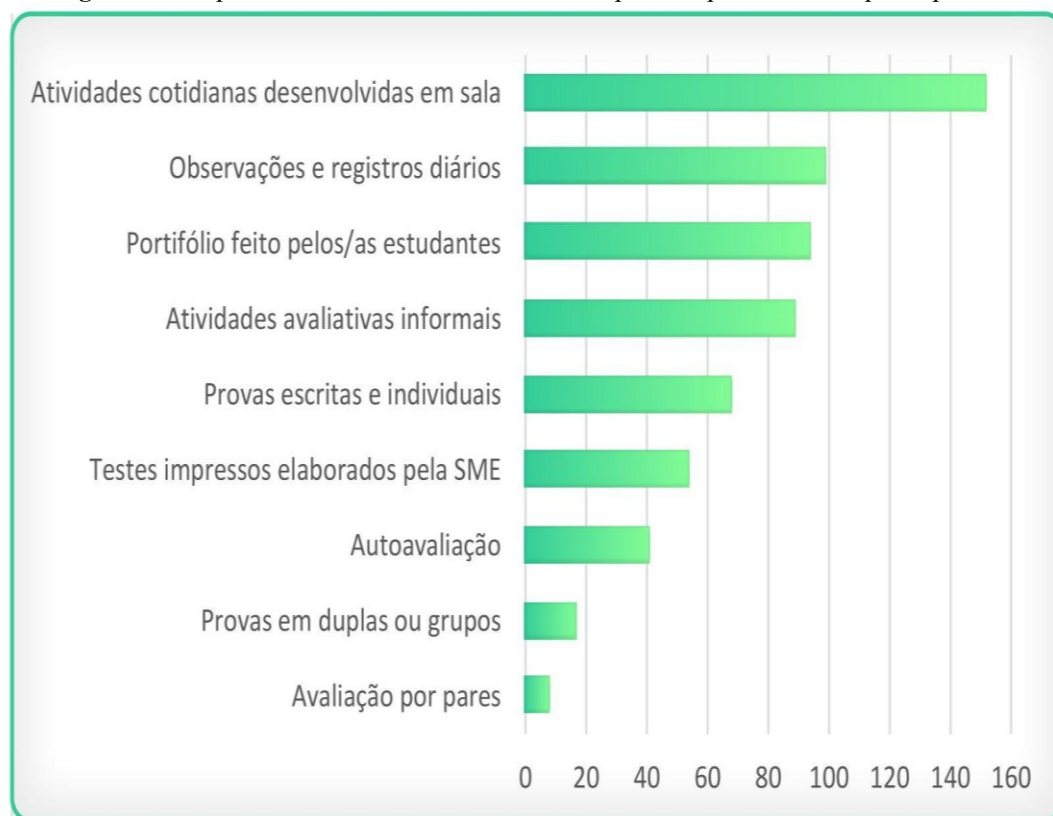
avalia e regula a atividade que deve ocorrer nas salas de aula”. No entanto, é insuficiente variar as propostas de trabalho avaliativo para se realizarem como tal, dado que o procedimento em si não indica a presença ou não dessa forma de avaliar, e sim a sua intencionalidade, somada ao uso dos resultados.

Cabe ressaltar que a forma de realização das avaliações no contexto escolar reflete a organização da escola para cumprir a própria função social em um contexto macro, no qual é influenciada por aspectos sociais, econômicos e políticos. Freitas (2014) assevera a necessidade de uma análise crítica sobre a organização do trabalho pedagógico, centrada no papel da avaliação no contexto educacional. Ele ressalta que a educação contemporânea não apenas limita as aprendizagens significativas, como também perpetua as desigualdades sociais por meio de exclusão e subordinação. Nessa estrutura, a avaliação não é meramente uma ferramenta de medição, e sim poderosa força de controle que reforça o *status quo* e a estigmatização do/a aluno/a, mas a entender como prática social com (e para) seres humanos é um processo a serviço do bem-estar social com uma tarefa árdua e de difícil estratégia, posto que, há décadas:

Os professores vêm sendo usados historicamente pelo sistema para a reprodução das desigualdades sociais. Só que isto, obviamente, é camuflado ideologicamente. O desafio nuclear, a nosso ver, é resgatar no professor sua compreensão de que seu papel fundamental é ensinar (= criar as condições para a efetiva aprendizagem e desenvolvimento) e não medir/julgar (Vasconcellos, 2004, p. 4).

De acordo com o autor supracitado, as práticas avaliativas desempenham uma finalidade mais política e ideológica do que pedagógica, por não serem utilizadas em prol da melhoria do processo de ensino-aprendizagens, mas como instrumentos de verificação e controle do aprendizado dos/as estudantes. Assim, a avaliação assume centralidade na organização do trabalho pedagógico e orienta a maior parte das atividades escolares.

Nesse contexto, apresentamos na Figura 14 as propostas de trabalho avaliativo mais utilizadas pelos/as participantes no decorrer das aulas para avaliar os/as estudantes:

Figura 14. Proposta de trabalho avaliativo utilizada pelos/as professores/as participantes¹⁹

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023), de acordo com os dados coletados no questionário.

Como podemos verificar nas respostas escolhidas pelos/as docentes, as atividades cotidianas desenvolvidas em sala de aula (ditados, produções de textos, leituras, cálculos mentais, resolução de situações-problema etc.) são as mais utilizadas por eles/as no processo avaliativo. Embora possibilitem informações pertinentes sobre o desenvolvimento do/a aluno/a, elas podem ser consideradas avaliação formativa quando proporcionam a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagens, com os ajustes necessários para o crescimento e a evolução de cada estudante.

Nesse sentido, a proposta de trabalho avaliativo efetuada em sala de aula deve estar voltada a conhecer a realidade e redirecionar caminhos para melhorias. Assim, avaliar formalmente se define pela qualidade das atividades avaliativas e pela intencionalidade do/a avaliador/a, visto que, nessa perspectiva, há a necessidade de interpretação e reflexão das informações coletadas para aprimorar as aprendizagens dos/as estudantes. Como assevera Hadji (2001, p. 21), “uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa”.

¹⁹ A soma total de indicações ultrapassa o número de participantes e o percentual de 100% porque cada docente poderia escolher mais de uma resposta.

Além disso, para alcançar uma avaliação formativa devem haver mudanças na interação entre docente e discente, pois:

Difícilmente podemos conceber a avaliação como formativa se não desfazermos de algumas maneiras de fazer que impedem mudar as relações entre alunos e professores. Conseguir um clima de respeito mútuo, de colaboração, de compromisso com um objetivo comum é condição indispensável para que a atuação docente possa se adequar às necessidades de uma formação que leve em conta as possibilidades reais de cada [estudante] e o desenvolvimento de todas as capacidades. [...] um clima de cooperação e cumplicidade, é a melhor maneira de que dispomos para realizar uma avaliação que pretende ser formativa (Zabala, 1998, p. 210).

Ademais, a avaliação formativa se fundamenta em um processo de diálogo, respeito mútuo e cooperação entre discente e docente. Nesse viés, o/a professor/a não é o único detentor do saber, e o/a aluno/a, um/a mero receptor/a de informações, pois todos/as estão comprometidos/as com a promoção das aprendizagens em curso, o que possibilitará os ajustes necessários, de acordo com as singularidades dos/as estudantes:

Quando um aluno mostra ao professor como está realizando uma tarefa, ou quando lhe pede ajuda, a interação que ocorre nesse momento é uma prática avaliativa, isto é, o professor tem a oportunidade de acompanhar e conhecer o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu. Quando circula pela sala de aula, observando os alunos trabalharem, o professor está analisando, isto é, avaliando o trabalho de cada um. São momentos valiosos para a avaliação (Villas Boas, 2007, p. 11).

A dimensão informal da avaliação advém da interação entre professor/a e aluno/a que acontece no processo educativo de diversas maneiras, com questionamentos, correções de atividades, respostas e orientações direcionados a eles/as. Tal prática avaliativa exige um compromisso ético por parte do/a profissional para se tornarem ações de encorajamento às aprendizagens e, quando utilizada de modo adequado, propicia ao/à docente maiores chances de conhecer o/a estudante e efetivar intervenções significativas no decorrer do processo. Porém, presenciamos práticas de avaliação perniciosas e voltadas a desencorajamento, exposição pública dos/as estudantes, rotulação e julgamento durante os meses de observação em sala de aula. Para evidenciar esse fato, indicamos recortes de uma aula observada, os quais podem ser observados no Quadro 12:

Quadro 12. Análise sistematizada do cotidiano escolar

Observações específicas da aula	Descrição do observado	Análise
Procedimentos avaliativos	Nenhum procedimento avaliativo formal ou formativo foi observado.	A ausência de avaliação destaca a desconexão entre o discurso teórico do professor Cravo e a prática.
Atividades realizadas	Exposição oral sobre geometria com registro no quadro; em alguns momentos, uso de materiais concretos como sólidos geométricos e resolução coletiva de exercícios.	Ainda que haja predominância de uma abordagem expositiva, foram identificadas práticas pontuais que favorecem aprendizagens ativas, o que indica uma transição entre o modelo tradicional e práticas dinâmicas.
Interação com alunos/as	Houve momentos de controle disciplinar, mas também ocorreram interações para a resolução de dúvidas e atividades em duplas.	A interação variou entre momentos de controle e orientação, ao sinalizar possibilidades de diálogo e colaboração, embora ainda de forma limitada.
Retorno formativo (<i>feedback</i>)	Correção superficial do simulado interno, com foco em resultados.	Não houve retorno formativo, cuja prioridade residia apenas na verificação do desempenho.
Triade avaliações-aprendizagens-ensinagens	Contradições entre o discurso teórico do/a professor/a e as práticas observadas; comentários sobre desafios do sistema e limitações pedagógicas.	O modelo de ensino tradicional adotado pelo professor compromete a efetivação da tríade, ou seja, ensinava, propiciava exercícios em que os/as alunos/as aprendiam ou avaliava cada atividade em momentos diferentes.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023) a partir das observações realizadas no diário de campo.

A aula do professor Cravo, no dia 22 de agosto de 2023, como mencionado, começou com uma exposição oral sobre conceitos básicos de geometria, como ponto, reta, semirreta, ângulos e plano. O docente assumiu uma postura central na condução da aula e se posicionou à frente da turma enquanto os/as alunos/as permaneciam sentados/as em filas e escutavam suas explicações. A abordagem era predominantemente expositiva, com momentos pontuais em que fazia perguntas para verificar a atenção ou compreensão dos/as estudantes. Por exemplo, ao explicar o conceito de ângulo, ele perguntou “Alguém pode me dizer o que acontece quando abrimos uma porta? O que isso forma?” (Prof. Cravo, trecho retirado da observação em sala, 2023), o que indica exemplos concretos para tentar aproximar o conteúdo abstrato da realidade dos/as estudantes.

Durante a explicação, ele enfatizava a memorização de conceitos como “retas paralelas”, “perpendiculares”, “ângulos obtusos” e, em vários momentos, utilizava exemplos do cotidiano para facilitar a compreensão: “Toda vez que vocês pensarem em ângulo, lembrem-se de abertura. É como abrir uma tesoura, uma porta ou mesmo as pernas; isso forma um ângulo”. Apesar das tentativas de concretizar os conceitos, a interação era limitada, pois as perguntas eram fechadas e não incentivavam debates ou reflexões profundas.

A atividade proposta pelo professor consistiu em copiar o conteúdo da lousa no caderno, o que reforça o caráter passivo do processo das aprendizagens – ele escrevia definições e exemplos na lousa, enquanto os/as alunos/as copiavam silenciosamente. Quando um/uma aluno/a desviava a atenção ou demorava para acompanhar, o docente chamava a atenção de maneira direta: “Você presta atenção e me respeita, agora estou explicando! Vou chamar sua mãe e avisar que vou tirar o seu recreio uma semana, porque quem precisa aprender é você, e não eu! Vou te dar uma tarefa diferente dos seus colegas para saber se está sabendo tanto assim para não prestar atenção na aula” (Prof. Cravo, trecho retirado da observação em sala, 2023.).

Quando o docente usa termos como “vou tirar o seu recreio uma semana”; “vou te dar uma tarefa diferente dos seus colegas para saber se está sabendo tanto assim” (Prof. Cravo, trecho retirado da observação em sala, 2023), ilustra uma abordagem baseada na perversão da avaliação autoritária e punitiva do professor (Vasconcellos, 2009). Esse autor reflete e provoca o leitor a questionar as formas da disciplina em diferentes situações e contextos, dos simples aos complexos, como em relações de poder autoritárias, práticas injustas no trabalho, consumo supérfluo, corrupção política e manipulação pela mídia. Ele sugere que, embora a disciplina seja essencial em alguns casos, ela também pode ser usada como ferramenta de opressão, manutenção de privilégios e perpetuação de desigualdades.

O professor que emprega autoridade para lidar com a situação intimida o/a aluno/a e desvaloriza sua capacidade de aprender, sem contribuições para o desenvolvimento e crescimento do/a estudante. Ao contrário disso, cria-se uma atmosfera de medo e desrespeito, afasta-se o diálogo e é reforçado um ensino voltado ao controle e submissão, em que a repressão é a principal estratégia de controle, em vez de adotar uma abordagem inclusiva e formativa que valoriza o erro como parte do processo de ensino-aprendizagens.

Após a explicação inicial e a cópia do conteúdo, o professor apresentou outra atividade prática para consolidar os conceitos, ao distribuir transferidores e pediu aos/as alunos/as a identificação e a ilustração de ângulos agudos, retos e obtusos, com base em exemplos explicados anteriormente. A interação durante essa etapa foi dinâmica, mas limitada a correções imediatas de erros, como no momento em que um aluno desenhou um ângulo agudo maior que 90° e o docente disse: “Presta mais atenção, isso não é agudo, é obtuso!” (Prof. Cravo, trecho retirado da observação em sala, 2023).

Esses momentos mostram que, embora o professor aplicasse algumas estratégias para conectar o conteúdo à realidade dos/a estudantes, a aula era marcada por um modelo tradicional de ensino, centrado na figura do docente como detentor do conhecimento e nos/nas discentes como receptores/as passivos/as. Essa abordagem nos remete à educação bancária de Freire

(2016, p. 105), na qual “o educador, que alinha a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca”. Tal dinâmica reforça a ausência de práticas que promovam a autonomia e a construção ativa do conhecimento pelos/as estudantes.

No que concerne à interação entre professor e alunos/as, esta se mostrou passiva, com intercâmbio limitado. Ao explicar sobre retas paralelas, o docente adotou exemplos concretos para facilitar a compreensão dos/as alunos/as, quando mencionou situações do cotidiano como fios de energia e a lousa – após abordar retas e semirretas, iniciou a explicação sobre ângulos e, com o objetivo de verificar se os/as estudantes compreenderam o conteúdo, o professor pediu a citação de exemplos de ângulos agudos (menores que 90°) e obtusos (maiores que 90° e menores que 180°). Quando determinado discente proferiu uma resposta incorreta, o professor o corrigiu e recomendou maior atenção às explicações; em seguida, utilizou um transferidor para demonstrar na prática como identificar e medir os diferentes tipos de ângulos para reforçar os conceitos ensinados. Percebemos que a turma demonstrava estar conectada à aula e acompanhava as explicações com atenção, mas a quantidade de termos técnicos a serem memorizados transformou as aprendizagens em tarefas difíceis e árduas. Por exemplo, ele citou termos como “retas paralelas”, “semirretas”, “ângulos obtusos” e “ângulos agudos” que exigiam não apenas a compreensão teórica, mas também a capacidade de reconhecer e diferenciar os conceitos na prática.

Ademais, o docente solicitou os/as alunos/as a identificarem e desenharem ângulos específicos com um transferidor, tarefa que, para alguns/as alunos/as parecia desafiadora devido à falta de familiaridade com o instrumento e os conceitos geométricos. A necessidade de decorar definições e aplicar os conceitos em situações práticas, sem uma abordagem contextualizada ou interativa, evidenciou as dificuldades enfrentadas pelos/as estudantes. Para Fernandes (2009, p. 33), as práticas expositivas com foco na memorização dificultam o desenvolvimento de aprendizagens significativas, uma vez que:

Parece haver grande variedade nas formas e nos ritmos com que elas aprendem, nas capacidades de atenção e de memorização que podem utilizar em seus diferentes desempenhos e na aprendizagem de conceitos, e ainda nas formas que utilizam para comunicar os significados pessoais que atribuem ao que vão aprendendo.

Um ponto a ser observado diante desse momento da aula contempla as contradições entre o discurso e a ação efetiva do professor na prática, por demonstrar uma compreensão

teórica sólida sobre a avaliação formativa, o que indica seu posicionamento crítico em relação àquelas predominantes no sistema educacional. Ele defende com veemência esse tipo de abordagem e o reconhece como ponto de partida para qualquer prática educativa significativa e procedimento essencial para considerar os aspectos cognitivos, emocionais e relacionais dos/as estudantes. Em uma de suas falas, o professor Cravo revela uma postura que valoriza a autonomia pedagógica e a visão humanizada da avaliação:

Eu defendo muito a avaliação formativa, por acreditar que é o ponto de partida de qualquer ação educativa, é ela que nos dá condições de oportunizar diferentes formas de avaliar os nossos alunos, fundamentando nos princípios de aprendizagem, aspectos cognitivos, relacionais e afetivos (Prof. Cravo, trecho retirado do grupo focal, 2023).

No entanto, ao observar a prática pedagógica em sala de aula, essa perspectiva parece se desintegrar diante das pressões e demandas do sistema educacional. O próprio docente admite os limites que enfrenta, ao afirmar: “Infelizmente não é a forma que eu gosto de trabalhar... Eu nunca vou conseguir trabalhar uma avaliação formativa, esse ano eu não consigo” (Prof. Cravo, trecho retirado do grupo focal, 2023). Essa declaração revela uma tensão entre o ideal defendido e a realidade vivida, marcada por sobrecarga de trabalho, falta de tempo e imposições externas, como as avaliações em larga escala.

O contraste visualizado no decorrer da aula, entre o discurso reflexivo e as práticas observadas, ressalta a complexidade do contexto escolar e a dificuldade em transformar teorias nas ações efetivas, ao levantar questionamentos sobre as condições necessárias para a avaliação formativa evitar ser um ideal e para se concretizar no cotidiano escolar. No entanto, precisamos analisar criticamente os aspectos vivenciados em sala de aula, sem responsabilizar apenas o/a docente, dado que a organização do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas está conduzido para atender à lógica da sociedade capitalista, a qual impõe um ensino superficializado e desconectado com a realidade dos/as estudantes, cujo foco reside no cumprimento de diretrizes, normativas e planejamentos escassamente conectados com as necessidades reais dos/as alunos/as, sejam elas cognitivas, atitudinais ou valorativas.

Neste estudo evidenciamos tal descontextualização, posto que a maioria das aulas foi planejada para responder às políticas de avaliação externa, e não para promover as aprendizagens – esse talvez seja o motivo de os/as alunos/as não se interessarem pelas aulas e ficarem dispersos/as e sonolentos/as.

5.2.2.1 Prova x aprendizagem significativa

Ao rememorarmos o início das aulas, mencionamos que o professor da turma mantinha a mesma rotina, pois corrigia as tarefas de casa, realizava a próxima atividade e se dedicava à resolução de simulados externos disponibilizados pela gestão escolar – nessa atividade, os alunos/as precisavam trabalhar individualmente, em silêncio e sentados. Nas aulas expositivas, ele apenas falava e, raramente, os/as estudantes questionavam e/ou esclareciam as dúvidas, o que indicava um ambiente com baixa participação discente. Em outras ocasiões, o docente perguntava à turma, e aqueles/as que erravam eram criticados/as publicamente, enquanto os/as que acertavam recebiam elogios.

Em diversos momentos, o professor buscava se distanciar da lógica tradicional transmissiva, ao incorporar materiais concretos no ensino de Matemática; utilizar Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) como *datashow*, tela interativa e lousa digital; e propor estratégias participativas, a exemplo de seminários, pesquisas em grupo, apresentações e aplicação de atividades diagnósticas. Durante as explicações orais, também questionava para verificar a compreensão por parte dos/as alunos/as, o que indica a intenção de promover um ensino dialogado. Além disso, realizou um ensaio de autoavaliação com os/as estudantes, com abertura à escuta e uma “semente” de práticas avaliativas formativas. Entretanto, essas iniciativas conviviam com posturas marcadas pelo viés autoritário e a concepção avaliativa centrada no produto final. A aplicação de elementos da tradição e as tentativas de inovação evidenciam as contradições da prática docente que, como aponta Freire (2015a), é atravessada por tensões entre o novo e o velho, a reprodução e a transformação. Mais do que negar a presença de avaliação formativa, reconhecemos que a materialização ocorre de forma parcial e tensionada, como possibilidade em construção nas práticas enraizadas em modelos tradicionais.

No decorrer de um semestre de observação em sala de aula, em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, testemunhamos uma avalanche de atividades fotocopiadas no formato de simulados com questões de múltipla escolha, para preparar os/as estudantes às avaliações externas, mas não necessariamente às aprendizagens, o que desconsidera completamente as dificuldades e os ritmos de aprendizagens. Para exemplificar, selecionamos duas questões retiradas de simulados aplicados no decorrer das observações – uma de Língua Portuguesa e outra de Matemática –, visto que o foco do ensino se voltava apenas para essas disciplinas:

Figura 15. Questão de Matemática aplicada aos/às estudantes em formato de simulado

QUESTÃO 12

A professora escreveu no quadro as seguintes continhas.

$\begin{array}{r} 10.210 - 6.226 = \underline{\hspace{2cm}} \\ \underline{\hspace{2cm}} - 6.429 = 6.991 \\ 15.000 - \underline{\hspace{2cm}} = 7.995 \end{array}$

Os três espaços em branco podem ser preenchidos pelos respectivos valores

- (A) 7.005; 3984; 13.420.
- (B) 13.420; 7.005; 3.984.
- (C) 3.984; 7.005; 13.420.
- (D) 3.984; 13.420; 7.005.

Fonte: Diário de campo da pesquisadora (2023) e Departamento de Formação, Avaliação e Pesquisa (DEFAP/SME) ([s.d.]).

Tal questão se baseia na resolução de operações de subtração para, posteriormente, haver a marcação da resposta correta, cujo tipo de exercício é comum nas práticas dos/as docentes. Embora a aritmética seja fundamental para a vida profissional e pessoal dos/as estudantes, a proposta foca apenas na mera execução de cálculos e negligencia aspectos importantes como o desenvolvimento do raciocínio lógico, pensamento crítico e compreensão profunda dos conceitos matemáticos – nesse caso, a atividade poderia ter sido elaborada de forma contextualizada ao cotidiano dos/as alunos/as, em que o aprendizado se tornaria significativo e relevante.

Outro aspecto interessante foi a utilização do termo “continhas”, o que pode acarretar uma visão infantilizada e reducionista da matemática. Expressões como “operações/subtrações” deixariam o enunciado da questão preciso e respeitoso, uma vez que a linguagem rasa parece subestimar as capacidades cognitivas dos/as estudantes. O clima de cooperação, respeito mútuo e cumplicidade, essencial para uma avaliação formativa, depende da linguagem adequada que trate os/as estudantes como pessoas capazes de pensar e refletir sobre as próprias ações. Além disso, esse tipo de questão, com perguntas e respostas delimitadas, não exige esforço intelectual, visto que não permite a eles/as “argumentar, as respostas de modo criativo, crítico e autônomo” (Méndez, 2002, p. 118).

Como dito alhures, abordamos a questão retirada de um simulado de Língua Portuguesa com o gênero textual “tirinha”, caracterizada como um texto curto com três ou quatro quadrinhos com a função de entreter os/as leitores/as e propiciar humor e comédia. Além disso,

esse tipo de texto é bastante utilizado para fazer críticas sociais relacionadas a algum aspecto dos seres humanos. Como mostra a Figura 16, dois personagens discutem sobre a mentira:

Figura 16. Questão de Língua Portuguesa aplicada aos/às estudantes em formato de simulado

Leia a tirinha abaixo para responder às questões 7 e 8.



Disponível em: <https://ospassarinhos.files.wordpress.com/2010/08/172_pb.jpg>. Acesso em: 16 ago. 2023.

QUESTÃO 7

Entende-se desse texto que o passarinho Hector

- (A) tem outra concepção sobre a mentira.
- (B) não gosta de mentir, pois prefere a verdade.
- (C) deseja que o seu amigo seja sincero.
- (D) acredita que todas as mentiras são iguais.

QUESTÃO 8

Essa tirinha foi escrita para

- (A) ensinar um ditado popular.
- (B) convencer o leitor.
- (C) divertir o leitor.
- (D) fazer uma reclamação.

Fonte: Diário de campo da pesquisadora (2023) e Departamento de Formação, Avaliação e Pesquisa (DEFAP/SME) ([s.d.]).

Embora seja uma atividade relevante com a possibilidade de explorar aspectos cognitivos e socioemocionais dos/as estudantes, a elaboração restringiu a manifestação do pensamento e limitou a reflexão crítica dos/as estudantes, uma vez que apresenta sugestões de resposta simples e sem exigir do/a aluno/a um raciocínio aprofundado, sem espaço para o/a estudante argumentar sobre o tema. Em vista disso, a questão poderia incluir a exploração de ideias, argumentações e interpretações críticas com o objetivo de provocar uma análise profunda do conteúdo e propiciar uma reflexão crítica sobre humor, ética e construção cultural da mentira. O/a elaborador/a poderia, por exemplo, solicitar a escrita de um pequeno texto sobre a concepção de mentira na sociedade, as implicações diferentes contextos etc.

Conforme explicitado por Méndez (2002, p. 123):

Se [...] as perguntas têm sempre uma única resposta válida, e o aluno não tem possibilidade de “testar” ou “submeter à prova” seus próprios conhecimentos e suas dúvidas ou crenças, podemos descartá-las, porque ignoram ou não prestam a devida atenção à natureza múltipla da inteligência. Por outro lado, prontamente o aluno descobrirá que o importante é “acertar na mosca” a única resposta, por qualquer meio, de qualquer forma, ainda que, para o aluno que

acerta ou advinha por acaso, “a casualidade esteja por trás de um golpe de sorte” e não se trate de um sujeito que quer interpretar a sua própria sorte.

Ao correlacionarmos os dados observados em sala de aula com a Figura 16, evidenciamos a ausência da avaliação formativa na prática pedagógica de docentes da RME de Rio Verde (GO), visto que uma ínfima quantidade adota ações importantes para a efetivação, como a avaliação por pares, as provas em grupo ou em dupla e a autoavaliação. Villas Boas (2013, p. 49-50) comenta que a primeira metodologia leva o/a estudante à autoavaliação, ao saber que suas atividades serão analisadas pelos/as colegas, o que consequentemente gera maior cuidado em sua realização, pois “permite a participação dos alunos e aumenta a comunicação entre eles e o professor, sobre sua aprendizagem. [...] os alunos aprendem assumindo o papel de professores e de avaliadores das aprendizagens dos colegas”.

Em uma das visitas em sala de aula, presenciamos a tentativa frustrada do professor em aplicar a avaliação por pares. Após o término da atividade de Matemática, o docente retornou ao simulado realizado no dia anterior para o corrigir com os/as alunos/as; então, os/as estudantes se sentaram em dupla e um/a corrigia o simulado do/a outro/a. Essa dinâmica se aproxima da avaliação entre pares discutida por alguns/as estudiosos/as da área, em que os/as alunos/as analisam as atividades dos/as colegas, refletem sobre as respostas e julgam se elas foram executadas de modo apropriado ou não. No entanto, não houve um momento para os/as alunos/as refletirem sobre erros e acertos, dado que a correção foi realizada de forma rápida e superficial devido ao final da aula. Assim, o professor lia a questão e os/as alunos/as corrigiam a atividade do/a colega com marcações de “C” nas questões ditas certas e “X” para as erradas.

Diante desse contexto, consideramos que a dinâmica utilizada pelo professor não se concretizou em uma proposta de trabalho formativo, visto que a avaliação por pares vai além da simples verificação de respostas certas e erradas. Ela deve incluir momentos de reflexão, análise e retorno formativo construtivo, em que os/as estudantes aprendem com os erros e na interação com o/a outro/a. Embora o docente tentasse implementar tal método, houve falhas não apenas pela possível falta de tempo e planejamento, mas também pela ausência de uma compreensão ampla sobre os objetivos da avaliação formativa ou, quem sabe, pela intenção de simplificar as tarefas extraclases.

Entendemos que a responsabilidade não é meramente do professor, mas resultante de um sistema educacional que prioriza a eficiência em detrimento de aprendizagens significativas. As demandas por cumprimento de prazos, alcance de metas, execução de currículos engessados e pressão por resultados nas avaliações externas conduzem os/as

docentes à adoção de práticas voltadas a resultados imediatistas. Isso reforça a necessidade de repensar o currículo, com espaço para métodos a serviço do processo de ensino-aprendizagens.

Outro componente destacado por Villas Boas (2013, p. 51), essencial para a concretização da avaliação formativa e pouco utilizado pelos/as participantes da pesquisa, é a autoavaliação, na qual “o próprio aluno analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento, registra suas percepções e seus sentimentos e identifica futuras ações, para que haja avanço na aprendizagem”. Dessa maneira, tal método possibilita aos/às estudantes a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagens, em que conseguem identificar o que aprenderam ou deixaram de aprender para aperfeiçoar o conhecimento.

Ainda durante as observações em sala, acompanhamos uma atividade de autoavaliação conduzida pelo professor. Contudo, ao verificar a reação de um aluno que questionou “o que é uma autoavaliação?”, ficou evidente que a prática não é recorrente na turma. Tal questionamento sugere o primeiro uso dessa estratégia pelo docente com os/as estudantes, visto que, ao ser perguntado sobre a dinâmica, ele respondeu: “Realizo com frequência! Mas, com aquela turma, não foi possível realizar constantemente por conta das cobranças por ser ano de Ideb” (Prof. Cravo, trecho retirado da observação em sala, 2023). Detectamos que a dúvida do estudante sobre a autoavaliação revela uma lacuna significativa no uso da estratégia como parte do cotidiano escolar. Isso nos leva a inferir que, quando realizada, não tem sido incorporada de maneira consistente e reflexiva, o que reforça a necessidade de práticas avaliativas frequentes e efetivas para engajar os/as estudantes na construção do próprio aprendizado.

Para esclarecermos o contexto e a dinâmica da atividade, apresentamos a seguir uma descrição detalhada da aula observada naquele dia. Ao chegar na sala, o professor escrevia um “para-casa” (situação-problema relacionada a horas) na lousa, o qual os/as alunos/as deveriam copiar no caderno. Os/as estudantes estavam organizados/as em filas, em silêncio e copiaram este enunciado: “Ricardo começou a fazer a lição de casa às 9h15 e terminou às 10h15. Seu primo Fernando, que está no mesmo ano e estuda à tarde na escola de Ricardo, fez a mesma lição de casa. Ele começou às 20h40 e terminou quando faltavam 5 minutos para as 22h. Desenhe em seu caderno relógios de ponteiros marcando a hora de início e término da lição de cada menino”. Após os/as discentes terminarem a cópia, o professor explicou detalhadamente a realização da tarefa e distribuiu quatro círculos de papéis coloridos para eles/as ilustrarem os relógios indicados no enunciado.

Naquele dia, o calor na sala de aula estava insuportável, uma vez que o ar-condicionado havia estragado. Às 8h da manhã, os termômetros marcavam quase 40° C e, durante a atividade, o professor chamou a atenção de um aluno: “Você está preocupado em passar margem.

Amanhã, quando você chegar com a atividade malfeita, vai ficar sem recreio” (Prof. Cravo, trecho retirado da observação em sala, 2023).

Após todos/as terminarem de colar os círculos no caderno, o professor deu sequência às atividades e distribuiu a “avaliação bimestral de Ciências” (3º bimestre), composta exclusivamente por questões de múltipla escolha. De acordo com o docente, a prova foi elaborada de forma objetiva para seguir o padrão estabelecido pela SME e Prova Brasil e afirmou, ainda, que todos os anos, mesmo sem a aplicação do referido exame, sempre trabalha com as avaliações nesse formato. Realmente, as práticas avaliativas visualizadas durante as observações seguiram os mesmos padrões de elaboração, conforme a Figura 17:

Figura 17. Prova de Ciências aplicada aos/as alunos/as como forma de obter nota para o 3º bimestre

AValiação de Ciências
3º BIMESTRE

Questão 1

No Sistema Solar alguns planetas giram em torno do sol. Qual destes planetas apresenta características para existir vida conforme conhecemos?

(A) Mercúrio (B) Vênus
(C) Marte (D) Terra

Questão 2

Observe a imagem.



Vemos o planeta Terra com uma parte da superfície iluminada pelo sol e outra parte escura. Isso ocorre porque:

(A) a Terra gira em torno do Sol.
(B) o Sol gira em torno do seu eixo.
(C) a Terra gira em torno de si.
(D) o Sol se move em torno da Terra.

Questão 3



Os corpos celestes apresentam características diferentes. As estrelas se diferenciam dos planetas principalmente, porque elas:

(A) possuem luz e calor próprio.
(B) não possuem luz e calor próprio.
(C) emitem calor, mas não possuem luz própria.
(D) tem luz própria e recebem calor dos satélites.

Questão 4

Observe a imagem:



A Terra e a Lua são corpos celestes sem luz e calor próprio que giram em torno do Sol. A Terra é um planeta e a Lua é um:

(A) cometa. (B) asteroide.
(C) satélite natural. (D) planeta rochoso.

Questão 5

Observe a imagem:



Estes astros fazem parte do Sistema Solar e são denominados:

(A) 1- planeta e 2- estrela.
(B) 1- estrela e 2- satélite.
(C) 1- satélite e 2- planeta.
(D) 1- planeta e 2- satélite.

Questão 6

Observe a figura e leia o texto.



O giro do pião é igual ao movimento que o nosso planeta faz em torno de seu próprio eixo. O Planeta Terra leva 24 horas para dar uma volta completa ao redor de si mesmo. Esse movimento dá origem a dois períodos distintos: o dia e a noite. O nome do movimento que a Terra faz ao redor de si mesma é:

(A) inclinação. (B) piorra.
(C) rotação. (D) translação.

Fonte: Acervo do professor regente da turma observada (2023).

Apesar de ser bastante utilizado pelos/as docentes na atualidade, esse tipo de prova pode limitar o desenvolvimento das aprendizagens, pois prioriza a memorização e resposta certa, sem exigir reflexão e análise crítica por parte dos/as alunos/as: “Neste tipo de forma (leia-se fôrma), o pensar crítico e o saber reflexivo são sumariamente anulados e substituídos pela padronização

de respostas objetivas a serem conferidas pelo gabarito rígido” (Ronca; Terzi, 1991, p. 24). Concordamos com a crítica feita pelos/as autores/as em relação às avaliações elaboradas com questões objetivas, visto que elas tendem a reforçar uma visão mecânica do conhecimento, sem conduzir os/as alunos/as ao desenvolvimento de habilidades complexas como criatividade, imaginação e pensamento crítico. Complementarmente:

Para recuperar o valor formativo dos exames, é necessário fazer perguntas inteligentes como condição de qualidade nas exigências de aprendizagem. Se realmente pretendemos desenvolver a inteligência, é necessário fazer perguntas que estimulem, e não que a paralise ou a limitem a tarefas que não exigem reflexão, tarefas de repetição e de memória sem sentido, ou, o que é pior, a esclerosem (Méndez, 2002, p. 117).

Diante disso, as propostas de trabalho avaliativo desenvolvidas na turma observada não valorizam a diversidade de modos de aprendizagens (Méndez, 2002), algo insuficiente para a compreensão do contexto e da individualidade de cada aluno/a. A prova constitui uma prática individualizada utilizada como controle e obtenção de notas ao final de determinado bimestre, e o docente parece esquecer outras possibilidades de práticas avaliativas como prova em dupla, de pesquisa, com questões elaboradas pelos/as aluno/as e/ou diversificadas, e não apenas com gabarito fechado.

Ronca e Terzi (1991, p. 39), por exemplo, afirmam que o problema não está na utilização da prova, mas na forma como é aplicada e produzida, visto que a “questão bem [elaborada] é como um trampolim para o salto: a beleza e perfeição ficam por conta deste, somente a ajuda, a alça, por conta daquele. Não há salto belo e perfeito sem a ajuda do trampolim”. Com base nessa metáfora, o/a estudante consegue ir além de respostas superficiais para alcançar níveis profundos de conhecimento e colocar em prática os aspectos apreendidos. Dessa maneira, o/a professor/a desafia o/a aluno/a a realizar operações mentais, estimular o pensamento crítico e refletir para transformar a própria realidade, mas, infelizmente, visualizamos propostas de trabalho avaliativo contrário a uma avaliação formativa.

Ao acompanharmos a aplicação da prova bimestral de Ciências, conforme a Figura 17, testemunhamos características peculiares de uma abordagem tradicional de avaliação realizada de forma individual: alunos/as enfileirados/as, em silêncio e sem o direito de esclarecer quaisquer dúvidas. Durante a avaliação, o professor circulava pela sala e realizava as correções com a marcação de “C” para as respostas certas e “X”, para as erradas. Nessa situação, o docente assume o papel de juiz e determina o que está correto (ou não) de maneira superficial, com foco nos equívocos dos/as estudantes e, conseqüentemente, na atribuição de notas, como podemos evidenciar nas falas propagadas pelo professor durante o processo de correção:

Até agora você acertou apenas uma questão. Sua nota vai cair, presta atenção [...]! Falta de atenção na aula, vocês acham que vou ler as questões para vocês? Não vou dar colher de chá pra ninguém, vai ficar com essa nota [...]! Não é hora de comunicar com ninguém. Eu desconsidero sua questão [...]. Quem presta atenção na aula, está conectado o tempo todo com as falas do professor, vai se sair bem nas avaliações e ter uma boa nota (Prof. Cravo, trecho retirado das observações em sala de aula, 2023).

Ao enfatizar que os/as estudantes não se atentam e, por isso, não irá facilitar para ninguém, ele desconsidera completamente o real papel da avaliação formativa, com o entendimento das dificuldades e o retorno formativo para o/a aluno/a aprimorar suas aprendizagens, pois, em contrapartida, o educador foca apenas na nota e transforma a prova em um momento de julgamento, controle e classificação. Nesse viés, a avaliação pode gerar sentimento de frustração/desmotivação e passa a ser um instrumento de poder, o que reforça as desigualdades e exclui aqueles/as que não alcançam o padrão esperado.

Após a avaliação, o professor pede aos/as alunos/as para calcularem as notas com base na atribuição de 0,3 por questão correta, o que enfatiza novamente a função classificatória. Naquele momento, os/as estudantes corrigiram as próprias respostas em silêncio, e o foco principal parecia estar na conferência dos acertos e na determinação de uma nota final. Não houve nenhuma orientação ou estímulo para os/as conduzir à reflexão sobre o processo de aprendizagens, dificuldades ou estratégias para superar os desafios enfrentados e, apesar disso, o professor anunciou que a etapa era um exercício de autoavaliação:

Esse exercício de autoavaliação que a gente faz é pensado no que podemos melhorar enquanto aluno. Até que ponto eu posso **melhorar a minha nota**, já que é exigência de uma sociedade capitalista, inclusive o que estamos sofrendo hoje é consequência de uma sociedade capitalista como a destruição da natureza, tudo ambição do ser humano, pensando no dinheiro. O capitalismo está reinando lá na universidade pensando na produção acadêmica e você tem que produzir para elevar o nome da universidade. É o mesmo que ocorre **na escola, você precisa ter produção** (Prof. Cravo, trecho retirado da observação em sala, 2023).

Quando o professor relaciona a melhoria da nota com o cumprimento das demandas capitalistas, perpetua a lógica de produtividade em que o sucesso reflete notas altas e revela uma visão distorcida da autoavaliação, com foco na melhoria de notas, em vez de conduzir os/as alunos/as à reflexão de desempenhos, dificuldades e progressos. Observamos que a prática do docente não se caracteriza como autoavaliação, mas sim como autonotação, por se resumir na atribuição de notas pelo/a aluno/a em relação ao resultado de seu trabalho, sem ultrapassar a perspectiva classificatória da avaliação:

A autonotação, [...] o aluno atribui a si mesmo uma nota ao examinar seu próprio trabalho escolar, já pode ser, é verdade a oportunidade (e o meio) de um autobalanço, por meio do qual o aluno, analisando o produto final, verifica a sua conformidade ao modelo e “mede” assim a distinção entre a sua produção e a norma (Hadjji, 2001, p. 102).

A autoavaliação vai além da mera contagem de acertos e erros ou simples justificativa de notas, devido à reflexão contínua com alunos/as sobre processos cognitivos, identificação de áreas de melhorias e aprimoramento do processo de aprendizagens: “Por isso, a autoavaliação como processo de autocontrole é uma habilidade a ser construída” (Villas Boas, 2013, p. 54).

Ao ressaltar que quem se atenta nas aulas obterá notas satisfatórias nas avaliações, notamos uma responsabilização dos/as alunos/as por resultados, ao atribuir a necessidade de estudarem para alcançar tal desempenho. Mas, como farão isso se não sabem o que fizeram de errado e qual caminho seguir para superar esses obstáculos, visto que, em nenhum momento observado, houve diálogo entre eles/as a respeito de seus erros e da resolução das questões?

Os dados da pesquisa alertam, a cada temática avaliada, que a prática do docente não produz a análise do que o/a aluno compreendeu ou deixou de compreender, somente há registro da nota obtida, por meio de um processo de correção aligeirada, não incentivando os/as estudantes a refletirem sobre seus erros. Para Martins (2023, p. 278):

Todas as informações colhidas pelo/a professor/a ao longo da aplicação da avaliação permitem a ele/ela construir um olhar mais apurado no momento da correção e análise dos resultados. Ou seja, a correção não deve ser feita apenas em cima do certo ou errado, pois mesmo uma resposta errada revela as dificuldades que precisam ser trabalhadas para que o erro se converta em aprendizagem. E mais, os resultados constatados são utilizados para um processo de replanejamento do ensino-aprendizagem, evidenciando que a avaliação da aprendizagem só faz sentido se realimentar este processo.

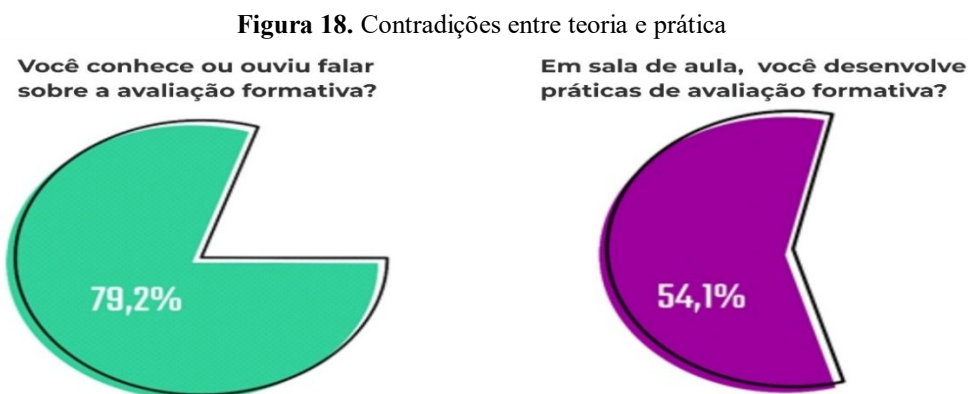
Dessa forma, a avaliação não se encerra na correção entre certo e errado, por haver um procedimento a favor das aprendizagens que fornece ao/a professor/a uma visão ampla do contexto avaliado, com a oportunidade para conhecer e compreender as dificuldades dos/as estudantes para replanear e ajustar o ensino e as aprendizagens com o propósito de melhorar o processo, ou seja, o problema não é a prova em si, mas o que se faz com resultados. Apesar de o professor demonstrar entendimento teórico sobre a avaliação formativa e tentar construir maneiras diferenciadas de avaliar os/as estudantes, ele adotou práticas de avaliação tradicional com ênfase em resultados quantitativos, correção apressada, contagem de acertos e atribuição de notas, o que indica contradição entre teoria e prática. Tais contradições revelam que o docente possui dificuldades em alinhar desejos e realizações que geram sofrimento.

5.2.2.2 Teoria x prática: o desejado diferente do praticado

Na proposta de reflexão sobre a tríade avaliações-aprendizagens-ensinagens, a análise das aulas nos possibilitou entender contradições significativas entre o discurso teórico do professor e as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula durante a observação da pesquisadora. Apesar de o docente demonstrar consciência crítica em relação aos desafios educacionais e à necessidade de mudanças estruturais possíveis, as práticas verificadas ainda seguem um modelo tradicional e expositivo que dificulta a integração do processo de ensino, aprendizagens e avaliação.

Todavia, precisamos compreender que as mudanças da avaliação não dependem exclusivamente do/a professor/a, pois o fazer docente é impactado sobremaneira pela lógica da organização do trabalho pedagógico adotado pelas instituições escolares que impõem ritmos, currículos e formas de controle. No entanto, isso não elimina a responsabilidade do/a educador/a que, diante de condições desafiadoras, realiza escolhas cotidianas que podem reforçar ou tensionar os modelos tradicionais de avaliação. Assim, se a escola adotar uma perspectiva tradicional de avaliação, consequentemente a prática avaliativa também poderá caminhar para essa lógica, ao aplicar testes pautados na memorização, classificação e exclusão. Se, por um lado, a escola partir de uma concepção formativa, as atividades avaliativas terão outras perspectivas, cuja prioridade é o desenvolvimento contínuo do/a estudante.

As respostas fornecidas pelos/as participantes a outra pergunta do questionário da pesquisa também revelaram discrepância entre o conhecimento teórico e a prática da avaliação formativa, pois, ao serem questionados/as, por exemplo, se conhecem ou ouviram falar da avaliação formativa, um elevado número confirmou tal fato; contudo, nem todos/as desenvolvem essa prática em sala de aula, conforme a Figura 18:



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023), de acordo com os dados coletados no questionário.

Antes de analisarmos os dados supracitados, reafirmamos a discrepância entre o discurso e a prática exercida no “chão da escola”, cujo tema é debatido com frequência no âmbito acadêmico e na literatura pedagógica. Freire (2015a, p. 24) aborda o distanciamento como um desafio intrínseco ao desenvolvimento de uma educação emancipadora e exige que todos/as reflitam sobre tal aspecto, sob a perspectiva de que a “reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação entre teoria e prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. No entanto, essa autonomia é frequentemente comprometida por estruturas educacionais rígidas dos estabelecimentos escolares, seus/suas integrantes e normativas impostas que priorizam a reprodução de conteúdos e a mensuração de resultados, em detrimento a práticas reflexivas e dialógicas.

Ainda no entendimento de Freire (2015a), a formação do/a educador/a deve integrar a práxis como elemento essencial, ao considerar que o ensino não se resume à mera transferência ou depósito de informações; afinal, a construção do conhecimento ocorre por meio de uma relação comunicativa e dinâmica entre teoria e prática, mantida em constante evolução e atualização. Embora um número elevado de participantes (79,2%) ter relatado conhecimento sobre esse tipo de avaliação, há uma contradição nos dados, pois muitos citaram esse aspecto, enquanto mais da metade (54,1%) alegou desenvolver a prática em sala de aula. Isso indica certo distanciamento entre o discurso e a práxis como reflexo de um sistema educacional voltado a resultados mensuráveis, a exemplo de notas e desempenho em exames, o que pressiona os/as docentes por resultados pontuais:

Infelizmente, o que prevalece nas escolas é a prática da pedagogia do exame em classificar os estudantes no final de um determinado período. É algo assim momentâneo: aplicamos uma avaliação para saber se o aluno aprendeu ou não sobre um determinado conteúdo em período de tempo e, após alguns meses, aplicamos a mesma avaliação e não obtemos o resultado esperado. Então, é algo preocupante; por isso eu defendo a avaliação formativa, para que sejam considerados todos os aspectos emocionais, relacionais e cognitivos dos estudantes, porque infelizmente ainda prevalece a preocupação em mensurar, em classificar. Não conseguimos mudar o sistema, mas a avaliação deveria ser formativa (Prof. Cravo, trecho retirado do grupo focal, 2023).

Só pensamos em números e estatísticas e não paramos para sentar ao lado daquela criança que não aprende. Não escutamos ela porque o sistema não quer que escutamos... se aquele menino está passando fome, se sofre agressão, se não tem pai, dentre outras situações, motivos estes que levam o aluno a não ter um bom rendimento (Profª. Camélia, trecho retirado do grupo focal, 2023).

Por meio dos excertos acima, constatamos que a prevalência do modelo de avaliação advém da (e talvez manifesta a) estrutura profunda e problemática do capitalismo que, em sua

busca incessante por eficiência e produtividade, alimenta a exclusão e a classificação. Tal viés, que valoriza certos saberes e desqualifica outros, pode se manifestar na educação por meio de sistemas de avaliação que priorizam a classificação em detrimento das aprendizagens significativas.

Ao abordarmos a avaliação, devemos reconhecer e criticar as raízes do problema para não nos limitarmos apenas a tratar de seus sintomas, visto que os depoimentos remetem aos pressupostos de Vasconcellos (1998b, p. 53), *in verbis*: “encontramos um ser fragilizado, cheio de boas intenções, que mal sabe o que está fazendo, que está ‘atirando para todo lado’ para ver se sobrevive num momento tão difícil como o atual”.

Os dados da pesquisa revelaram que o distanciamento entre teoria e prática pode se interrelacionar com a formação docente, posto que a avaliação não tem sido destacada nos cursos de preparação de professores/as:

Ao mesmo tempo em que a avaliação constitui uma dimensão importante do trabalho docente, seja pela função de alimentar a própria prática pedagógica, seja pelo poder de fomentar a decisão de aprovar ou reprovar os alunos ao final do ano letivo, essa dimensão não tem um lugar de destaque na formação de professores. Portanto, se, por um lado, o professor é o avaliador profissional no nível da escola, por outro, ele recebe pouco ou nenhuma formação em avaliação necessária para uma prática profissional em cursos preparatórios, mesmo sendo exigida, segundo os marcos legais, uma formação inicial que deve antecipar o contato com elementos centrais da ação docente, como é o caso da avaliação (Freitas, 2019, p. 26).

Para a autora, embora se exija a conclusão de um curso de licenciatura como requisito para o exercício da profissão com a premissa de que, na formação inicial, o/a futuro/a professor/a teria contato, mesmo de forma teórica, com aspectos relevantes para a futura prática, incluindo a avaliação educacional, na realidade isso não acontece de maneira generalizada. A função e o objetivo da avaliação ainda são compreendidos de modo inadequado pelos/as docentes por falta de conhecimento teórico sobre o assunto, o que reflete, consequentemente, em suas práticas, por ser “responsável formalmente por tal prática na escola. É ele que, em última instância, avalia seus alunos e emite julgamentos relativos à aprovação” (Freitas, 2019, p. 76).

Gatti *et al.* (2019, p. 178) ressignificam a formação docente, uma vez que os projetos não são contínuos e, tampouco, há programas de formação continuada que abarquem os diferentes avanços da vida profissional dos/as professores/as, com a respectiva necessidade de considerar políticas para fortalecer o corpo docente e a equipe gestora, o que inclui diretores/as e coordenadores/as pedagógicos/as: “Pouca atenção tem sido dada à formação dos formadores

de professores e à necessidade de construção de um projeto de formação que defina princípios, estruture atividades e proponha formas de avaliação tendo em vista o perfil do profissional que se pretende formar”. Inclusive, essa constatação foi citada pelo Prof. Cravo (2023) durante a observação em sala de aula, ao demonstrar certa resistência à formação continuada e afirmar que, durante aquele ano, não conseguiria trabalhar a avaliação formativa devido às demandas exigidas pela SME:

Eu nunca vou conseguir trabalhar uma avaliação formativa, esse ano eu não consigo! Não é porque eu não quero, mas é devido à quantidade de material que tenho que trabalhar. O único trabalho que a SME oferece em parceria com as escolas são as formações continuadas, **mas é assim... você só escuta**. De 15 em 15 dias, fazem reuniões com os professores dos 5º anos para discutirem os descritores a serem trabalhados em um determinado período de tempo, dando sugestões de atividades. No entanto, **essa seleção de habilidades torna o ensino mais quantitativo do que qualitativo, falta respeito diante das dificuldades e especificidades de cada estudante** (Prof. Cravo, trecho retirado da observação em sala, 2023, grifo nosso).

O relato expressa uma insatisfação com as formações continuadas oferecidas pela SME que, de acordo com o Prof. Cravo (2023), se resume em mera escuta passiva e reuniões que priorizam metas de desempenho, em conformidade aos descritores cobrados nas avaliações externas. Por isso, são desconsideradas completamente as dificuldades dos/as estudantes e as especificidades dos contextos escolares.

Formações ofertadas reforçam a concepção de avaliação classificatória com ênfase em resultados quantitativos, ao relegar em segundo plano as estratégias e ações interventivas para a melhoria das aprendizagens em curso. Sob uma lógica hierarquizada, o ensino se volta ao viés de treinamento para as pessoas envolvidas no processo educativo se voltarem aos resultados expressos em notas – esses dados quantitativos, inclusive, anunciam a qualidade (ou não) do ensino.

Contudo, os dados da pesquisa evidenciaram que, ao mesmo tempo em que há insatisfação e resistência em relação às formações continuadas ofertadas pela SME, com foco excessivo em metas de desempenho e resultados quantificáveis, por outro lado se manifestou, nos depoimentos de algumas docentes, o desejo de aprimorar suas práticas e consequentemente, uma demanda por formações:

Eu não vou falar que já fiz essa avaliação formativa. Já tentei, mas, no dia a dia, é muito difícil fazermos essa avaliação. **Então, assim, você que está estudando sobre o assunto, quando finalizar seu trabalho, passa para nós aprendermos mais sobre essa avaliação** (Profa. Violeta, trecho retirado do grupo focal, grifo nosso, 2023).

Sobre a avaliação formativa, estou com dúvidas se realmente faço ou não. Eu prefiro ouvir as colegas se elas fazem. Eu sempre tento fazer *feedback* com os alunos mostrando os erros; por exemplo, ao trabalhar as cores, caso percebo que algum aluno errou alguma cor, vou lá e mostro a cor certa. **Não sei se estou certa, não sei se seria isso** (Profa. Lavanda, trecho retirado do grupo focal, grifo nosso, 2023).

Eu concordo com a fala de todas. Realmente, é muito difícil você praticar essa avaliação formativa, mas eu a vejo como um bom caminho, mas, às vezes, **não sentimos (pausa) preparadas para estar executando**. Creio que há uma possibilidade de melhora, mas, para isso, **precisamos ter mais conhecimento e se aprofundar mais na temática** (Profa. Camélia, trecho retirado do grupo focal, grifo nosso, 2023).

Eu vou procurar me inteirar mais, conhecer mais essa avaliação formativa. Eu **ainda estou meio crua no assunto** (Profa. Gardênia, trecho retirado do grupo focal, grifo nosso, 2023).

Em nosso entendimento, tais testemunhos se preocupam com a formação docente, o que pode indicar que a formação inicial e continuada pode ter sido insuficiente para preparar as professoras para o exercício da docência. Elas reiteram a importância de se aprofundar no tema, uma vez que reconhecem suas limitações e inseguranças em colocar a avaliação formativa em prática. Ao mesmo tempo, refletem uma postura crítica e consciente sobre o fato de o aprendizado e o desenvolvimento serem contínuos, com aproximações à ideia de Freire (2015a), quando reitera que somos seres aprendentes e inacabados em construção e transformação constantes.

Dessa maneira, a falta de formação robusta em avaliação formativa se sobressai em nosso estudo e indica uma necessidade palpável de desenvolvimento profissional com prioridade ao aprofundamento teórico e prático dos/as educadores/as nesse âmbito. A falta de domínio sobre os métodos e propósitos da avaliação formativa pode ser um dos fatores que impedem a implementação da referida prática nas escolas pesquisadas, pois, conforme Fernandes (2008, p. 350-351):

A construção de uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens dos alunos obriga a um esforço de sistematização, de clarificação, de identificação e de compreensão dos seus elementos essenciais e das relações entre eles. Não será fácil apoiar, transformar e desenvolver práticas de avaliação sem uma teoria que as possa enquadrar pontos de vista epistemológico, ontológico e metodológico. Mudar e melhorar práticas de avaliação implica que o seu significado seja claro para os diferentes intervenientes e, muito particularmente, para os professores e investigadores.

Um dos exemplos da falta de domínio teórico é a discordância terminológica entre as avaliações somativa e formativa, visto que muitos/as participantes disseram praticar a segunda

em sala de aula. Entretanto, os dados coletados apontaram uma avaliação voltada a avaliar o desempenho dos/as estudantes para lhes atribuir notas; por conseguinte, defendemos a criação de um espaço de formação continuada na escola sob o viés democrático para, ao invés de ditar regras sobre a condução do processo de ensino, como mencionado pelo Prof. Cravo (2023), realizar uma formação voltada à participação coletiva entre os/as profissionais, a fim de transformar as práticas avaliativas para responder, necessariamente, à realidade das escolas.

Por meio da análise dos dados, notamos a existência de formas distintas de conceber a avaliação no ambiente escolar pesquisado. Encontramos professores/as com a concepção centrada em avaliações relativas a aspectos tradicionais e voltadas, principalmente, para a mensuração de resultados finais sem um compromisso efetivo com as aprendizagens dos/as estudantes; e outros que compreendem a avaliação como promotora das aprendizagens e desenvolvimento dos/as estudantes, ao conceberem que avaliar é: “acompanhar o desenvolvimento do aluno”, “diagnóstica e a fim de detectar pontos fracos e fortes de cada estudante”, “repensar novas estratégias de trabalho”, “reflexão sobre a prática”. Tais conjecturas se aproximam dos princípios da avaliação formativa, em que os/as professores/as demonstraram compreender que a avaliação precisa ser uma prática contínua, processual, incluyente, flexível e comprometida com as aprendizagens, com a possibilidade de enfrentamento da lógica classificatória e excludente.

Porém, averiguamos uma contradição entre o conhecimento teórico declarado pelos/as docentes e as práticas efetivamente desenvolvidas em sala de aula, posto que, embora muitos/as professores/as apresentem concepções de avaliação alinhadas a princípios formativos, os dados analisados indicam a falta de concretização sistemática de tais vieses na prática pedagógica. Isso porque, na realidade observada, a avaliação formativa aparece como um ideal a ser alcançado do que uma prática consolidada, o que revela desafios persistentes para a efetivação no contexto investigado da RME de Rio Verde (GO). Freire (1997, p. 11), ao citar a luta democrática, pontua três exigências fundantes, e a terceira explicita que:

[...] tão importante quanto as outras e que já encerra em si o exercício de um direito, exigirem, brigando por sua efetivação, sua formação permanente autêntica – a que se funda na experiência de viver a tensão dialética entre teoria e prática. Pensar a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida. A avaliação da prática como caminho de formação teórica e não como instrumento de mera recriminação da professora.

Nesse ponto em que ressalta a relação entre teoria e prática, Freire (1997) acentua também que a avaliação da prática docente se justifica por diversos motivos. *A priori*, ela está

intrinsecamente ligada à própria essência de qualquer ação, ou seja, toda prática envolve o planejamento e a avaliação constante por parte de quem a realiza, haja vista que planejar e avaliar não podem ser vistos como etapas isoladas ou desvinculadas, em que uma ocorre separadamente da outra. Contrariamente, ambos os momentos mantêm uma relação contínua e interdependente para se influenciarem de modo permanente.

Os dados coletados por meio de questionários e grupos focais, além das observações detalhadas no diário de campo, indicaram que a maioria dos/as professores/as confirmou a avaliação formativa como uma ferramenta fundamental para monitorar e enriquecer a progressão das aprendizagens dos/as alunos/as. Palavras como “diagnóstico”, “planejamento”, “aprendizagem”, “observação” e “conhecimento” foram fortemente correlacionadas à avaliação, o que reflete uma compreensão teórica com os princípios da avaliação formativa. Nesse sentido, Fernandes (2008, p. 352) adverte que:

O que, de facto, parece mais essencial é compreender os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos para que, a partir daí, se possa intervir para que eles regulem as suas aprendizagens. Assim, os alunos têm um papel mais central, mais destacado e mais autónomo pois, em última análise, a avaliação formativa funciona quase como um processo de autoavaliação em que a interferência do professor é reduzida ao mínimo.

Contudo, a análise dos instrumentos utilizados na coleta de dados da pesquisa demonstrou que tais concepções não se concretizam na prática, a exemplo do Prof. Cravo (2023) que, mesmo ao defender a avaliação formativa em seus discursos e criticar severamente a avaliação classificatória e seletiva, conduziu práticas de ensino expositivas em sua maioria, centradas na cópia de conteúdos e na preparação para avaliações externas. Isso porque não houve aplicação de procedimentos avaliativos formativos durante a aula observada, como atividades diagnósticas ou retornos formativos para haver ajustes pedagógicos em tempo real.

O referido contraste levanta questionamentos como o fato de a incoerência entre discurso e prática se dever à alienação do professorado ou ser reflexo das condições inadequadas de trabalho e da falta de formação adequada. Para ratificar, a fala do professor reforça a tensão verificada nesse contexto:

Infelizmente não é a forma que eu gosto de trabalhar. Lógico que você não vai citar em sua pesquisa quem foi o professor observado por conta de questão ética, mas os colegas da escola que sabem podem me criticar: “nossa, mas ele fala tanto de avaliação formativa dentro da escola e não trabalha...”. Não é porque eu quero, olha pra você ver o tanto de material que tenho que trabalhar. Eu nunca vou conseguir trabalhar uma avaliação formativa. Esse ano eu não consigo! (Prof. Cravo, trecho retirado da observação em sala de aula, 2023).

Essa declaração aponta fatores estruturais que limitam a implementação de práticas avaliativas formativas, como a sobrecarga de trabalho e a pressão por resultados em avaliações externas. Tal realidade é confirmada pelos dados deste estudo, os quais indicam a carga horária extensa dos/as professores/as e a predominância de práticas pedagógicas voltadas ao cumprimento de demandas burocráticas e das avaliações externas, em detrimento a abordagens reflexivas e interativas. Essa dinâmica evidencia a limitação encontrada na pressão por resultados em avaliações externas no tocante à autonomia docente e as dificuldades para a implementação da avaliação formativa.

A sobrecarga de trabalho, a cobrança por metas e a ausência de apoio institucional criam um ambiente em que o professor é impossibilitado de adotar práticas reflexivas. Assim, há uma transferência da responsabilidade para o sistema educacional, ao mesmo tempo em que o docente se desobriga parcialmente de buscar alternativas, o que revela a necessidade de políticas educacionais que integrem formação contínua, gestão escolar e práticas pedagógicas eficazes.

Nesse ínterim, a ausência da avaliação formativa não pode ser atribuída apenas à vontade ou competência do professor, e sim compreendida no contexto de um sistema educacional que impõe restrições estruturais e limita a autonomia docente. Para concretizar a tríade avaliação-aprendizagens-ensino, devem haver condições adequadas de trabalho, formação continuada e políticas que valorizem práticas pedagógicas, o que inclui as avaliações formativas.

Em nossa concepção, a tríade avaliações-aprendizagens-ensinagens deveria funcionar como um sistema interdependente, no qual as avaliações informam o ensino que, por sua vez, sustenta as aprendizagens significativas. Todavia, o contexto observado revelou uma desconexão entre tais elementos e resultou em práticas que, embora tenham intencionalidade apropriada, carecem de uma articulação efetiva com os princípios teóricos defendidos pelo Prof. Cravo e pela literatura.

Para esse tripé ser operacionalizado, as práticas pedagógicas deveriam superar o modelo de “educação bancária” e ser orientadas para a construção ativa do conhecimento, ao promoverem avaliações que não apenas mensuram resultados, mas também guiam ajustes pedagógicos e incentivos à reflexão crítica dos/as estudantes sobre os próprios processos de aprendizagens.

Os resultados da pesquisa apontam um processo de mudança que paulatinamente conduz à construção de novas culturas avaliativas, apesar de existirem barreiras entre os/as professores/as para superar as amarras classificatórias e avançar para práticas avaliativas formativas. Sendo assim, ainda permeiam no contexto escolar pesquisado a padronização,

competitividade e pressão por resultados, principalmente por meio das avaliações externas; logo, a avaliação ainda é entendida nas escolas como um momento específico/separado do processo de ensino-aprendizagens, em que assume a função apenas de verificar os resultados para classificação e seleção. Essa realidade confirma o processo educacional que permeia a sociedade construída historicamente, em que esta se encontra condicionada a atender às demandas neoliberais, com ênfase em alcançar altos escores nas avaliações externas, como discutiremos no próximo item.

5.3 AVALIAÇÃO EXTERNA: RESPONSABILIZAÇÃO OU CONTROLE DA QUALIDADE DO ENSINO?

Como visto neste estudo, as provas externas influenciam os objetivos e as avaliações na sala de aula, ao imporem um controle ideológico que permeia a estrutura educacional e ajusta milhões de crianças e jovens a um padrão cultural básico de instrução (Freitas, 2014). Com a crescente ênfase na avaliação escolar, reforçada pela conexão com os exames externos e as políticas de responsabilização, empresários/as da educação têm obtido vantagens para promover reformas.

Quando equalizamos os dados da pesquisa, notamos que os/as docentes se sentem incomodados/as devido à necessidade de direcionar as aulas para atender à imposição das avaliações externas, mas alguns/as indicam que tal recurso precisa ser aplicado para o futuro do/a aluno/a. Nessa última perspectiva, citamos estes depoimentos:

Discordo muito [...] sobre avaliação formativa. Não podemos tirar essa avaliação quantitativa, visto que vivemos em um sistema [...]. Para nossos estudantes entrarem em uma universidade, qual o processo seletivo? Uma prova que vai estar sendo mensurada pela nota. E nós, como professores, temos que preparar os alunos para essa avaliação, para esse sistema de seleção [...] o qual acredito que não mude tão cedo. Ah, meu aluno fica nervoso em fazer prova! (tom irônico) [...]. Dessa maneira, é necessário estar trabalhando continuamente, ano a ano, bimestre a bimestre, com esse aluno, porque futuramente terá que fazer um processo seletivo para ingressar em um curso superior [...]. Então, acredito que essa avaliação é necessária em todas as fases da educação básica (Profa. Flor-de Lótus, trecho retirado do grupo focal, 2023).

Penso que a avaliação deve ser contínua, mas somativa também porque, afinal de contas, a somativa pesa bastante. Hoje, para fazermos qualquer processo seletivo, é peso, é nota; então, a gente tem que saber lidar com essas duas, preparando meu aluno principalmente para o processo da avaliação somativa (Profa. Rosa, trecho retirado do grupo focal, 2023).

Observamos que a Profa. Flor-de-Lótus (2023) expressa uma crítica à avaliação formativa e justifica sua posição ao destacar que, no contexto atual, a nota obtida em avaliações externas realmente importa para a entrada na universidade. Para nós, tal discurso reflete uma aceitação pragmática do sistema, na qual os/as professores/as, mesmo cientes das limitações do modelo, se conformam com a ideia de que precisam preparar os/as discentes para esse “jogo”. Aparentemente resignado, o conformismo se fundamenta na realidade de um sistema educacional se sustentado na lógica do mérito medido por provas que, de certa forma, coloca os/as professores/as em uma posição na qual eles/as precisam se ajustar às regras do sistema, ainda que elas não representem o ideal pedagógico desejado, cuja realidade é igualmente discutida por Saviani (2011).

Enquanto isso, a Profa. Rosa (2023) reconhece a necessidade de a avaliação ser contínua, mas com foco somativo, visto que o sistema exige notas. Isso nos faz pensar que tal posicionamento, embora compreensível, reflete uma adaptação ao sistema educacional vigente, em que a preparação para exames se torna não apenas necessidade, mas uma obrigação. Essa prática está alinhada à teoria de que a escola, ao preparar os/as estudantes para tais avaliações, contribui para a manutenção de um sistema que valoriza a competição e a seleção em detrimento à verdadeira aprendizagem. Nesses termos:

A forma que a avaliação assume no interior da escola capitalista não pode ser desvinculada da própria forma de uma escola constituída para atender a determinadas funções sociais da sociedade. Excluir e subordinar têm sido as funções preferenciais que estão na base da organização da atual forma escola. As razões para tais funções se devem ao fato de que, nesta visão, a sociedade é apresentada como um dado pronto e acabado devendo a juventude conformar-se a esta. Isola-se a escola da vida e se elege o interior da sala de aula como palco privilegiado do processo educativo. A forma que a avaliação toma é devedora destas decisões (Freitas, 2010, p. 89).

Isso nos propicia refletir sobre o uso da avaliação classificatória no contexto escolar, pois precisamos ter consciência e criticidade de que a presença dessa concepção compatibiliza os interesses da sociedade capitalista e constitui um empecilho para a transformação das práticas avaliativas. No entanto, tal problemática não se resolve por vontade política ou com a concepção fatalista de que não podem haver mudanças no sistema: “Todo este processo deve ser visto como um campo de forças não determinístico, sujeito a várias possibilidades de saída e resistência” (Freitas, 2010, p. 91).

Quando as duas professoras ressaltam que os/as alunos/as precisam ser preparados/as para lidar com a certificação por meio de notas – visto que essa perspectiva avaliativa está presente em nossa sociedade –, elas não estão completamente equivocadas. Entretanto,

precisamos entender e utilizar a avaliação externa de forma adequada, com o intuito de obter informações importantes para intervenções e tomadas de decisões futuras. Na sequência, a docente informa a adoção dos resultados das avaliações externas como forma de acompanhar as aprendizagens dos/as alunos/as e para nortear seu planejamento:

[...] a partir dessa avaliação, eu consigo perceber se estou desenvolvendo bem o meu trabalho, se estou conseguindo fazer com que meu aluno aprenda de forma significativa. Caso não esteja, busco mudar minha metodologia para alcançar os objetivos propostos (Profa. Azaleia, trecho retirado do grupo focal, 2023).

Nesse sentido, abolir as avaliações externas e as notas não contribui com a melhoria das aprendizagens dos/as estudantes; logo, negligenciamos as ações advindas dos resultados, e não as avaliações externas propriamente ditas. Geralmente, elas não proporcionam nenhuma alteração para transformar a realidade, pois a única e exclusiva função é classificar e selecionar estudantes, ou seja, se limita à constatação de resultados encerrados com um registro quantitativo da nota, sem melhorias significativas na ação pedagógica.

Fernandes (2009, p. 84) assevera que uma avaliação somativa pode ser utilizada com fins formativos, mas dependerá da ação do/a docente no tocante aos resultados, em que pode “fazer dela um processo responsável de transformação, de reflexão e de melhoria ou fazer dela uma espécie de monstro incontrolável que lança o desespero, a incompreensão e a desconfiança junto de quem é avaliado”. Entretanto, o uso inadequado das notas ocasiona impactos negativos sobre o currículo, a autonomia docente e o processo educacional.

Em contrapartida ao exposto por esses/as docentes, a maior parte deles/as tece críticas sobre a condução e a aplicação das avaliações externas nas escolas onde atuam, de fato:

[...] as avaliações externas são mal elaboradas e falhas, com **perguntas repetidas**, sendo que poderiam elaborar uma única questão bem planejada. Assim, o aluno e o professor não ficariam tão cansados (Profa. Camélia, trecho retirado do grupo focal, 2023, grifo nosso).

Eu nunca fui boa em Matemática, mas sou esforçada e, mesmo que me esforce, às vezes, o meu 10 vai ser 6. **Por mais que me esforce**, nunca vou atingir os 10. Agora, se for uma avaliação externa, isso “cai por terra”, porque o que vale é a nota. Seria muito bom se o sistema tivesse um olhar voltado para a avaliação formativa (Profa. Orquídea, trecho retirado do grupo focal, 2023, grifo nosso).

Quando você tem que realizar uma avaliação externa com o aluno é muito difícil, porque as pessoas que elaboram essa avaliação não conhecem a realidade de nossos alunos. Para mim, a avaliação deveria ter um olhar voltado para cada criança presente em sala de aula e o professor regente da sala que deveria ficar responsável por sua elaboração, seja avaliações internas ou

externas [...] porque cada escola tem suas especificidades e sua forma de avaliar. Esse ano teremos a Prova Brasil, avaliação do Saerv e o Saego; então, todo ensino estará voltado para essas **avaliações externas com o objetivo de atingir metas** (Profa. Margarida, trecho retirado do grupo focal, 2023, grifo nosso).

Essa concepção de preparar os alunos o ano inteiro para a avaliação externa, principalmente as turmas que serão avaliadas pelo Ideb limitam o trabalho docente, uma vez que trabalham voltadas apenas para aquela realidade **visando alcançar bons resultados** – as demais formas de trabalho são deixadas em segundo plano. O conhecimento do aluno não se limita ao exigido pelas avaliações externas e vai muito além. Nós, professores, acabamos ficando de mãos e pés atados, sem poder ir além do que o sistema permite. Não porque não queremos, até tentamos, mas o sistema não permite (Prof. Girassol, trecho retirado do grupo focal, 2023, grifo nosso).

Na análise de tais depoimentos, buscamos frases/palavras significativas e que denotam o distanciamento das avaliações externas com a necessidade de fortalecer a avaliação formativa nas escolas. Sendo assim, escolhemos termos como “repetição”, “desconsideração do esforço pessoal” e “pressão por resultados”, que evidenciam um confronto direto com os princípios da avaliação formativa e revelam obstáculos significativos ao processo de ensino-aprendizagens.

Averiguamos que a **repetição** “mecânica” de questões nas avaliações externas, apontada na fala da Profa. Camélia, pode empobrecer o processo de ensino-aprendizagens, impactar a criatividade e a adaptação de estratégias pedagógicas elementares para atender às necessidades dos/as alunos/as, quando observamos que o currículo é direcionado quase exclusivamente para disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, avaliadas pelo Ideb, mas ignora as demais ou as relega a um segundo plano. Tal abordagem não apenas desconsidera o conhecimento e a experiência dos/as educadores/as, mas também compromete a qualidade do ensino, o que transforma a sala de aula em um espaço menos dinâmico e automatizado (Freitas, 2018).

Vivenciamos intensamente tal situação nas observações em sala, em que 90% das aulas foram direcionadas às disciplinas mencionadas com a intenção de treinar os/as estudantes para a realização de avaliações externas. Essas atividades eram sempre semelhantes, apresentadas em formato de simulado fotocopiado com questões de múltipla escolha, cuja maioria contempla sugestões elaboradas e enviadas pela SME. Presenciamos o trabalho com outras disciplinas (Ciências, Geografia e História) apenas em um dia, quando foi realizada uma revisão aligeirada de conteúdos cobrados nas avaliações bimestrais.

De acordo com Freitas (2014, p. 1100), essa dinâmica de ensino ocasiona o estreitamento curricular, em que:

[...] o professor avança no tempo que deveria ser ocupado para ensinar outras disciplinas que não caem no exame, para poder dar conta daquelas que caem

no exame. Sobrevém o estreitamento de disciplinas do currículo o que implica em sonegação de conhecimento que não entram no exame, em nome da garantia de aprendizagem do básico em português e matemática, que caem no exame.

Essa crítica esclarece que as pressões neoliberais, com foco excessivo em pontuações altas nas avaliações externas, engessam completamente o processo de ensino, pois condicionam os/as professores/as a trabalharem exclusivamente as disciplinas cobradas nos exames (Língua Portuguesa e Matemática). Isso resulta na sonegação de conhecimentos significativos para uma formação plena dos/as estudantes.

Além disso, a desconsideração do esforço pessoal dos/as alunos/as, ponderada pela Profa. Orquídea (2023) e que deveria ser o cerne da avaliação formativa, é substituída por uma lógica implacável de números, notas e metas (Vasconcellos, 1998b). Segundo a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (2014), as avaliações socioemocionais devem apoiar e entender os/as alunos/as não para segregar e premiar, mas para reconhecer a subjetividade e a complexidade das habilidades. No entanto, na prática, há propostas de trabalho avaliativo padronizadas voltadas à lógica quantitativa e meritocrática que desconsidera o esforço pessoal e o ritmo das aprendizagens dos/as estudantes, posto que, em nenhum momento das observações, presenciamos um trabalho individualizado com os/as estudantes que apresentavam maiores dificuldades:

Como você vai ter um atendimento individualizado se a demanda agora é trabalhar em cima de simulados? Trabalhamos com um sentimento de frustração de que você não está cumprindo aquilo que deveria ser cumprido, é muito falho, deixamos várias lacunas. Será que a qualidade do ensino se baseia somente em treinar alunos para fazer simulados? (Prof. Cravo, trecho retirado da observação em sala, 2023, grifo nosso).

Nesse caso, o professor se conscientiza de que ele não desenvolve uma proposta de trabalho avaliativo com o intuito de acompanhar as aprendizagens dos/as estudantes, mas relega aqueles/as que mais necessitam de ajuda, o que ocasiona um sentimento de frustração. Ele reconhece que a qualidade do ensino não se resume ao treinamento de estudantes por meio de simulados; porém, devido às cobranças da SME e da escola, sente-se obrigado a trabalhar esse tipo de atividade como forma de os/as preparar para as avaliações externas, como a Prova Brasil, o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO) e o Sistema de Avaliação Educacional de Rio Verde (SAERV).

Quando o Prof. Cravo (2023) afirma que a avaliação desenvolvida no sistema educacional é falha e poderia ser diferente, mas reproduz práticas classificatórias impostas pelo sistema, evidenciamos um desejo de superar a concepção tradicional da avaliação; entretanto,

esse desejo de mudança vai ao encontro das constantes cobranças por resultados quantificáveis e das exigências do sistema educacional, o que limita a implementação de práticas avaliativas inclusivas e centradas no processo de aprendizagens. Freire (1997, p. 11) reflete que “programar e avaliar não são, contudo, momentos separados um à espera do outro. São momentos em permanentes relações”, o que reforça o desafio enfrentado pelo Prof. Cravo (2023), o qual reconhece a falha na concepção tradicional da avaliação, mas, na prática, reproduz os padrões do sistema educacional criticado.

Nesse sentido:

A forma como a avaliação se organiza e se desenvolve nas salas de aula, nas escolas ou nos sistemas educacionais não é independente das concepções que se sustentam acerca da aprendizagem. Pelo contrário, há quase uma relação de causa-efeito entre o que pensamos, ou o que sabemos, acerca das formas como os alunos aprendem e as formas como avaliamos as aprendizagens deles (Fernandes, 2009, p. 30-31).

O verdadeiro potencial da educação é substituído por um viés focado em resultados, com atividades padronizadas para treinar estudantes, mas com lacunas no processo de ensino-aprendizagens, pelo fato de não pensar nas individualidades para superar as dificuldades e exaltar o potencial de cada aluno/a; afinal, o foco está apenas em alcançar resultados.

Nesse desenrolar, a pressão incessante por resultados e metas, na percepção das Profas. Girassol e Margarida (2023), transforma a sala de aula em um campo de batalha em que as aprendizagens genuínas são frequentemente sacrificadas em prol de um desempenho quantitativo imediato e superficial. Ao invés de promover um ambiente produtivo e significativo, obstrui-se o desenvolvimento integral dos/as alunos/as, o que compromete o verdadeiro propósito da educação (Fernandes, 2009), legitima a meritocracia e fomenta a competitividade entre profissionais. Nessa lógica, ao associar o mérito ao desempenho quantitativo, acentua-se uma competição intensa entre escolas, educadores/as e alunos/as, com um cenário favorável à privatização do setor, em que a eficiência é priorizada em detrimento do caráter público, democrático e qualitativo da esfera educativa (Freitas, 2012b).

A competição entre professores/as e alunos/as foi explicitada em nossas observações e contraria os princípios da avaliação formativa. Dois episódios nos chamaram atenção no decorrer das visitas em sala de aula: o primeiro foi o comentário de uma aluna ao receber o simulado, com a frase “eu acertei dez questões, e você?”; logo, o sistema condiciona o/a estudante a ser competitivo/a e a focar no número de acertos para alcançar uma nota adequada do que com a própria aprendizagem. Assim, os/as alunos/as que acertaram diversas questões sentiam o prazer de “circular” pela sala para mostrar aos/as colegas o êxito naquela atividade;

porém, os/as que obtiveram muitos erros se mantinham em silêncio para não serem condenados/as.

Outro aspecto marcante foi a denúncia feita por uma estudante que, ao perceber o erro de um colega, o denunciou ao professor. O aluno que havia cometido a falha ficou nervoso, constrangido e tenta justificar o motivo de ter errado a questão para o docente e ao restante da sala. Infelizmente, esse fato mostra que a valorização do acerto está enraizada nas escolas porque professores/as e alunos/as prezam pelo acerto e condenam o equívoco, com um deslocamento do foco do processo educativo para a obtenção de resultados. Nessa lógica competitiva, o erro não é visto como oportunidade de aprendizagens e passa a ser motivo de constrangimento.

Com essa reflexão, averiguamos que as aprendizagens dos/as estudantes são um processo contínuo em evolução e todos/as são capazes de aprender de fato. Nesse sentido, cabe ao/à professor/a não apenas desaprovar o erro, mas o analisar e reconhecer como oportunidade de crescimento, com vestígios importantes sobre o processo educativo. Logo, devem haver a leitura e a análise contextualizada sobre o equívoco para compreender suas nuances (o que o aluno/a aprendeu ou deixou de aprender) e haver a tomada de decisão.

Infelizmente, os dados analisados indicam que, em diversas situações observadas, os erros dos/as estudantes ainda são tratados como falhas individuais, enquanto os acertos são valorizados como sinônimos de qualidade. Essa compreensão reforça uma concepção reducionista de avaliação, centrada na mensuração de resultados imediatos, pois, apesar de o Ideb ser apresentado como instrumento que visa mensurar o desempenho educacional de forma ampla, ao incluir indicadores como taxas de aprovação e rendimento em testes, a utilização prática nas políticas educacionais tem se limitado, com frequência, à cobrança de metas e à produção de *rankings*, ao promover uma lógica performática e produtivista. Como problematiza Freitas (2012b), o Ideb não é *per se* um instrumento negativo, mas sua apropriação acrítica pode comprometer o sentido pedagógico do processo de ensino-aprendizagem, por deslocar o foco da formação integral para a obtenção de notas. Esteban (2008) reforça essa crítica ao destacar que vivemos um momento de retrocesso, no qual as práticas avaliativas estão subordinadas a um padrão rígido de avaliação quantitativa, baseado na suposição de que a qualidade educacional reside na quantificação do desempenho cognitivo e de habilidades. A autora ainda ressalta que tal movimento está vinculado à ausência de uma formação docente sólida, que promove a reflexão crítica sobre as práticas escolares e os impactos na formação discente.

Nesse ínterim, os demais aspectos do processo educativo são desconsiderados e o Ideb é visto como único indicador de qualidade. Precisamos problematizar essa questão, uma vez

que o índice apresenta apenas uma das dimensões de qualidade da educação e deve ser acompanhado de elementos como a conjuntura socioeconômica e cultural das pessoas envolvidas no contexto escolar, as condições de oferta de ensino, o financiamento, a formação docente, a organização do trabalho pedagógico, entre outros: “Não é possível pensarmos em monitorar o sistema apenas com resultados, desconhecendo as condições em que os processos de ensino aprendizagem ocorrem (Oliveira, 2007, p. 33).

De forma exacerbada, há uma valorização do Ideb como indicador de qualidade na RME de Rio Verde (GO). Assim que o Ministério da Educação (MEC) divulgou os resultados do índice de 2023, houve comemoração para o município, ao atingir uma média de 7,7; logo, nos deparamos com diversas reportagens na mídia para exaltar a conquista do referido município, o que sinaliza uma educação de qualidade, com as seguintes manchetes: “Educação de Rio Verde comemora o 2º lugar do Ideb com melhor nota entre cidades do Brasil”²⁰; “Município se destaca entre as 50 melhores cidades do Brasil no Ideb”²¹; Câmara parabeniza a educação do município pelo 1º lugar no Ideb de Goiás e 2º lugar nacional entre cidades com mais de 100 mil habitantes”²².

Esse fato coaduna a crítica de Oliveira (2007) acerca da ênfase excessiva nos resultados do Ideb como indicador isolado de qualidade. Embora o aumento da média seja positivo e demonstre avanço na RME, não deve ser reflexo da realidade educacional, visto que não consegue revelar as complexidades implícitas do processo educativo. Ademais, a divulgação de resultados ocasiona o ranqueamento e a comparação de cidades e escolas, o que reforça a lógica da avaliação meritocrática e quantitativa e, conseqüentemente, intensifica a pressão sobre as instituições de ensino para melhorar as notas, em que se desloca de uma educação voltada ao desenvolvimento integral do/a aluno/a para uma abordagem focada em alcançar melhores resultados nos exames padronizados.

Nas visitas em sala de aula, constatamos a pressão exercida sobre o/a professor/a que era conduzido/a a planejar as aulas de acordo com as matrizes de habilidades cobradas nas avaliações externas, ao mesmo tempo em que contemplamos a expressa vontade em adotar

²⁰ Disponível em: [https://jornalsomos.com.br/rio-verde/detalhe/educacao-de-rio-verde-comemora-o-2o-lugar-do-ideb-com-melhor-nota-entre-cidades-do-brasil#:~:text=POR%20Marcos%20Paulo%20dos%20Santos%20%7C%2015%2F08%2F2024&text=Rio%20Verde%20ficou%20em%20segundo,nos%20anos%20iniciais%20de%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o](https://jornalsomos.com.br/rio-verde/detalhe/educacao-de-rio-verde-comemora-o-2o-lugar-do-ideb-com-melhor-nota-entre-cidades-do-brasil#:~:text=POR%20Marcos%20Paulo%20dos%20Santos%20%7C%2015%2F08%2F2024&text=Rio%20Verde%20ficou%20em%20segundo,nos%20anos%20iniciais%20de%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o.). Acesso em: 15 dez. 2024.

²¹ Disponível em: <https://www.goias246.com.br/noticia/10968/cidades/municipio-se-destaca-entre-as-50-melhores-cidades-do-brasil-no-ideb.html>. Acesso em: 15 dez. 2024.

²² Disponível em: <https://rioverde.go.leg.br/camara-parabeniza-a-educacao-do-municipio-pelo-1o-lugar-no-ideb-de-goias-e-2o-lugar-nacional-entre-cidades-com-mais-de-100-mil-habitantes/>. Acesso em: 15 dez. 2024.

outras iniciativas para realizar o processo educativo de modo eficaz. Assim, evidenciamos nas falas de alguns/as professores/as o desejo de uma avaliação para contribuir com a melhoria do ensino, conforme os depoimentos abaixo:

Tudo que o meu aluno faz deve ser avaliado, deve ser observado em todos os problemas, principalmente aquele que ficou no cantinho [...] esse é o que mais precisamos nos aproximar e avaliar, buscando sucesso, para que possamos ter uma educação de **qualidade** para todos os nossos alunos (Profa. Rosa, trecho retirado do grupo focal, 2023, grifo nosso).

[...] a forma que a avaliação tem ocorrido nas escolas tem sido uma forma de prestação de contas, em que, ao final do processo, os professores têm de prestar conta daquilo que ensinaram aos alunos e, nem sempre, o conhecimento que o aluno demonstrou na avaliação (prova escrita) é resultado de **qualidade**. Diante disso, sempre discordo desse tipo de avaliação imposto pelo sistema e defendo as mudanças na avaliação (Prof. Cravo, trecho retirado do grupo focal, 2023, grifo nosso).

Tais relatos reiteram um desejo explícito de melhoria das práticas avaliativas, mas também certa preocupação com a qualidade da educação. Nesse ínterim, a Profa. Rosa (2023), por exemplo, menciona a importância de uma avaliação para ir além do óbvio e observar cuidadosamente o/a aluno/a que, muitas vezes, fica “no cantinho”, aparentemente esquecido/a, como expõe Oliveira (2021), quando afirma que a concepção de avaliação formativa caminha de modo concomitante a uma abordagem de ensino e aprendizagens voltada a todos/as. Isso reflete mudanças de perspectiva para estabelecer uma nova cultura escolar, com base na qualidade educacional intimamente ligada à valorização das diferenças, posto que a escola é formada a partir das (pelas e com as) diferenças.

Nessa conjuntura, a Profa. Rosa (2023) ressalta que a verdadeira qualidade na educação pode ser alcançada apenas quando todos/as os/as alunos/as, especialmente os/as vulneráveis, são incluídos/as no processo de aprendizagens e avaliação. Com isso inferimos, como expressa Vasconcellos (1998c), que a prática de avaliação formativa precisa ser inclusiva, justa e equitativa, diante da diversidade de contextos, culturas e realidades em que as escolas e os/as estudantes estão inseridos/as, a fim de priorizar o desenvolvimento integral do/a discente e abranger não apenas suas competências acadêmicas, mas também habilidades sociais e interpessoais, valores e atitudes.

O relato do Prof. Cravo (2023) sublinha a lógica de *accountability* na educação, em que a avaliação é utilizada como mecanismo de controle, responsabilização e prestação de contas, o que propicia uma visão restrita do ensino e do aprendizado. Para ele, os resultados finais são incapazes de refletir a qualidade do aprendizado, visto que, muitas vezes, as práticas avaliativas

não conseguem captar o movimento real do aprendizado por se concentrarem em padrões de qualidade que não consideram complexidade, subjetividade, competências socioemocionais e esforço pessoal dos/as estudantes.

Em complemento, o docente acredita que somente com práticas avaliativas formativas e contextualizadas se valoriza o processo educativo na totalidade, com vistas a uma educação de qualidade. Nesse sentido, o docente atribui a padronização do ensino como o principal empecilho para o real aprendizado do/a aluno/a por meio da sequência de conteúdos fragmentados, do tempo igual para todos/as, ao ignorar o contexto social, cultural e econômico dos/as estudantes. Para ele, tal abordagem avaliativa é incapaz de promover as aprendizagens, uma vez que não considera as individualidades do/a discente, ao disseminar uma falsa ideia de equidade, mas, na verdade, ignora completamente as diferentes formas e ritmos de aprendizado.

Diante disso, ao discutir o tema da avaliação externa, concluímos que as avaliações têm sido utilizadas, ao menos na RME de Rio Verde (GO), não para regular e aperfeiçoar os processos de ensino-aprendizagens, mas como forma de responsabilização de escolas, professores/as e alunos/as, uma vez que, de acordo com os relatos dos/as professores/as, eles são cobrados/as a todo momento para atingir resultados satisfatórios. Essa abordagem propicia uma insatisfação dos/as docentes que percebem os esforços reduzidos a números e *rankings*, por desconsiderar aspectos fundamentais para o alcance de uma educação de qualidade, como condições materiais adequadas de trabalho e carreira; número apropriado de alunos/as por turma; qualidade e diversidade nos materiais didáticos; tempo suficiente para os/as educadores/as realizarem o planejamento e a avaliação das aprendizagens; entre outros aspectos fundamentais negligenciados.

Nesse prisma, “para melhorarmos a educação não existe somente a alternativa da inserção da educação no livre mercado, regada a políticas de *accountability*, currículo padronizado e testes censitários” (Freitas, 2018, p. 102), dado o efeito prejudicial para os países que adotam essa política, ou seja, ela não gera qualidade. Ademais, acrescentam implicações colaterais negativas como “padronização cultural, mais segregação, destroem a escola pública sugando seus recursos financeiros e ainda impedem que elas construam, conjuntamente com suas redes públicas, soluções alternativas para melhorar a qualidade de sua educação” (*idem*).

Isso posto, entendemos que a imposição de critérios padronizados e a pressão para alcançar metas específicas condicionam os/as professores/as a ensinarem somente para as provas, o que compromete a autonomia docente em planejar e personalizar o ensino voltado às necessidades individuais dos/as estudantes, cujo tema será discutido no próximo item.

5.4 AUTONOMIA PEDAGÓGICA OU DEPENDÊNCIA ESTRUTURAL?

A pesquisa revelou uma tensão entre a autonomia pedagógica e a prática muitas vezes dependente do sistema estrutural existente. Embora muitos/as questionem a falta de autonomia devido às imposições do sistema educacional, não presenciamos em seus depoimentos uma crítica afinada sobre a organização do trabalho pedagógico, marcada por fragmentação dos saberes, tomadas de decisões hierarquizadas, classificação e exclusão por meio das avaliações. Poucos/as se movem para romper com as restrições e as criticar com rigor e intensidade, pois a maioria parece se conformar com as normas estabelecidas, sem explorar ativamente outras possibilidades de conteúdo, metodologia e avaliação.

Diante dessas constatações, deve haver:

Um esforço sempre presente à prática da autoridade coerentemente democrática é o que a torna quase escrava de um sonho fundamental: o de persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindos de fora de si, reelaborados por ela, a *sua autonomia*. É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua *dependência*. Sua autonomia que se funda na *responsabilidade* que vai sendo assumida (Freire, 2015a, p. 91-92, grifos do autor).

No cerne das relações entre educador/a e educando/a, autoridade e liberdade ou pais, mães e filhos/as está o processo contínuo de reinvenção do ser humano por meio da construção da própria autonomia; afinal “me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente” (Freire, 2015a, p. 92). A conformidade observada sugere uma alienação prática, em que a persistência é substituída pela resistência passiva e limita a efetivação da tríade aprendizagens-ensino-avaliação com a transformação educacional.

Com vistas a modificações no contexto escolar, os/as docentes precisam de autonomia para desafiar e provocar mudanças substanciais na realidade, o que engloba a reflexão crítica sobre a situação atual e a aplicação de novas práticas em oposição às noções de alienação e domesticação mencionadas por Freire (2015a). Desse modo, a ação consciente pretende transformar a realidade por meio de um discurso inovador relativo à avaliação que, como ressalta Vasconcellos (1998a, p. 54), se torna inadequado se as pessoas continuarem a desenvolver práticas anacrônicas:

Novas ideias abrem possibilidades de mudança, mas não mudam. O que muda a realidade é a prática [...] Se o discurso resolvesse, não teríamos mais problemas com a avaliação, pois qual o professor não sabe que a “avaliação é um processo contínuo que visa um diagnóstico...”, ou ainda, que já não disse

“n” vezes para seus alunos que o importante não é a nota, mas sim a aprendizagem.

Entre os aspectos a serem realizados e outros praticados, Freire (2015a, p. 142) se refere ao homem e à mulher:

[...] como seres “programados, mas para aprender” e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos. Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.

Fomentar mudanças nas práticas avaliativas requer consciência coletiva, mudança de postura e alteração da prática; por isso, torna-se complexo romper com avaliações de caráter autoritário, classificatório e excludente. A conscientização precede a ação, mas, por meio desta, se constrói um novo entendimento do mundo para o indivíduo se tornar protagonista e atuar de forma ativa sobre o ambiente ao seu redor. Nesse viés, a análise da referida categoria da pesquisa buscou entender as concepções dos/as professores/as envolvidos/as no estudo sobre a autonomia docente (ou falta dela), com intrínseca relação às avaliações internas e externas, bem como ao trabalho pedagógico.

Dentre os depoimentos dos/as professores/as que acreditam ser autônomos para avaliar os/as alunos/as, destacamos estas assertivas:

Eu sou uma pessoa meio teimosa [...] e **procuro usar a avaliação como um feedback do meu próprio trabalho**; acho que na minha experiência pessoal eu utilizo muito isso, na atividade de “para-casa”. Eu passo a tarefa de casa e faço a correção individualmente, sempre indagando meus alunos de como chegaram à resposta. Não considero simplesmente o certo ou o errado. **Então, essa é minha maneira de tentar balizar a minha atitude** e tornar a avaliação um pouco mais ampla do que apenas a nota (Profa. Bromélia, trecho retirado do grupo focal, 2023, grifo nosso).

Sabemos que temos uma grade, um currículo e um cronograma a ser cumprido, mas, às vezes, precisamos dar uma pausa para buscar conhecer os alunos. **Eu preciso fazer com que meu aluno garanta aquela habilidade que foi proposta** e não foi garantida. Nós sabemos que, infelizmente, no final, pesa a nota somativa, mas a formativa está sempre presente no nosso dia a dia (Profa. Rosa, trecho retirado do grupo focal, 2023, grifo nosso).

Outro dia, quando estava trabalhando em sala de aula, de forma oral, um conteúdo de Matemática, entendi que, naquele momento, meus alunos poderiam ser avaliados. No entanto, quando fui passar o mapa de notas para a coordenadora, ela questionou de onde saiu aquela nota. **Aquele**

questionamento da coordenadora não levou em consideração o processo de ensino-aprendizagens [...]. Me senti naquele momento desrespeitado, porque a coordenadora não considerou aquilo que eu não consegui provar que o aluno aprendeu, sendo que foi uma avaliação oral ali, no momento da participação em aula (Prof. Cravo, trecho retirado do grupo focal, 2023, grifo nosso).

Inferimos que tais docentes buscam realizar uma avaliação centrada no/a estudante, com a intenção de conhecer para intervir nessa conjuntura. Aqui nos reportamos a Freire (2015a), quando retrata que a autonomia docente está ligada ao movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer; é, pois, um fazer/pensar que envolve movimento de libertação, em que o/a professor/a não é apenas um/a transmissor/a de conhecimento, mas um/a mediador/a que subsidia a construção do saber e o/a aluno/a não é um mero/a espectador/a, mas alguém que pensa e, com isso, é capaz de intervir na realidade a ser conhecida (Freitas, 2015a).

O relato da Profa. Bromélia (2023), por exemplo, indica um trabalho centrado em necessidades e avanços dos/as alunos/as, ao utilizar a avaliação não apenas como mecanismo de mensuração de resultados, mas como retorno formativo do próprio trabalho e como forma de acompanhar o desenvolvimento cognitivo dos/as alunos/as para a tomada de decisões. Esse depoimento revela que, mesmo diante das estruturas que favorecem o controle e a padronização, há espaços de resistência e reinvenção pedagógica. Da mesma forma, a Profa. Rosa (2023), ao considerar a necessidade de pausar o currículo e o cronograma imposto pelo sistema educacional para conhecer os/as alunos/as, busca possibilidades de ensino para adotar práticas pedagógicas voltadas ao ritmo individual dos/as estudantes, mesmo diante das pressões externas. Para Freire (2015a, p. 27):

É isto que nos leva, de um lado, à crítica e à recusa ao ensino “bancário”, de outro, a compreender que, apesar dele, o educando a ele submetido não está fadado a fenecer; em que pese o ensino “bancário”, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeitado pode, não por causa do conteúdo cujo “conhecimento” lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do “bancarismo”.

Portanto, essas declarações apontam uma educação centrada no aprendizado do/a aluno, em que a autonomia do/a professor/a oportuniza práticas justas com a criação de espaços flexíveis e adaptáveis e assegura o aprendizado a todos/as. No entanto, para haver transformações, é crucial ter:

[...] coragem de romper com os formalismos e legalismos. A escola não é lugar de mera transmissão de informações; deve ser capaz de favorecer as condições

para a efetiva aprendizagem por parte de todos os alunos. Portanto, é fundamental “parar” a fim de atender o aluno em suas dificuldades: ter coragem de “atrasar o programa”, se isto for necessário para poder atender os alunos, retomar, rever, re-enfocar, replanejar, alterar ritmo, buscar novas estratégias de abordagem [...] (Vasconcellos, 1998b, p. 105).

Ao nos atentarmos ao discurso da Profa. Rosa (2023), ela dialoga com as ideias de Vasconcellos (1998b), ao valorizar as necessidades e os ritmos de aprendizagens de cada estudante. Ela manifesta coragem para questionar o currículo engessado e priorizar as demandas individuais, o que reforça um ambiente de educacional inclusivo e flexível que insere os/as educandos/as no centro do processo educativo.

No relato do Prof. Cravo (2023), percebemos a tentativa de expandir as práticas de avaliação ao relatar, durante o grupo focal, uma experiência na qual ele procurou diversificar os instrumentos de avaliação, o que sugere atividades interativas no processo de ensino-aprendizagens em uma ação que expressou desejo de transcender os métodos convencionais e explorar novas maneiras de monitorar o progresso dos/as alunos/as, cuja prática foi também evidenciada em alguns momentos de observação em sala de aula. No entanto, há uma forte contradição: mesmo que o docente reconheça a relevância em abandonar práticas convencionais, na maioria das vezes sua prática focou na atribuição de notas, ao fortalecer a cultura de classificação. No entendimento de Vasconcellos (1998b), a avaliação formativa requer uma ruptura com ênfase na mensuração de resultados, algo que, na prática, ainda não foi superado completamente pelo Prof. Cravo (2023), mesmo com as ponderações acerca da necessidade de mudança.

Muitas vezes, tenta-se inovar mas não se supera o núcleo do problema; considera-se por exemplo, que se mudou totalmente só porque agora aplica-se vários instrumentos de avaliação; no entanto, se eles não forem utilizados para captar as necessidades dos alunos e superá-las, continuar-se-á orbitando o “mundo da nota”, da lógica classificatória [...]. Desejamos mudar a essência e não só a aparência da prática (Vasconcellos, 1998c, p. 20).

Nesse sentido, a verdadeira transformação não ocorre apenas com a diversificação de novas práticas avaliativas, mas na modificação lógica que fundamenta o sistema educacional. Com isso, a avaliação deve ser utilizada para conhecer, compreender e intervir conforme as necessidades dos/as estudantes, ao se tornar inclusiva, dialógica e orientada para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Além disso, o Prof. Cravo (2023), ao mencionar uma proposta de avaliação que julgava diferente, enfrentou barreiras institucionais como a resistência da coordenadora pedagógica que se preocupou, naquele momento, em propor apenas um exercício a ser usado como coleta de

dados para a avaliação, mas desconsiderava as múltiplas formas de manifestação do conhecimento dos/as estudantes. Nesse desafio recorrente no contexto escolar, os modos diferentes de avaliação, como observação contínua, interação diária e participação oral, são frequentemente ignoradas em prol de ferramentas formais, a exemplo dos testes escritos, o que reforça uma cultura escolar com priorização do controle e da prestação de contas por meio de avaliações somativas. Nas palavras de Martins (2023, p. 292):

[...] julgar de forma superficial se o/a professor/a aplicou ou não a avaliação de forma correta ou ainda se o instrumento de avaliação foi adequadamente elaborado é uma ação insuficiente no contexto de uma gestão democrática. É necessário ir além, identificando as causas da não aprendizagem dos/as estudantes e traçar um plano de ação coletivo, propondo medidas concretas para que haja transformação nas condições de aprendizagem oferecidas dentro da instituição.

Pensar a avaliação sob outra lógica é luta, resistência e um grande desafio que exige trabalho coletivo não apenas do/a professora/a, mas de gestores/as e coordenadores/as pedagógicos/as, uma vez que esses/as profissionais impactam sobremaneira a formação discente. Afinal, eles conseguem incentivar os/as docentes a adotarem avaliações justas e democráticas, mesmo que o sistema propicie uma lógica classificatória e excludente.

No entanto, muitos/as professores/as demonstraram insegurança diante dos processos avaliativos e se sentem sozinhos/as, sem apoio do corpo pedagógico/administrativo da escola, como evidenciado nos depoimentos da pesquisa, que refletem a carência de suporte e orientação nesse percurso:

Gostaria que o processo avaliativo dos meus alunos não fosse realizado somente por mim, que **a coordenação pedagógica também participasse desse processo**, para sabermos onde é necessário fazermos os ajustes (Profa. Gardênia, trecho retirado do grupo focal, 2023, grifo nosso).

Eu acho que, **para ser uma avaliação completa, deveria ter a ação direta do coordenador** porque, quando o coordenador entra na sala de aula e avalia o aluno, ele tem um diagnóstico, podendo confrontar com o professor. Porque muitas vezes nós, que estamos na sala de aula, não temos a mesma visão, e o coordenador te mostra onde é preciso melhorar. Então, é um dos pontos que eu vejo que melhoraria muito nossa avaliação [...] porque, às vezes, o professor está desenvolvendo um trabalho, patina, patina e não sai do lugar. E uma palavra, uma sugestão muda todo o contexto [...] essa participação do coordenador é fundamental e, infelizmente, não tem acontecido na rede, visto que **as coordenadoras estão sobrecarregadas e sufocadas com as atividades impostas pela SME e, consequentemente, não têm muito tempo para administrar esse trabalho junto aos professores** (Azaleia, trecho retirado do grupo focal, 2023, grifo nosso).

[...] as coordenadoras estão assoberbadas. Na minha opinião, elas **estão tendo um papel mais burocrático do que propriamente de coordenação**. O papel delas deveria ser nos coordenar, nos orientar, nos amparar e, infelizmente, ao menos em minha escola, essa não é a realidade (Profa. Bromélia, trecho retirado do grupo focal, 2023, grifo nosso).

Precisamos de mais parceria da coordenação pedagógica. Temos enfrentado esse problema comum na rede, em que o trabalho das coordenadoras tem sido mais burocrático, e não um trabalho mediador, formador, visto que uma das funções da coordenação pedagógica é atuar como formador do professor. Infelizmente temos sentido falta disso, por conta das exigências da SME (Prof. Cravo, trecho retirado do grupo focal, 2023).

É notável a insatisfação dos/as docentes pela falta de apoio pedagógico nas escolas onde exercem suas funções. Para as Profs. Gardênia e Azaleia (2023), a coordenação pedagógica deveria atuar de forma colaborativa na avaliação, sem se limitar a uma supervisão burocrática. Dessa maneira, assumiria o papel de guia no processo educacional, o que permite uma avaliação completa, precisa e focada nas reais necessidades dos/as alunos/as e dos/as professores/as.

Bromélia e Cravo (2023) salientam a sobrecarga de tarefas burocráticas dos/as coordenadores/as pedagógicos/as em detrimento da função formativa, em que dificultam o desenvolvimento de uma prática avaliativa significativa. Ambos/as afirmam que esses/as profissionais deveriam realizar a orientação pedagógica e a formação contínua, o que otimizaria o processo de ensino-aprendizagens. Contudo, eles/as argumentam que as exigências da SME limitam tal possibilidade, uma vez que o foco se mantém nas metas externas e demandas administrativas.

Durante nossas observações em sala de aula, não presenciamos nenhum diálogo entre o professor e a coordenadora pedagógica para traçar metas ou estratégias destinadas à melhoria das aprendizagens dos/as estudantes. O único momento de interação aconteceu ao final da aula, quando a coordenadora entrou na sala para reforçar a importância da avaliação externa da SME, com a necessidade de manter a posição alcançada pela escola no *ranking* e haver a presença de todos/as os/as alunos/as no dia para realizarem a prova da melhor maneira possível. As escassas conversas testemunhadas por nós foram exclusivamente centradas nos resultados das avaliações externas, como exemplificado neste discurso: “Vocês estão na média 8,0, queremos subir para a média 9,0” (Coordenadora Pedagógica, trecho retirado da observação de aula, 2023). Tal fala explicita que a organização do trabalho pedagógico da escola não está focada no desenvolvimento das aprendizagens em curso, mas em alcançar altos escores nas avaliações externas, com o objetivo de melhorar a classificação e reforçar a ideia de que o sucesso educacional é mensurado por resultados quantificáveis.

Diante dessa constatação, inferimos que o cenário supracitado reflete a realidade de escolas e vários professores/as em todo o Brasil. As imposições de conteúdos padronizados para atender às demandas das avaliações externas limitam a autonomia docente, transformam o ensino em reprodução de conhecimentos preestabelecidos e fazem a essência do ato educativo se perder, como visualizamos nos relatos dos/as participantes desta pesquisa:

Eu vejo que a avaliação externa tem pesado muito no contexto escolar, [pois] são muitas avaliações; além disso, tem o projeto “Leia” e tantos outros que precisam ser trabalhados e, às vezes, ficamos no sufoco, não dá tempo de termos um olhar para a avaliação formativa da criança. Você termina uma avaliação, vem outra. **Não podemos escolher a forma que gostaríamos de trabalhar**; o sistema que determina. Esse ano teremos a avaliação do Ideb, Saerv e o Saego; então, todo o ensino estará voltado para essas avaliações externas para atingir metas (Margarida, trecho retirado do grupo focal, 2023, grifo nosso).

Nós buscamos sempre o crescimento e avanço dos alunos, mas ficamos sempre esperando pela nota do Ideb e o que é colocado que a criança tem que garantir. Por mais que saibamos que as crianças vão além das habilidades cobradas no Ideb, **temos que trabalhar o que é determinado**, por exemplo: ano passado tinha duas alunas que estavam lendo palavras simples; no entanto, no relatório não pude colocar a real realidade dessas crianças, apenas as habilidades que estavam sendo exigidas naquele momento (Lavanda, trecho retirado do grupo focal, 2023, grifo nosso).

Geralmente, as avaliações internas são direcionadas a atingir as metas estabelecidas pela Secretaria. Então, ela está ligada com as avaliações externas; são essas avaliações impostas pelo sistema que **determinam a forma como a escola planeja o seu trabalho**, sua organização e como ela avalia seu aluno (Dália, trecho retirado do grupo focal, 2023, grifo nosso).

Sabemos que o conhecimento do aluno não se limita ao exigido pelas avaliações externas, vai muito além. No entanto, **nós, professores, acabamos ficando de mãos e pés atados**, sem poder ir além do que o sistema permite. Não porque não queremos – até tentamos –, mas o sistema não permite (Girassol, trecho retirado do grupo focal, 2023, grifo nosso).

Esses excertos, sobretudo as partes grifadas por nós, revelam a falta de autonomia nas práticas pedagógicas. Por isso, comprovamos que os/as docentes se sentem cingido/as, em que precisam seguir um currículo predeterminado que os/as impede de adaptar o ensino às necessidades dos/as discentes e, de maneira metafórica, seria a estrada de mão única, em que a flexibilidade e a inovação ficam à margem. Compreendemos que a redução da autonomia pedagógica dos/as professores/as pode advir das políticas de avaliações externas que priorizam a preparação dos/as alunos/as para os testes padronizados e impõem um currículo rígido e centralizado, o que denota a pressão sobre os ombros dos/as educadores/as.

Na mesma linha, o controle estatal e a ideia de “autonomia vigiada” das escolas, conforme descrito por Martins (2023), representam os principais desafios enfrentados no campo da avaliação que, muitas vezes, é utilizada nas escolas sob o viés da ferramenta de controle, imposição ideológica e perpetuação da discriminação social. Esse controle reforça a ideia de que os/as docentes podem se sentir de “mãos atadas”, limitados/as em sua autonomia frente às imposições do sistema.

Inevitavelmente, tal situação gera insegurança nas práticas pedagógicas, algo que pode ser comparado a caminhar sobre um chão de vidro, em que a qualquer momento é possível perder o equilíbrio – aqui, a obsessão pelos resultados quantitativos, algo presente em nosso debate, aumenta a pressão sobre esses/as profissionais. Quando as metas não são alcançadas, muitos/as se sentem culpados/as e frustrados/as, como se fossem os/as únicos/as responsáveis pelo desempenho dos/as alunos/as. Essa sensação, próxima ao desamparo, revela a falta de um suporte adequado para sustentar os/as professores/as nessa jornada árdua.

No entanto, as angústias dos/as docentes nem sempre são acompanhadas de mudanças em suas práticas. Embora observemos em nossa pesquisa professores/as que tentam romper com esse ciclo vicioso, ao desenvolverem práticas próximas à avaliação formativa, outros/as se sentem aprisionados/as por um sistema que limita as ações e a capacidade de adaptarem o ensino às reais necessidades dos/as alunos/as – nesse caso, acreditam na impossibilidade das ações diante das políticas educacionais impostas e culpabilizam questões sistêmicas pelas mazelas na área. O conflito entre a autonomia desejada e a realidade resulta em práticas pedagógicas que, lamentavelmente, se tornam alienadas.

Nessa vertente, em vez de buscarem uma educação humana e transformadora, muitos/as se conformam em seguir as normas estabelecidas. Isso mostra que a ideologia presente na organização do trabalho pedagógico “consegue alienar o/a professor/a, não possibilitando que ele/a se relacione de forma crítica com o seu próprio trabalho e não veja possibilidades de um movimento de superação das práticas instituídas” (Martins, 2023, p. 321).

Adicionalmente, Vasconcellos (1998b, p. 103) adverte que:

É fundamental resgatar o espaço de autonomia relativa do professor e da escola, perceber que existem coisas que podem ser feitas já, apesar, por exemplo, do sistema exigir notas, impor a seriação, etc. [...] Autonomia significa que somos responsáveis por nossas ações, já que elas decorrem de nós mesmos; e devemos sempre supor que deveríamos ter agido de outro modo. Relativa significa que a situação social concreta e os diversos sistemas normativos definem os limites no interior dos quais podemos interpretar e realizar determinados valores.

Mesmo diante de um sistema restrito, o/a professor/a é capaz de criar espaços para inovação e transformação das práticas diárias, uma vez que teorias não conseguem gerar mudanças no contexto escolar, e sim a ação-reflexão-ação coletivamente construída pelas pessoas envolvidas no processo educativo. É preciso considerar os limites, mas, ao mesmo tempo, entender que nas limitações existe a oportunidade de fazer diferente. Nesse sentido, ele/a precisa encontrar lacunas para desenvolver iniciativas inclusivas e formativas, especialmente no que diz respeito à avaliação, para superar a mera medição de resultados por uma prática que visa acompanhar as aprendizagens dos/as estudantes, incluir e aprender, e não somente selecionar e excluir de fato.

Na busca por outras possibilidades e no movimento de luta constante e resistência frente às imposições do sistema, escolas e professores/as conseguirão transformar as práticas avaliativas. Para Vasconcellos (1998a, p. 20), torna-se imprescindível:

[...] um enfoque dialético: há a necessidade de análise, para saber as reais possibilidades de mudança tendo-se em conta tanto as determinações da realidade, quanto a força de ação consciente e voluntária da coletividade organizada. [...] Esta análise é muito importante para se saber o tamanho do problema; precisamos ganhar consciência que nossa luta não é ingloria, porém é contra um inimigo muito, mas muito grande, uma vez que estamos nos defrontando com todo um quadro de organização da sociedade, que é ferreamente defendido pela classe dominante e seus cooptados. Se não tivermos essa compreensão podemos não valorizar os pequenos passos possíveis de serem dados.

Assim, as transformações avaliativas não são uma tarefa fácil, devido à necessidade de romper com a cultura escolar imposta com características autoritárias, excludentes e classificatórias. Como ressalta Vasconcellos (1998a), precisamos lutar contra um inimigo grande e, para entender a dimensão do desafio, é necessário considerar a força do sistema que trabalha contrariamente a uma avaliação formativa e protege os interesses da classe dominante.

Transformar essa realidade, como ressalta o autor, exige mais do que uma intenção de mudança individual, pois, como visto alhures, deve haver o esforço coletivo, crítico e consciente por parte de todos/as envolvidos/as no processo educacional. Concordamos com Vasconcellos (1998a) e, para romper com tais práticas, não basta uma questão técnica com a implementação de novas teorias; trata-se de um movimento que envolve a busca por abordagens voltadas à avaliação, que repensam o tipo de escola almejado e desconstroem a função social vigente, a qual cumpre o papel determinista de exclusão e classificação.

Nesse processo, precisamos de uma nova perspectiva de avaliação que valoriza o desenvolvimento integral dos/as estudantes. A partir da análise temática, notamos que alguns/as

participantes da pesquisa têm buscado romper com práticas avaliativas autoritárias impostas pelo sistema, pois, mesmo diante das limitações, tentam adotar vieses diferentes em suas salas de aula, com avaliações formativas e inclusivas. No entanto, outros/as ainda permanecem em inércia e acreditam que possuem poder insuficiente para desafiar as imposições, o que revela uma postura algumas vezes alienada diante das práticas impostas.

Apesar de muitos/as docentes reconhecerem e criticarem os desdobramentos das avaliações externas e os impactos negativos no cotidiano escolar, tais reflexões não se traduzem em ações, pois se sentem presos a uma estrutura que parece impossível de ser desafiada: “Em termos de metáfora, é como se estivesse numa gaiola e esta dentro de outra, assim por diante; ocorre que a porta de sua gaiola não está trancada, e ele nem se dá conta disso, pois já se limitou, já abriu mão da ousadia, de qualquer projeto de libertação” (Vasconcellos, 1998b, p. 101).

Essa perspectiva revela uma resistência passiva que considera as transformações individuais insuficientes para mudanças concretas. Os achados da pesquisa nos provocam a refletir, dentre outros aspectos, sobre repensar as práticas de gestão e os processos decisórios nas escolas para a propalada autonomia pedagógica não se sobressair apenas no discurso, mas se tornar uma realidade palpável, capaz de impulsionar a educação significativa, inclusiva e realmente focada no desenvolvimento integral dos/as estudantes.

Dessa forma, os resultados reforçam a importância de transformar a autonomia pedagógica em uma prática próxima ao discurso desejado, com um ambiente escolar colaborativo, inclusivo e voltado ao desenvolvimento pleno dos/as estudantes. Apesar disso, durante as observações realizadas em sala, constatamos que o discurso sobre autonomia pedagógica e avaliação formativa apresentou um forte contraste com a prática visualizada, pois, em determinado momento das conversas, houve este reconhecimento: “Nós somos reféns do sistema, infelizmente” (Prof. Cravo, trecho retirado das observações de aula, 2023). Esse fragmento reflete o impacto das cobranças externas, especialmente em relação às avaliações padronizadas que limitam a implementação de práticas avaliativas inclusivas. Apesar de o docente demonstrar discursivamente uma defesa da avaliação formativa (como exposto alhures) advindo de um processo contínuo e integrador, a prática reproduziu características de uma avaliação classificatória, ao propor a autocorreção de provas com foco exclusivo na quantificação dos resultados, por exemplo, para indicar o reflexo das demandas impostas pela SME.

Além dessas constatações, o registro do diário revela que, durante uma aula, a coordenadora pedagógica entrou na sala para reforçar a importância de manter o desempenho satisfatório nas avaliações externas, ao destacar que “ninguém pode faltar nesse dia” e pedir

que os/as alunos/as “dessem o melhor de si”. Essa interação reforça a centralidade das avaliações externas no planejamento escolar e ratifica a sobreposição da autonomia docente por exigências sistêmicas que desvirtuam o potencial de práticas pedagógicas transformadoras.

Nesse prisma, a autonomia pedagógica precisa ser efetivamente garantida para permitir o ajuste dos professores/as das estratégias avaliativas e metodológicas em relação às necessidades reais dos/as alunos/as. Como pudemos observar nas incursões da pesquisa, essa autonomia é frequentemente comprometida pela falta de condições primárias adequadas de trabalho, sobrecarga de demandas burocráticas e ausência de um diálogo colaborativo com a gestão escolar, os coordenadores/as e colegas de trabalho para priorizar o desenvolvimento integral dos/as estudantes vistos como foco das aprendizagens. Para superar essas limitações, exige-se um esforço coletivo de desconstrução dos modelos avaliativos rígidos/padronizados/engessados e criação de um espaço onde os/as professores/as conseguem exercer plenamente a função de mediadores/as do conhecimento, e não reprodutores/as de uma educação bancária.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: TRANSFORMANDO PERGUNTAS EM CAMINHOS DE APRENDIZAGENS

Revisitar o percurso conclusivo desta tese é reviver o processo criativo, reflexivo e emocional que nos conduziu até este momento de compartilhar as impressões finais. O trajeto foi marcado por uma profunda dedicação que consumiu energia e culminou no estudo, na análise e teorização dos temas abordados para delinear o constructo final do presente trabalho acadêmico. Entendemos que a pesquisa e a jornada de Alice no País das Maravilhas (Carroll, 2002) se originam de indagações profundas – nesse caso, das vivências pessoais e profissionais da pesquisadora – que nos guiaram na busca pelo conhecimento.

Assim como o Gato de Cheshire sabiamente nos lembra, “para quem não sabe onde quer ir, qualquer caminho serve” (Carroll, 2002). Por isso, nossas perguntas iniciais foram luzes que iluminaram a estrada e nos ajudaram a traçar um rumo em meio à vastidão de possibilidades, ou seja, serviram para delimitar o percurso teórico/metodológico. Isso porque, ao definirmos com clareza nossos objetivos, encontramos o sentido e a direção necessária para seguir adiante. Cada questão surgida foi um convite para refletirmos sobre a avaliação formativa na perspectiva de docentes da educação básica, para ajustarmos o trajeto e, com isso, obtermos as respostas procuradas. Ao final, as indagações deram forma e substância a esta pesquisa e tornaram cada passo significativo na construção do conhecimento, o que elevou nossas perspectivas de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Para alinhar os questionamentos e objetivos, estabelecemos os caminhos da pesquisa, ou seja, o percurso metodológico. Para tanto, procuramos construir um diálogo com teóricos/as, realizamos escolhas e utilizamos o método do MHD como orientação para análise dos dados sob a perspectiva de Marx (2013) em um caminho desafiador e permeado por dúvidas, incertezas, angústias, mas também de esperanças, descobertas e novos aprendizados. Nesse prisma, a investigação objetivou compreender as concepções e práticas avaliativas de professores/as da RME de Rio Verde (GO) para identificar referenciais teóricos e metodológicos presentes explícita ou implicitamente e analisar em que medida as práticas se aproximam ou distanciam da avaliação formativa. Por meio de questionário, grupo focal e observação em sala de aula, obtivemos evidências sobre a temática investigada.

Compartilhamos com Hadji (2001), Fernandes (2009) e Villas Boas (2013) o fato de que a avaliação, com viés formativo, deve apresentar a finalidade precípua de aprimoramento das aprendizagens dos/as estudantes e desenvolvimento contínuo das práticas pedagógicas dos/as professores/as, especialmente por meio da identificação e superação dos desafios

encontrados. Contudo, na prática, essa perspectiva avaliativa não é uma tarefa simples, pois avaliações autoritárias, excludentes e punitivas ainda estão no cerne do processo de ensino-aprendizagens das escolas públicas brasileiras. Desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, a avaliação historicamente adota a função de classificar e selecionar os/as estudantes para moldar suas trajetórias de vida, e essa realidade foi encontrada nos instrumentos de coleta de dados da tese.

Nesse movimento da pesquisa, defendemos que a avaliação formativa pode constituir uma possibilidade de mudança da cultura avaliativa, ao priorizar a inclusão e assumir a função primordial de acompanhar e promover as aprendizagens, em que se compromete com a transformação nas (e das) escolas da educação básica. Sob tal viés, partimos das seguintes perguntas problematizadoras atinentes à avaliação da aprendizagem que guiaram a pesquisa e direcionaram os objetivos: quais os princípios e as concepções que orientam as avaliações das aprendizagens na educação básica dos docentes da RME de Rio Verde (GO) e como estes se aproximam e/ou distanciam da concepção avaliativa formativa? Quais as possibilidades e resistências para a efetivação dessa perspectiva?

Ao nos embasarmos na primeira pergunta, constatamos a inexistência de uma visão uniforme acerca da avaliação entre os/as participantes do estudo, devido à coexistência de concepções variadas. Alguns/as professores/as demonstraram o entendimento de que a avaliação precisa ser um processo contínuo de diagnóstico e acompanhamento dos/as alunos/as em sala de aula, em que parecem preocupados/as em promover o desenvolvimento deles/as para identificar dificuldades e ajustar o ensino conforme às necessidades individuais. Com isso, se aproximam ao viés formativo, ou seja, compreendem a avaliação como parte do processo de ensino e aprendizagens, com a finalidade de promover o acompanhamento e regular a adaptação pedagógica ao longo do processo educativo, como visto em Vasconcellos (1998a) e Fernandes (2009). Contudo, um elevado número de participantes relacionou a avaliação a características tradicionais, a exemplo da verificação de desempenho e da atribuição de notas. Dessa maneira, ainda persistem ações que refletem práticas voltadas à classificação e mensuração dos resultados, aspectos indicativos de um distanciamento parcial dos princípios da avaliação formativa que revelam uma convivência entre métodos conservadores (Hadj, 2001; Hoffmann, 2009).

Quando tratamos da segunda pergunta, os/as docentes relataram algumas possibilidades para efetivar a avaliação formativa nas escolas de Rio Verde (GO), as quais partem de um processo avaliativo contínuo para acompanhar e orientar o desenvolvimento dos/as estudantes em todo o processo avaliativo com espaço para práticas reflexivas e centradas no/a aluno/a. No

entanto, constatamos que, apesar de a avaliação formativa se inserir no ideário de alguns/as docentes, os dados revelaram que eles/as encontram barreiras para colocar em prática tal procedimento. Entraves são reforçados por uma cultura escolar arraigada em métodos classificatórios, o que dificulta a plena adoção de uma abordagem formativa e, consequentemente, condiciona os/as profissionais a praticarem uma avaliação com foco em resultados mensuráveis para suprir as exigências institucionais e sociais (Vasconcellos, 1998b). Dentre os elementos impeditivos para a ação formativa e evidenciados na pesquisa, destacamos:

- Pressão por resultados imediatos e foco em avaliações externas, como Prova Brasil, Saerv e Saego;
- Formação continuada insuficiente no tocante às necessidades docentes e discentes;
- Currículo padronizado que limita a personalização do ensino;
- Falta de autonomia dos/as professores/as para inovar as práticas avaliativas;
- Preparação para testes padronizados em detrimento a uma aprendizagem rica e significativa.

Apesar dos diversos fatores limitantes ora apontados, a pesquisa evidenciou potencialidades com práticas contra-hegemônicas e o desejo real por transformação. Determinados/as professores/as, mesmo diante das pressões por desempenho e da estrutura engessada, demonstraram iniciativas voltadas à escuta ativa dos/as estudantes, à aplicação de atividades reflexivas, à utilização de instrumentos variados para avaliar e até mesmo à proposta de autoavaliação. Isso consistiu em experiências, ainda pontuais e por vezes isoladas, que revelam contradições na cultura avaliativa tradicional e indicam um espaço para a emergência de avaliações dialógicas e comprometidas com a aprendizagem.

Também encontramos sinais de um movimento emergente de insatisfação e inquietação entre professores/as com as práticas avaliativas tradicionais que os/as conduzem a buscarem, ainda de forma isolada, alternativas em prol do desenvolvimento das aprendizagens dos/as alunos/as, o que reflete um desejo de mudança, luta e resistência contra as exigências normativas impostas pelo sistema. Mesmo com os esforços individuais para desafiar a avaliação classificatória e excludente, tais movimentos ainda não se fortaleceram para modificar a cultura avaliativa estabelecida nas instituições escolares. Como as mudanças não acontecem sem tensões e contradições, devemos pensar lutas coletivas para mudar a escola e, consequentemente, suas práticas avaliativas – sem essa articulação coletiva, isso se torna inviável, em que há apenas iniciativas isoladas dos/as docentes.

Nesse contexto, o caso do Prof. Cravo (2023) focalizado nesta pesquisa deve ser visto como um exemplo representativo das contradições que marcam a prática docente, mas não como figura única ou totalizante. Como observamos certa reprodução da lógica avaliativa tradicional em suas ações, também identificamos ensaios de práticas reflexivas e dialógicas; porém, reconhecemos que as contradições não são apenas produto das pressões externas do sistema educacional, também resultado das marcas subjetivas e históricas carregados pelos/as professores/as na formação e atuação. Portanto, o referido profissional não é exclusivamente responsável, tampouco isento, por expressar os tensionamentos vividos por grande parte dos/as docentes da RME, a exemplo das respostas do grupo focal e dos questionários. Tais dados ampliam o entendimento da avaliação formativa não como ausência ou presença absoluta, mas como um campo de disputa simbólica e prática em que coexistem avanços, limites e possibilidades.

Além dos desafios pedagógicos e estruturais discutidos ao longo da tese, interposmos a necessidade de informar acerca do papel da gestão escolar na efetivação (ou não) da avaliação formativa. Nesse prisma, a pesquisa revelou que a ausência de apoio pedagógico consistente das equipes gestoras e a priorização de resultados vinculados a avaliações externas comprometem o fortalecimento de uma cultura avaliativa emancipatória. Muitas vezes, a gestão atua como uma parte da lógica gerencialista imposta às escolas públicas, ao focalizar o cumprimento de metas e a organização burocrática da rotina escolar, o que reprime os/as docentes no tocante à experimentação de práticas inovadoras e formativas. Sem o engajamento das lideranças escolares na construção de um ambiente para valorizar a avaliação no processo de ensino-aprendizagens, e não como um fim em si, a transformação da cultura avaliativa se torna árdua e fragmentada.

De fato, é desafiador colocar a avaliação formativa em prática, mas, como professores/as e pesquisadores/as, precisamos nos conscientizar e buscar caminhos/possibilidades de mudança daquilo que não concordamos, pois “não podemos ficar alheios ao processo, esperando que as coisas aconteçam [...]. É necessário que tomemos parte nas decisões e as conduzamos de acordo com nossos interesses” (Romão, 2003, p. 7), visto que é na chuva miúda que existe a transformação²³. Quando nos movemos de maneira ativa e comprometida, podemos ter significativas modificações no processo de aprendizagens-avaliações-ensinagens, cujo

²³ Informação verbal obtida durante palestras realizadas com Tiago Adão Lara, filósofo, professor da UFU, escritor e poeta que se aposentou e foi morar em Juiz de Fora, Minas Gerais, onde organizou e popularizou a filosofia na cidade com a criação do projeto “café filosófico”. Dedicou-se a debater temas como valor, ética, cultura e modos de existir, em que defendia a justiça social e a igualdade para se tornar uma das principais referências acerca da educação popular (Lara, 2008).

envolvimento ativo e colaborativo é fundamental para impulsionar as transformações educacionais.

Modificações necessárias para superar as limitações do sistema educacional não ocorrerão de forma espontânea, como apontado nas discussões teóricas e analíticas dos resultados da pesquisa, mas por meio do enfrentamento coletivo, da união entre os/as diferentes atores/as da comunidade escolar e sociedade. Por meio da organização de grupos e movimentos questionadores do modelo atual, será possível construir uma educação equitativa e significativa, capaz de atender às necessidades reais de todos/as, especialmente daquelas pessoas impactadas pelas desigualdades estruturais. Nessa perspectiva, a concretização de mudanças em direção de um projeto avaliativo formativo consiste um grande desafio a ser superado no contexto escolar; porém, acreditamos que esse processo pode acontecer com luta e resistência dos/as profissionais da educação contra a lógica hegemônica voltada apenas a atender aos interesses da sociedade capitalista frequentemente focada em resultados quantitativos e desempenhos estudantis.

Diante desse esforço para compreender tais nuances e as articular com o marco teórico do estudo, as análises foram fundamentadas em reflexões sobre os desafios enfrentados na prática docente. Isso nos auxiliou a esclarecer a complexidade envolvida na implementação de avaliações verdadeiramente formativas, em que urgem mudanças estruturais e pedagógicas para esses princípios serem efetivamente aplicados nas escolas de Rio Verde (GO).

A propósito, a avaliação formativa precisa se inserir na transformação da cultura avaliativa, pois, por meio dela, conseguiremos priorizar a inclusão, a participação e um compromisso genuíno com as aprendizagens dos/as estudantes. Sob a perspectiva que também valoriza os aprendizados e práticas avaliativas, sustentamos a avaliação contínua que visa identificar o que foi absorvido e ainda precisa ser trabalhado, ao perfazer um caminho que nos sensibiliza a entender os desafios práticos do trabalho docente, como a falta de tempo pelas várias jornadas e a formação continuada insuficiente que incidem na aplicação efetiva dessa abordagem. Aqui sugerimos que a avaliação deve ir além do viés acadêmico, com foco no desenvolvimento pleno dos/as alunos/as e na inclusão de competências sociais e interpessoais.

Complementarmente, a avaliação formativa deve ir além do trivial para ser dialética, dialógica, emancipadora e mediadora, com foco definido para garantir o aprendizado a todos/as os/as estudantes; todavia, ainda há uma falta de entendimento entre avaliar de fato e a simples atribuição de notas, o que inevitavelmente reprime a implementação desse tipo avaliativo. Vale lembrar que a prática avaliativa deve ser emancipatória, com o intuito de transformar a realidade a partir do autoconhecimento crítico e da consciência aguçada, apesar de a falta de autonomia dos/as professores/as para inovar nas práticas é outra barreira a ser superada.

Em tese, insta salientar que a avaliação formativa precisa estar centrada na regulação constante do processo de ensino-aprendizagens para alunos/as e professores/as, mas, na prática, é priorizada a preparação para testes padronizados, o que ofusca e, por vezes, impede aprendizagens ricas e verdadeiramente significativas. Nessa direção, depreendemos que a avaliação formativa se sobressai por estar alinhada à prática inclusiva, plural e equitativa que valoriza e respeita as particularidades dos estudantes, com a premissa de acompanhar o progresso e o aprimoramento das aprendizagens, ou seja, avalia-se com o objetivo de promover o aprendizado.

Ao final desta pesquisa sobre a avaliação formativa no município de Rio Verde (GO), notamos que a avaliação ainda necessita se firmar como um processo formativo, capaz de impulsionar o sucesso acadêmico e o desenvolvimento integral dos/as alunos/as. Para isso acontecer, é preciso investir na formação continuada dos/as professores/as, reavaliar constantemente a aplicação e o entendimento das avaliações externas e garantir a manutenção da autonomia pedagógica, ao criar um ambiente escolar que valoriza a colaboração e a reflexão crítica sobre as práticas avaliativas.

Diferentemente do que nos sugere o Coelho de Alice (Carroll, 2002), não nos perdemos em qualquer caminho, pois, ao contrário, a tese traçou limites claros, construiu novos saberes e provocou reflexões importantes para compreender as práticas avaliativas dos/as profissionais envolvidos/as. O trajeto escolhido foi cuidadosamente desenhado para alcançar os objetivos propostos e reafirmar que cada passo foi fundamental para contribuir com o desenvolvimento de uma educação inclusiva e transformadora. Como expressa Vasconcellos (1998a), a busca por uma educação justa e humana não é tarefa simples, mas devemos enfrentar os entraves e lutar por uma educação de qualidade, em que o ato de avaliar se comprometa com a promoção das aprendizagens dos/as estudantes, a retomada e o redirecionamento do processo de ensinar e aprender, de modo a não carregar estigmas punitivos, classificatórios e seletivos.

Encerramos esta pesquisa com a esperança de que as descobertas e reflexões ora compartilhadas ecoem nos corredores acadêmicos e nas salas de aula do chão da escola, para inspirar futuras investigações e práticas inovadoras no cenário educacional brasileiro alinhadas aos princípios de uma educação emancipatória e transformadora. Além disso, ensejamos contribuições para a elaboração de políticas públicas voltadas à avaliação formativa, em parceria com os governantes e as demais pessoas envolvidas no processo educativo, visto que, ao integrar múltiplas vozes, é possível promover uma reforma educacional inclusiva e pedagogicamente significativa.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**. Rio: Graal, 1983.

ALVES, Luciana de Oliveira. **Avaliação formativa e ensino-aprendizagem de língua francesa na educação básica**. 2017. 145f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: <https://www.repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9835>. Acesso em: 15 maio 2025.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. *In*: ARROYO, Miguel Gonzáles (org.). **Indagações sobre o currículo**. Brasília: MEC; SEB, 2007.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Carta aberta sobre avaliação em larga escala de habilidades não cognitivas de crianças e jovens**. Rio de Janeiro: Anped, 2014. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/carta-aberta-sobre-avaliacao-em-larga-escala-de-habilidades-nao-cognitivas-de-criancas-e-jovens>. Acesso em: 23 fev. 2024.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fdCjfWkF8XYXTfyXGcgCbGL/?lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200003>

ATAÍDES, Fernanda Barros. **A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) na concepção de diferentes sujeitos da cidade de Rio Verde-Goiás**. 2019. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/25294>. Acesso em: 15 maio 2025. DOI: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.974>

AZEVEDO, Carlos Eduardo Franco; OLIVEIRA, Leonel Gois Lima; GONZALEZ, Rafael Kuramoto; ABDALLA, Márcio Coutinho. A estratégia de triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo. *In*: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 4., 2013, Brasília. **Anais...** Brasília: Epac, 2013, p. 1-16. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/281285824_A_Estrategia_de_Triangulacao_Objetoivos_Possibilidades_Limitacoes_e_Proximidades_com_o_Pragmatismo. Acesso em: 16 jan. 2024.

BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Educação financeira para multiplicar sonhos**. Brasília: BCB, [s.d.]. Disponível em: <https://aprendervalor.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 22 mar. 2024.

BARRIGA, Angel Dias. Uma polêmica em relação ao exame. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Petrópolis: DP, 2008, p. 43-66.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. A avaliação na educação básica entre dois modelos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 48-66, ago. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/kTmJXZHH8fkWBG68HvhrFbM/?lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000200005>

BATISTA, Natália Justino. **A (des)articulação entre aprendizagem, avaliação e ensino: experiências de professoras no terceiro ano do Ensino Fundamental**. 2018. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/25886>. Acesso em: 15 maio 2025. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.1345>

BONDIOLI, Anna. Dos indicadores às condições do projeto educativo: um percurso pedagógico-político de definição e garantia da qualidade em creches da região da Emília-Romana. In: BONDIOLI, Anna (org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 481-486.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 dez. 2012. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em 16 maio 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 23 nov. 2023.

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Estabelece o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 9 fev. 2022.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 dez. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 17 abr. 2025.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Lei n. 9.637, de 15 de maio de 1998. Dispõe sobre a qualificação de entidades como Organizações Sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção de cargos e

dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 18 maio 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19637.htm. Acesso em: 17 abr. 2025.

BRASIL. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do *caput* do art. 60 do ato das disposições constitucionais transitórias para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 jul. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 1º out. 2024.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 5 ago. 2024.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, estabelece novas diretrizes para o Ensino Médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 fev. 2017b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 16 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 16 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC; SEF, 1997. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 16 maio 2025.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 16 maio 2025.

BRASIL. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, da Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde e do Ministério da Saúde. **Carta Circular n. 1, de 3 de março de 2021**. Dispõe orientações para procedimentos em pesquisa com qualquer etapa em ambiente virtual. Brasília: Conep; SECNS; MS, 2021. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/CARTAS/Carta_Circular_01.2021.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

CAFARDO, Renata. Brasil tem mais alunos que se formam professores do que outros países. Por que isso é um problema? **Jornal O Estado de São Paulo**, São Paulo, 16 mar. 2023. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/educacao/brasil-tem-mais-alunos-que-se-formam-professores-do-que-outros-paises-por-que-isso-e-um-problema/>. Acesso em: 9 ago. 2024.

CAMARGO, Carolina Ortiz de. **Métodos de avaliação formativa**: desatando nós e alinhavando possibilidades. 2014. 354f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13970>. Acesso em: 16 maio 2025.

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. 1. ed. e-books Brasil, 2002. Disponível em: <https://www.baixelivros.com.br/literatura-estrangeira/alice-no-pais-das-maravilhas>. Acesso em: 15 mar. 2024.

CASASSUS, Juan. Política y metáforas: un análisis de la evaluación estandarizada em el contexto de la política educativa. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete Angelina; TAVARES, Marialva (orgs.). **Ciclo de debates**: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013. p. 21-46.

CHAMON, Magda. Trajetória de feminização do magistério e a (com)formação das identidades profissionais. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Fumec, 2006, p. 1-16. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/157789614/Trajectoria-de-feminizacao-do-magisterio-e-a-conformacao-das-identidades-profissionais>. Acesso em: 17 set. 2022.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. Disponível em: https://moodle.passofundo.ifsul.edu.br/pluginfile.php/120276/mod_resource/content/1/Da%20rela%C3%A7%C3%A3o%20com%20o%20saber%20-%20Charlot.pdf. Acesso em: 12 abr. 2025.

CHAS, Dijalmary Matos Prates. **Avaliação escolar em Física**: concepções de professores que atuam no Ensino Médio de Curitiba-PR. 2018. 137f. Dissertação (Mestrado em Formação Científica, Educacional e Tecnológica) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UTFPR-12_dbeadab64eb9518003fdc060825ac956. Acesso em: 16 maio 2025.

CONCEIÇÃO, José Luís Monteiro da. **Instrumentos de avaliação formativa**: panorama e percepção docente. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/11519>. Acesso em: 16 maio 2025.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. A meritocracia na educação brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 209-213, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/275>. Acesso em: 28 mar. 2024. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v7i12.275>

CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/RbsQFJt9w7Xyqc9gpjrXYFg/?lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000100011>

DUARTE, Larissa Ramos. **Avaliação em Educação Física escolar**: em busca de aproximações a uma avaliação formativa. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/21523>. Acesso em: 16 maio 2025. DOI: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/21523>

ENCICLOPÉDIA DE SIGNIFICADOS. **Meritocracia**. 2024. Disponível em: <https://www.significados.com.br/meritocracia/>. Acesso em: 28 mar. 2024.

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, [s.l.], n. 4, [n.p.], 1991. Disponível em: <https://www.academia.edu/6406308>. Acesso em: 10 abr. 2025.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 5. ed. Petrópolis: DP, 2008, p. 7-23.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 41, set./dez. 2008. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2065>. Acesso em: 16 maio 2025. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae194120082065>

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora da Unesp, 2009.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para melhorar as aprendizagens**: análise e discussão de algumas questões essenciais. Lisboa: Maia, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5664>. Acesso em: 7 out. 2022.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FORTUNA, Volnei. A relação teoria e prática na educação em Freire. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 1, n. 2, p. 64-72, out./dez. 2015. Disponível em: <https://seer.atitus.edu.br/index.php/REBES/article/view/1056>. Acesso em: 15 maio 2025. DOI: <https://doi.org/10.18256/2447-3944/rebes.v1n2p64-72>

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TpMhzhVLmJvtqCGVRqPXGXx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000400002>

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BBTXBmMzZdKRNP9wQFgCPyN/?lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2025. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000015>

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confrontos de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/h8RgCZ6JvYpJNLr8MXxvNMf/?lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300016>

FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação: para além da “forma escola”. **Educação: Teoria e Prática**, Campinas, v. 20, n. 35, p. 89-99, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4086/3294>. Acesso em: 9 set. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. Apresentação do dossiê “Políticas públicas de responsabilização na educação”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 345-351, abr./jun. 2012a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Tj6ngrDgv68qtsVMpsKPqkx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 31 mar. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>

FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 348-365, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/V4MXNvFYBPttrhtDP6qMmKDH/?lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000100018>

FREITAS, Luiz Carlos de: Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129,

p. 1085-1114, out.-dez. 2014. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Pâmela Félix. **Formação docente em avaliação educacional**: lacunas, consequências e desafios. 2019. 149f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em:
https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28092020-143159/publico/7807597_PAMELA_FELIX_FREITAS_rev.pdf. Acesso em: 16 maio 2025.

GAMBOA, Sílvio Ancisar Sánchez. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n.3, p. 393-405, set./out. 2003. Disponível em:
<https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/735>. Acesso em: 5 ago. 2024.

GAMBOA, Sílvio Ancisar Sánchez. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos (org.). **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013, p. 83-107.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/F4ngy7gs3qcGKcSrJh5CB5s/?lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100004>

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: Unesco, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOERGEN, Pedro. *et al.* A educação no atual cenário político-econômico mundial. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, p. e229217, 2019. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/mmCzGFM3YtPX8sNF7hK5MXt/?lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019229217>

GOIÁS. Secretaria de Gestão, Planejamento e Desenvolvimento. Instituto Mauro Borges. **PIB dos municípios goianos**. Goiânia: SGPD; IMB, 2019. Disponível em:
<https://goias.gov.br/imb/wp-content/uploads/sites/29/2021/12/pibmun2019-c22.pdf>. Acesso em: 16 maio 2025.

GOIÁS. Tribunal de Contas dos Municípios do Estado. Resolução Normativa n. 7, de 30 de novembro de 2005. Estabelece orientações aos municípios goianos para a elaboração da lei que disponha sobre a contratação de pessoal por tempo determinado, para atender a necessidade de excepcional interesse público, nos termos do o art. 37, inciso IX da

Constituição Federal. **Diário Oficial de Goiás**, Goiânia, 1º dez. 2005. Disponível em: <https://www.tcmgo.tc.br/site/wp-content/uploads/2017/08/RN007-2005.pdf>. Acesso em: 16 maio 2025.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/8zzDgMmCBnBJxNvfk7qKQRF/?lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2002000300004>

GUERRA, Nathália Garcia. **Avaliação formativa**: um estudo de práticas inspiradoras no Ensino Fundamental I de uma escola estadual de São Paulo. 2017. 307f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15022018-115040/publico/NATHALIA_GUERRA_rev.pdf. Acesso em: 16 maio 2025.

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

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação**: mito & desafio – uma perspectiva construtivista. 44. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014a.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 32. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora**: uma relação dialógica na construção do conhecimento. [s.n.], [s.d.]. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p051-059_c.pdf. Acesso 16 maio 2025.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022a. <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/go/rio-verde.html>. Acesso em: 12 fev. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Mulheres dedicaram 9,6 horas por semana a mais do que os homens aos afazeres domésticos ou ao cuidado de pessoas. **Editoria**, Rio de Janeiro, 2022b. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>. Acesso em: 4 jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2021**. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2021>. Acesso em: 1º set. 2022.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

KRUGER, Kelen. **Avaliação da aprendizagem escolar realizada por professores de ensino médio**. 2020. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020. Disponível em:

https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSM_1403757136b8dd2c2119603e9aa214b4. Acesso em: 16 maio 2025.

LARA, Tiago Adão. A escola que não tive... o professor que não fui. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 7, n. 14, p. 79-91, 2008. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/1072>. Acesso em: 23 jan. 2025.

LARA, Viridiana Alves de. **Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: concepções docentes no ciclo de aprendizagem. 2014. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014. Disponível em:

https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPG_46c8d8d96b4257dd52380ed5b912addc. Acesso em: 16 maio 2025.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Editora UFMG, 1999.

LOPES, José Pinto; SILVA, Helena Santos. **50 técnicas de avaliação formativa**. 2. ed. Lisboa: Lidel, 2012.

LOPES, Reijane da Silva. **Autoavaliação na educação de jovens e adultos em uma escola pública do Paranoá-Distrito Federal**: diferentes concepções que se entrecruzam. 2019. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/322684093.pdf>. Acesso em: 15 maio 2025.

LUCKESI, Carlos Cipriano. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/310>. Acesso em: 16 maio 2025. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.v4i2.310>

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Eusébio José; ABELHA, Marta. Avaliação de professores: que lições do caso Português. **Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 55-80, 2001. Disponível em: <https://repositorio.upt.pt/server/api/core/bitstreams/889e19eb-d47e-40e6-9d4f-9015344b80fd/content>. Acesso em: 3 abr. 2025.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Cláudia Rodrigues de Camargo. **Práticas avaliativas no contexto da periferia: limites e possibilidades**. 2012. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13895>. Acesso em: 16 maio 2025. DOI: <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2012.301>

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. **A (im)possibilidade da avaliação no ensino de História: uma análise a partir de exercícios de livros didáticos**. 2019. 336f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2019/tMarcus%20Leonardo%20Bomfim%20Martins.pdf>. Acesso em: 16 maio 2025.

MARTINS, Adriana Auxiliadora. **A avaliação da aprendizagem nas escolas inseridas em territórios rurais de Uberlândia: práticas ou práxis-avaliativas?** 2023. 146f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/39503>. Acesso em: 16 maio 2025. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2023.7055>

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. [s.n.], [s.l.], 2000. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>. Acesso em: 14 fev. 2024.

MARX, Karl. A mercadoria. In: MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013, p. 158-219. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/marx-e-engels/o-capital-livro-1.pdf>. Acesso e: 14 fev. 2024.

MELLO, Daniel. Em 2040, Brasil poderá ter carência de 235 mil professores, diz estudo. **Agência Brasil**, Brasília, 29 set. 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2022-09/em-2040-brasil-podera-ter-carencia-de-235-mil-professores-diz-estudo>. Acesso em: 15 maio 2025.

MÉLO, Silmara Cássia Barbosa; ARAGÃO, Wilson Honorato. Política de avaliação em larga escala: “educação para todos” ou exclusão em nome da “qualidade”? **Revista de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. 2, p. 1152-1164, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10177/7022>. Acesso em: 16 maio 2025. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10177>

MENDES, Olenir Maria; MARTINS, Christian Alves; CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz de; RICHTER, Leonice Matilde. **Pesquisa coletiva, avaliação externa e qualidade da escola pública**. Curitiba: CRV, 2018.

MENDES, Rafael Martins. **Aprender, avaliar, ensinar: (des)equilíbrios da práxis pedagógica nas aulas de química no ensino superior**. 2022. 489f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2022.218>. Acesso em: 16 maio 2025.

MÉNDEZ, Juan Manuel. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MINAYO, Maria Cecília Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009, p. 9-29.

MUHL, Eldon Henrique. Problematização. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 579-581.

NASCIMENTO, Mari Clair Moro. **Avaliação da aprendizagem: repercussões de modelos pedagógicos nas concepções docentes**. 2012. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/items/7d063927-99b8-4ac4-a820-eab1e5b48a31>. Acesso em: 16 maio 2025.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003>

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Qualidade como garantia de respeito às diversidades e necessidades de aprendizagem**. São Paulo: Observatório da Educação, 2007. Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/images/publicacoes/pdfs/emquestao4/romualdo.pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

OLIVEIRA, Sandra Maria Coêlho de. **Avaliação formativa como regulação da aprendizagem: desafios para a práxis no ensino médio da rede pública estadual de Fortaleza – uma análise fenomenológica**. 2015. 257f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/11779/1/2015_tese_smcoliveira.pdf. Acesso em: 16 maio 2025.

OLIVEIRA, Bianca Simoneli de. **Cidade média do agronegócio: os efeitos da reestruturação produtiva no município de Rio Verde-Goiás**. 2016. 332f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/17641>. Acesso em: 16 maio 2025. DOI: <https://doi.org/10.14393/ufu.te.2016.84>

OLIVEIRA, Deire Lúcia de. **Avaliação formativa e feedback: compreensão e uso por professores de Matemática da rede pública de ensino do Distrito Federal**. 2020. 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38559>. Acesso em: 16 maio 2025.

OLIVEIRA, Renata Leite de. **Percepções sobre avaliação de educadoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo sobre o CAP-UERJ**. 2021. 212f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.bdt.uerj.br:8443/handle/1/17735>. Acesso em: 16 maio 2025.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2018. Disponível em: https://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/gdep_4ed-rev-atual-2.pdf. Acesso em: 17 abr. 2025.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao método de Marx** – parte 1. [Entrevista concedida a] PPGPS/SER/UnB, 2016a. 1 vídeo (2 h 50 min 51 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2WndNoqRiq8&t=37s>. Acesso em: 10 jan. 2024.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao método de Marx** – parte 2. [Entrevista concedida a] PPGPS/SER/UnB, 2016b. 1 vídeo (4 h 19 min 04 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DI3YoculolI>. Acesso em: 10 jan. 2024.

PEREIRA, Leoclécio Dobrovoski Silva. **Crise nas licenciaturas: o novo perfil do professor da educação básica no Brasil sob a égide do neoliberalismo**. 2018. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/21098>. Acesso em: 16 maio 2025. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.266>

PINTO, José Marcelino de Rezende. O financiamento da educação na Constituição Federal de 1988: 30 anos de mobilização social. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 846-869, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/rk4wKJgNYZsdt5QdgSgkDwG/>. Acesso em: 16 maio 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302018203235>

PIRES, Marília Freitas Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 83-94, ago. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wfr4dmSD/?lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>

PYTLOWANCIW, Rosângela. **A avaliação formativa no ensino de Ciências na ótica de professores**. 2017. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/186402>. Acesso em: 16 maio 2025.

RABELO, Kamila Santos de Paula. **Ensino de Geografia e avaliação formativa da aprendizagem: experiências e princípios na rede pública de Goiânia-GO**. 2010. 150f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/4ccc107f-dcbf-41cd-9dd0-4d820a463bea>. Acesso em: 16 maio 2025.

RICHTER, Leonice Matilde. Clássico marxista: “Dialética do concreto”. **Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 236-248, 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/17383>. Acesso em: 16 maio 2025. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol37n12021.105962>

RICHTER, Leonice Matilde. **Trabalho docente, políticas de avaliação em larga escala e accountability no Brasil e em Portugal**. 2015. 452f. Tese (Doutorado em Educação) –

Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13696>. Acesso em: 16 maio 2025. DOI: <https://doi.org/10.14393/ufu.te.2015.64>

RICHTER, Leonice Matilde; VIEIRA, Maria Silva. O IDEB e seus efeitos na organização do trabalho escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 327-350, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/105962>. Acesso em: 1º ago. 2024. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol37n12021.105962>

RIO VERDE. **Editais de Concurso Público n. 1/2010**. Concurso público para provimento de vagas. Rio Verde, 2010. Disponível em: <https://www.rioverde.go.gov.br/>. Acesso em: 3 fev. 2023.

RIO VERDE. **Editais de Concurso Público n. 1/2023**. Concurso público para provimento de vagas. Rio Verde, 2023a. Disponível em: <https://www.vestibularunirv.com.br/unirv/vest/fckfiles/files/Editais%20001-2023%20-%20Prefeitura%20de%20Rio%20Verde.pdf>. Acesso em: 16 maio 2025.

RIO VERDE. Lei Complementar Municipal n. 182, de 6 de maio de 2020. Dispõe sobre a Estrutura Orgânica Básica da Administração Pública Municipal, define Órgãos e Entidades que a integram e o seu quadro de Cargos de Confiança (CC), Cargos de Provimento em Comissão (DAS) e Funções Gratificadas (FG). **Diário Oficial do Município**, Rio Verde, 7 maio 2020. Disponível em: https://legislacao.rioverde.go.gov.br/leis/4516/lei-complementar-182-2020?previousFilters=search_182. Acesso em: 16 maio 2025.

RIO VERDE. Lei Complementar Municipal n. 5.841, de 23 de novembro de 2010. Dispõe sobre o Estatuto, Plano de Carreira do Magistério Público do Município de Rio Verde e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Rio Verde, 2018. Disponível em: <https://legislacao.rioverde.go.gov.br/leis/651/lei-complementar-5841-2010>. Acesso em: 23 jun. 2022.

RIO VERDE. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Unidades Escolares e Projetos Extintos e Estatística. **Notícias**. Rio Verde: SME, 2023b. Disponível em: <https://www.rioverde.go.gov.br/secretaria-de-educacao/>. Acesso em: 16 maio 2025.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 5. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003. (Guia da Escola Cidadão; v. 2).

RONCA, Paulo Afonso Caruso; TERZI, Cleide Amaral. **A prova operatória: contribuições da Psicologia do Desenvolvimento**. 13. ed. São Paulo: Esplan, 1991.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 574-576.

SANTOS, Jussara Gabriel dos. História da avaliação: do exame à avaliação diagnóstica. In: SEMANA DO SERVIDOR, 4.; SEMANA ACADÊMICA, 5., 2008, Uberlândia. **UFU 30 anos**. Uberlândia: UFU, 2008. Disponível em: <https://noctuam.files.wordpress.com/2018/11/sa08-20949.pdf>. Acesso em: 7 out. 2022.

SANTOS, Valdir Sodré dos. **Percepção de docentes de Matemática de Ensino Médio em relação ao processo de avaliação da aprendizagem**. 171f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/18348>. Acesso em: 16 maio 2025.

SANTOS, Leonor. A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 637-669, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/ZyzzQhwSHR8FQTSxy8JNczk/?lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000300006>

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 4, n. esp., p. 1299-1311, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3nMScNcg4HFXrrMTTtsGtc/?lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508143035>

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção Memória da Educação, 1).

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica. **Revista RBBA**, Vitória da Conquista, Vitória da Conquista, v. 3, n. 2, p. 11-36, dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1405/1214>. Acesso em: 23 jan. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do Novo Tempo, 5).

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2020 (Coleção Memória da Educação, 1).

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS. **Educação empreendedora no Ensino Fundamental**. [s.l.]: Sebrae, 6 dez. 2022. Disponível em: <https://sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/sebraeaz/educacao-empreendedora-no-ensino-fundamental,0c54be061f736410VgnVCM2000003c74010aRCRD>. Acesso em: 22 mar. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 127-160, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p127>. Acesso em: 16 maio 2025. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2011v29n1p127>

SINDICATO DAS ENTIDADES MANTENEDORAS DE ESTABELECIMENTO DE ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DE SÃO PAULO. **Risco de “apagão” de professores**

no Brasil. São Paulo: Semesp, 2021. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/pesquisas/risco-de-apagao-de-professores-no-brasil/>. Acesso em: 16 maio 2025.

SOARES, Karine da Silva; BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. A meritocracia na educação escolar brasileira. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 12, n. 22, p. 36-50, 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/20121>. Acesso em: 6 ago. 2023. DOI: <https://doi.org/10.48075/rtn.v12i22.20121>

SORDI, Maria Regina Lemes de. Implicações ético-epistemológicas da negociação nos processos de avaliação institucional participativa. Dossiê: “Políticas públicas de responsabilização na educação”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 485-510, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/phtyn6KpxQWL9FDYFXBCPNd/?lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200009>

SORDI, Mara Regina Lemes; FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização participativa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 87-99, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/263/>. Acesso em: 1º ago. 2024. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v7i12.263>

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALLE, Ione Ribeiro; RUSCHEL, Elizete. Política educacional brasileira e catarinense (1934-1996): uma inspiração meritocrática. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, Jaén, n. 3, p. 73-92, Ene. 2010. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1162>. Acesso em: 5 jan. 2023.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 10. ed. São Paulo: Libertad, 1998a. (Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad, 3).

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: superação da lógica classificatória e excludente – do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Libertad, 1998b. (Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad, 5).

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma prática transformadora**. São Paulo: Libertad, 1998c. (Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad, 6).

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Superação da lógica classificatória e excludente: a avaliação como processo de inclusão. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DE ARCOS, 3., 2004, Arcos. **Anais...** Arcos, 2004. Disponível em: <http://www.celsovasconcellos.com.br/Download/Superacao.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2022.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Considerações intempestivas. *In*: VASCONCELLOS, Celso dos Santos (org.). **(In)disciplina**: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. 17. ed. São Paulo: Libertad, 2009.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano, 2003.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. *In*: YANNOULAS, Silvia Cristina (org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília: Abaré, 2013, p. 159-180. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4253470/mod_resource/content/1/A%20feminiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20Magist%C3%A9rio%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20e%20os%20desafios%20para%20a%20pr%C3%A1tica%20e%20a%20identidade%20coletiva%20docente%20%282013%29.pdf. Acesso em: 5 ago. 2024.

VIDAL, Rita de Cássia Castro. **Fazeres docentes e avaliação**: um estudo de caso à luz da complexidade. 2019. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2019. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/1786>. Acesso em: 16 maio 2025.

VILELA, Rosana Brandão; RIBEIRO, Adenize; BATISTA, Nildo Alves. Nuvem de palavras como ferramenta de análise de conteúdo: uma aplicação aos desafios do ensino no mestrado profissional. **Millenium**, Maceió, v. 2, n. 11, p. 29-36, 2020. Disponível em:

<https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/17103>. Acesso em: 12 dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.29352/mil0211.03.00230>

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Contribuições do porta-fólio para a organização do trabalho pedagógico. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 23, p. 137-152, 2001. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2212>. Acesso em: 16 maio 2025. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae02320012212>

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Módulo III**: a avaliação na escola. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação formativa**: práticas inovadoras. Campinas: Papirus, 2011. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico, 1).

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico, 8).

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papirus, 2013. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico, 2).

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Portifólio, avaliação formativa e *feedback*. *In*: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org.). **Avaliação**: interações com o trabalho pedagógico. Campinas: Papirus, 2017, p. 157-167.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas; FERREIRA, Cristhian Espíndola; DIAS, Elisângela Teixeira Gomes; SOARES, Enílvia Rocha Morato; SILVA, Leda Regina

Bitencourt da; OLIVEIRA, Rose Meire da Silva e; SOARES, Sílvia Lúcia; NOGUEIRA, Vânia Leila. **Avaliação das aprendizagens em livros: 1960 a 2020**. Curitiba: CVR, 2022.

WAYNE, Michael; CABRAL, Vinícius Neves de. Capitalismo, classe e meritocracia: um estudo transnacional entre o Reino Unido e o Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/QfPgJhMxBvKPg7YgnMvJwGs/?lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236117535>

YIN, Robert Kuo-zuir. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YOUNG, Michael. **The rise of the meritocracy**. London: Thames and Hudson, 1958.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAZZO, René. **Alfred Binet**. Tradução de Carolina Soccio Di Manno de Almeida. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4661.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2025.

APÊNDICES

Apêndice A. Questionário às/aos professores/as



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



QUESTIONÁRIO PROFESSORES/AS

Este questionário é um instrumento utilizado para o levantamento de dados e subsídios da pesquisa, que deverá ser preenchido por todos/as os/as professores/as que atuam na educação básica da Rede Municipal de Ensino de Rio Verde (GO). O presente estudo tem por objetivo investigar práticas de avaliação formativas no trabalho pedagógico dos/as docentes e avaliar a percepção desses sujeitos acerca da avaliação formativa. Para tanto, gostaríamos de contar com sua participação por meio do preenchimento desse questionário. Desde já reiteramos que as informações coletadas serão mantidas em anonimato e que suas respostas são de extrema importância para o enriquecimento e desenvolvimento da pesquisa. Agradecemos muito pela sua colaboração.

Olenir Maria Mendes e Fernanda Barros Ataídes

SEÇÃO 1. PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DOS/AS PROFESSORES/AS

1. GÊNERO

☐	Feminino
☐	Masculino
☐	Prefiro não declarar
☐	Outro

2. IDADE

☐	de 18 a 25 anos
☐	de 26 a 30 anos
☐	de 31 a 40 anos
☐	de 41 a 50 anos
☐	de 51 a 60 anos
☐	Acima de 60 anos

3. QUAL SEU GRAU DE ESCOLARIDADE?

☐	Ensino Médio completo	☐	Magistério	☐	Outro:	
☐	Ensino Superior Incompleto					
☐	Ensino Superior Completo				Em:	
☐	Pós-graduação			☐	Especialização	
				☐	Mestrado	
				☐	Doutorado	
				☐	Pós-doutorado	

4. ONDE VOCÊ REALIZOU SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL?

	Escola Normal (instituição responsável por formar professores/as entre a segunda metade do século XIX e durante o século XX)
	Universidade particular
	Universidade pública
	Faculdade particular
	Instituto Federal
	Instituto Superior de Educação
	Outro

5. HÁ QUANTO TEMPO ATUA NA EDUCAÇÃO BÁSICA?

	Menos de 2 anos
	de 2 a 5 anos
	de 6 a 10 anos
	de 11 a 20 anos
	Acima de 20 anos

6. QUAL SUA CARGA HORÁRIA SEMANAL?

	Menos de 20 horas	horas
	até 20 horas	
	de 21 a 30 horas	
	de 31 a 39 horas	
	de 40 horas	
	Mais de 40 horas	horas

7. TRABALHA QUANTOS TURNOS COMO PROFESSOR/A?

	1 turno na rede municipal
	1 turno na rede municipal e 1 turno na rede estadual
	1 turno na rede municipal e 1 turno na rede privada
	2 turnos na rede municipal
	2 turnos na rede municipal e 1 turno na rede estadual
	3 turnos na rede municipal
	Outro

SEÇÃO 2. CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS E CONDIÇÕES DE TRABALHO**8. NOME DA ESCOLA MUNICIPAL EM QUE VOCÊ ATUA COMO DOCENTE**

--

9. A ESCOLA QUE VOCÊ ATUA COMO PROFESSOR/A ATENDE A:

	Educação Infantil
	Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)
	Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
	Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)
	Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)

	Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
	Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), EJA e Ensino Médio
	Anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), EJA e Ensino Médio
	Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e EJA
	Outro: _____ Qual? _____

10. A ESCOLA ONDE VOCÊ ATUA ATENDE A QUAL REGIÃO DA CIDADE?

	Urbana
	Rural
	Distrito

11. EM MÉDIA, HÁ QUANTOS ALUNOS/AS POR TURMAS NA ESCOLA OU ESCOLAS EM QUE TRABALHA?

	Até 20 alunos/as
	de 21 a 30 alunos/as
	de 31 a 40 alunos/as
	Mais de 40 alunos/as

12. QUAIS FATORES VOCÊ ACREDITA SER PREJUDICIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DE SEU TRABALHO COMO DOCENTE? Marque até 3 alternativas em ordem crescente de prioridade, numerando de 1 a 3.

	Desvalorização docente
	Exigências e determinações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação
	Escassez de materiais de trabalho nas instituições escolares
	Pressão exercida pelas avaliações externas
	Trabalho realizado em casa devido à falta de tempo de efetivá-lo na escola
	Responsabilização dos/as professores/as pelo baixo desempenho dos/as estudantes
	Dificuldades de aprendizagens dos/as estudantes
	Falta de autonomia no exercício da docência
	Número de alunos/as em sala de aula
	Falta de apoio da equipe pedagógica da escola
	Ausência de planejamento coletivo
	Pouco relacionamento entre colegas de trabalho
	Falta de apoio das famílias no processo educativo dos/as filhos
	Questões disciplinares em sala de aula
	Outro: _____

SEÇÃO 3. CONCEPÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS SOBRE AVALIAÇÃO ESCOLAR

13. NA SUA OPINIÃO, O QUE É AVALIAÇÃO?

--

14. PARA VOCÊ, QUAL A FINALIDADE DA AVALIAÇÃO?

	Motivar e estimular o/a aluno/a a estudar
	Acompanhar o desenvolvimento do/a aluno/a para conhecer suas dificuldades e potencialidades e ajustar o ensino às necessidades de aprendizagem, para todos/as caminhem juntos/as
	Medir e classificar o desempenho o dos/as discentes por nível, de acordo com o desempenho alcançado
	Comunicar as famílias sobre o desempenho dos/as filhos/as
	Fiscalizar o processo de ensino-aprendizagens
	Diagnosticar, a fim de detectar pontos fracos e fortes de cada estudante
	Saber se o/a aluno/a aprendeu o conteúdo ensinado
	Planejar ações de recuperação dos/as estudantes de acordo com os resultados obtidos
	Repensar novas estratégias de trabalho
	Aprovar e reprovar os/as alunos/as
	Atribuir uma nota ao desempenho do/a estudante
	Outro:

15. MARQUE AS PRÁTICAS AVALIATIVAS QUE VOCÊ MAIS UTILIZA EM SALA DE AULA

	Atividades avaliativas sistemáticas que envolvem atividades desenvolvidas na sala de aula a fim de estipular um conceito, como ditado, produção de textos, leitura, cálculo mental, resolução de situações-problema etc.
	Testes impressos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação
	Avaliação contínua do desempenho, que envolve observações diretas para o/a docente crie um juízo de valor sobre o rendimento do/a aluno/a
	Provas escritas individuais que envolvem a classificação do desempenho dos/as alunos/as por notas
	Atividades avaliativas informais que envolvem frequência em sala, participação nas aulas, pontualidade, interesse e esforço na execução das tarefas, caderno com as atividades em dia, comportamento em sala etc.
	Provas em dupla ou em grupos, sem dispensar a individual
	Outros tipos de avaliação utilizados pelo/a professor/a e que não se encaixam nas práticas avaliativas apresentadas anteriormente. Caso marque essa alternativa, cite exemplos das avaliações utilizadas.

16. VOCÊ CONHECE A CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA?

	Sim		Não		Em parte		Não tenho conhecimento sobre essa avaliação
--	-----	--	-----	--	----------	--	---

17. EM SALA DE AULA, VOCÊ DESENVOLVE PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA?

Sim		Não		Em parte		Não tenho conhecimento sobre essa avaliação
-----	--	-----	--	----------	--	---

Caso tenha respondido *sim* ou *em parte*, como acontece esse processo de avaliação? Cite exemplos.

18. COMO VOCÊ COMUNICA AOS ESTUDANTES SOBRE OS RESULTADOS DE SEU DESEMPENHO??	
☐	O/a estudante é informado/a de seu progresso ao final do processo educativo por meio de notas e/ou conceitos
☐	Por meio de <i>feedbacks</i> processuais para o/a aluno/a, a fim de colocá-lo a par de seu progresso e das dificuldades
☐	Por meio de reuniões com as famílias
☐	Outras formas de informar o/a aluno/a sobre seu progresso e dificuldades e que não se encaixam nas alternativas apresentadas anteriormente. Caso marque essa alternativa, descreva como informa o/a estudante sobre seu progresso e dificuldades.

19. VOCÊ FEZ ALGUM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NOS ÚLTIMOS TRÊS ANOS EM QUE O TEMA AVALIAÇÃO FORMATIVA SE CONSTITUIU COMO OBJETO DE ESTUDO?	
☐	Sim
☐	Não
Caso tenha respondido sim , essa formação foi em qual curso? (graduação, pós, extensão, formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação, outros)	
20. A pesquisa contará com três etapas de coletas de dados: questionário, grupo focal e observação participante em sala de aula. Após a análise dos dados dos questionários, pretendemos realizar um grupo focal e uma observação participante em sala de aula com os/as docentes que sinalizarem interesse em participar das demais fases da pesquisa. Optamos pelo grupo focal por apresentar um espaço privilegiado de discussão e troca de experiência coletiva. O grupo focal será realizado on-line, por meio da plataforma Teams, em horários combinados entre os/as participantes e pesquisadoras com aproximadamente 60 minutos de duração. Além dos questionários e grupo focal, pretendemos realizar observação participante em sala de aula, a qual acontecerá durante o primeiro semestre de 2023, uma vez por semana. CASO VOCÊ SEJA ESCOLHIDO/A, PODEMOS CONTAR COM SUA PARTICIPAÇÃO NO GRUPO FOCAL?	
☐	Sim
☐	Não
Caso responda sim , por favor, deixe seu telefone e e-mail. Telefone: _____ E-mail: _____	
21. VOCÊ CONCORDARIA EM RECEBER A PESQUISADORA PARA ACOMPANHAR SUAS AULAS UMA VEZ POR SEMANA, COM O OBJETIVO DE OBSERVAR SUAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA?	
☐	Sim
☐	Não
Caso responda sim , por favor, deixe seu telefone e e-mail. Telefone: _____ E-mail: _____	

Reafirmamos que as informações prestadas serão mantidas em anonimato. Suas respostas são fundamentais para o desenvolvimento do trabalho investigativo e serão mantidas sob sigilo, resguardando sua identidade.

Agradecemos a disponibilidade,

Fernanda Barros Ataídes (fernandary.ataides@gmail.com)

Olenir Maria Mendes (olenir@ufu.br)

Apêndice B. Roteiro do grupo focal com professores/as



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL

Este grupo focal faz parte de uma etapa de coleta de dados da pesquisa intitulada “Práticas avaliativas formativas no trabalho pedagógico de docentes da educação básica do município de Rio Verde, Goiás” e tem como objetivo analisar as concepções e práticas de avaliação formativa no trabalho pedagógico dos/as professores/as da Rede Municipal de Ensino de Rio Verde (GO) que atuam na educação básica. O grupo focal será desenvolvido a partir dos seguintes temas de discussão:

1 - Avaliação escolar: conceito e concepções do grupo (aqui vamos dar espaço para as pessoas explicarem o que pensam sobre a avaliação).

Caso a conversa não apresente questões pertinentes à pesquisa, iremos realizar as seguintes perguntas: para você, o que é avaliação? Como a avaliação deveria ocorrer? Quais práticas avaliativas são necessárias em sua forma de pensar a avaliação? Como gostaria que fosse a avaliação em seu local de trabalho? Você considera a avaliação importante para o ensino?

Mesmo que não seja o que você tem feito por uma série de motivos, aqui é o momento para evidenciarmos o que acreditam.

2 - Como a avaliação escolar ocorre em seu local de trabalho:

Como os documentos de sua escola expressam e definem o que é a avaliação? Como ela deve ocorrer, em que momento e quais práticas devem ser realizadas? Qual concepção de avaliação é predominante em sua escola para docentes, gestoras, famílias e estudantes? O que vocês pensam sobre a avaliação que ocorrem em suas escolas? Concordam? Por quê?

3 - Sobre a avaliação formativa:

Conhecem essa concepção de avaliação? O que sabem sobre? Concordam? Já implementaram ou gostariam de implementar? Por quê? Uma das principais características da avaliação formativa é o *feedback* com os/as estudantes. Qual seu entendimento sobre *feedback*? Faz algum tipo de *feedback* com seus/suas alunos/as? Se sim, quais? Se não, por quê? Você utiliza algum tipo de registro para te ajudar na avaliação de seus/suas alunos/as? Se sim, quais?

Se necessário, apresentaremos um fragmento explicando o conceito de avaliação formativa para que possam discutir:

Fernandes (2009. p. 59) ressalta que a avaliação formativa “é um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem, deliberado, interativo, cuja função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos”. Enquanto isso, Villas Boas (2012) assevera que a avaliação formativa busca acompanhar a aprendizagem dos estudantes e promover intervenções sempre que necessário. Essa avaliação, de acordo com a autora, se norteia pelos princípios de inclusão, intervenção, investigação, colaboração, continuidade e ética. Nessa perspectiva, a avaliação formativa é uma prática que ocorre durante o processo educativo e está a serviço das aprendizagens dos/as estudantes como procedimento de ação-reflexão-ação para identificar se o/a estudante está de fato aprendendo ou não para, então, viabilizar formas com o intuito de sanar as dificuldades.

Desde já agradecemos pela participação.

Atenciosamente, Fernanda e Olenir

Apêndice C. Diário de campo: observações em sala de aula



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



DIÁRIO DE CAMPO: REGISTRO DE OBSERVAÇÕES

Data: _____

Hora de início: _____

Número de alunos/as: _____

1. Procedimentos avaliativos utilizados pelo professor no decorrer das aulas.

2. Atividades realizadas pelo professor durante o processo de ensino-aprendizagens.

3. Reação dos/as estudantes frente aos procedimentos avaliativos utilizados pelo professor.

4. *Feedback* das atividades realizadas em casa.

5. Participação dos/as alunos/as na avaliação.

6. Momentos que retratam a interação do professor com os alunos/as.

7. Proposição de atividades interventivas ao aluno com dificuldades na aprendizagem.

8. Avaliação informal das aprendizagens realizada na sala de aula.

9. Presença de práticas avaliativas formativas.

10. Principais fatos observados.

11. Descrição da aula:

Apêndice D. Fichamento de dissertações e teses



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



FICHAMENTO - DISSERTAÇÕES E TESES	
Título da dissertação ou tese	
Tema da dissertação ou tese	
Referência completa do trabalho	
Resumo	
Palavras-chaves	
Problemas da pesquisa	
Metodologia	
Resultados	
Principais pontos observados	