AVALIAÇÃO ESCOLAR E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA AVALIATIVA, SUA INTENCIONALIDADE E FUNÇÃO EMANCIPADORA

MÔNICA MARTINS CAMARGO

RESUMO
Este artigo analisa a prática avaliativa no contexto escolar a partir de uma abordagem crítica, histórica e multidimensional. Parte-se da compreensão de que a avaliação, mais do que um simples instrumento de medição de desempenho, constitui-se como um elemento estruturante do processo educativo, capaz de revelar, perpetuar ou transformar as práticas pedagógicas vigentes. Ao discutir as contradições entre as funções formativa e classificatória da avaliação, o texto destaca os impactos dessa ambiguidade no desenvolvimento dos estudantes e no fortalecimento ou ruptura de desigualdades sociais. A avaliação escolar é também abordada como mecanismo de controle social e poder simbólico, a partir das contribuições de autores como Foucault e Chueiri, que alertam para os riscos de sua utilização como ferramenta excludente e legitimadora de fracassos, sobretudo entre estudantes das camadas populares. Nesse sentido, são discutidos os limites e desafios da avaliação tradicional, baseada na memorização e na padronização, bem como as possibilidades de construção de uma cultura avaliativa emancipadora, centrada em práticas como autoavaliações, portfólios, projetos colaborativos e rubricas. O artigo enfatiza ainda o papel do Currículo da Cidade de São Paulo como eixo estruturante de práticas pedagógicas mais democráticas, valorizando a escuta ativa, os registros reflexivos e a participação estudantil como pilares de uma avaliação voltada ao desenvolvimento integral. Por meio de revisão bibliográfica e análise crítica de autores clássicos e contemporâneos, propõem caminhos para ressignificar a avaliação escolar, consolidando-a como prática formativa, emancipada e verdadeiramente educativa.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação Escolar. Intencionalidade Docente. Função Social. Currículo da Cidade. Emancipação.

INTRODUÇÃO

A avaliação escolar tem se consolidado como um dos pilares centrais do processo educativo, representando não apenas um instrumento de verificação do desempenho discente, mas também uma prática social carregada de significados e intencionalidades. Historicamente situada, a avaliação assume diferentes papéis conforme os contextos sociais, políticos e educacionais, podendo contribuir tanto para a emancipação quanto para a exclusão dos sujeitos que compõem o ambiente escolar.

Ao longo dos anos, percebe-se que a avaliação tem sido utilizada, em muitos contextos, como mecanismo de seleção, controle e classificação. Essa abordagem tradicional, muitas vezes centrada em provas e notas, contrasta com as propostas contemporâneas que entendem a avaliação como prática formativa e processual, orientada para a aprendizagem significativa e para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Neste artigo, propomos uma análise crítica da prática avaliativa no ambiente escolar, refletindo sobre suas funções históricas e sociopolíticas, os sentidos atribuídos pelo professor e os impactos nas trajetórias escolares. Também será explorado o Currículo da Cidade de São Paulo como ferramenta de transformação e como possibilidade concreta de implementação de uma avaliação comprometida com a equidade, o diálogo e a justiça social.

A pesquisa parte de revisão bibliográfica com autores como Vasconcellos (1994), Chueiri (2008), Hadji (2001), Freire (1996), entre outros, além de documentos normativos e orientadores como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os volumes do Currículo da Cidade. A partir desse embasamento, busca-se contribuir para a construção de uma nova cultura avaliativa, que valorize os saberes dos estudantes, respeite suas trajetórias e promova práticas pedagógicas mais humanas, inclusivas e significativas.

CONCEITOS E EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA AVALIAÇÃO

Historicamente, a avaliação esteve atrelada ao controle e à classificação dos estudantes. No contexto da escolarização moderna do

século XIX, a avaliação foi incorporada como prática de verificação de conhecimento voltada à disciplina e à manutenção da ordem social. O modelo tradicional baseava-se na repetição mecânica e na memorização, atribuindo notas que rotulavam os estudantes em categorias de sucesso ou fracasso escolar.

Durante o século XX, movimentos pedagógicos reformistas começaram a questionar esse paradigma. Com as contribuições do movimento da Escola Nova, especialmente com autores como John Dewey, passou-se a defender uma educação centrada no aluno e na experiência. A avaliação, nesse contexto, deveria refletir os processos de aprendizagem e não apenas os resultados finais. Essa mudança provocou, ainda que lentamente, a introdução de práticas como a observação direta, os registros individuais e os relatórios descritivos.

No Brasil, a década de 1980 foi marcada por um debate mais intenso sobre a função da avaliação, impulsionado pelas abordagens crítico-libertadoras, como a proposta por Paulo Freire, e pelas teorias da pedagogia histórico-crítica. A avaliação passou a ser compreendida como uma prática política e ideológica, que deveria contribuir para a construção de uma escola democrática.

Exemplos práticos dessas mudanças incluem a adoção de portfólios como forma de acompanhamento contínuo das aprendizagens, o uso de autoavaliações para promover o protagonismo estudantil e a implementação de avaliações diagnósticas no início dos bimestres com o intuito de orientar o planejamento pedagógico conforme as necessidades reais dos estudantes.

Mesmo com esses avanços teóricos e metodológicos, a prática escolar contemporânea ainda convive com tensões entre a lógica classificatória e a proposta formativa. Documentos como a BNCC e o Currículo da Cidade de São Paulo reforçam a necessidade de compreender a avaliação como parte integrante do processo de aprendizagem, voltada à construção de saberes e à valorização das trajetórias individuais de cada estudante. Historicamente, a avaliação esteve atrelada ao controle e à classificação dos estudantes. Durante o período de escolarização massiva, ganhou contornos burocráticos, voltados para a seleção de mão de obra e hierarquização de saberes. Segundo Davis e Esposito (1990), é preciso deslocar o olhar da retenção de conteúdo para a construção de sentidos, reconhecendo a singularidade dos processos de aprendizagem.

No século XIX, com a consolidação do modelo escolar tradicional, a avaliação se formaliza como instrumento punitivo, focado na disciplina e no controle do comportamento. Já no século XX, com o advento de teorias pedagógicas progressistas, a avaliação passa a ser discutida como parte do processo de ensino-aprendizagem. A emergência de abordagens como a pedagogia crítica (Freire, 1996) e o construtivismo (Piaget, 1976) influencia significativamente o modo como se compreende a função da avaliação.

É importante destacar que mesmo com os avanços teóricos, na prática escolar ainda predominam mecanismos avaliativos que reproduzem lógicas classificatórias e excludentes. Tais práticas dificultam a construção de processos avaliativos democráticos e emancipatórios, conforme propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo da Cidade de São Paulo.

AVALIAÇÃO COMO FERRAMENTA DE CONTROLE SOCIAL

Foucault (1975) analisa a avaliação como mecanismo disciplinador, entendendo que os instrumentos de controle nas instituições modernas, como a escola, operam por meio da vigilância e normatização dos comportamentos. No contexto educacional, a avaliação pode funcionar como um dispositivo de poder, não apenas medindo resultados, mas regulando condutas, classificando sujeitos e estabelecendo padrões hegemônicos de sucesso e fracasso.

Ao atribuir rótulos como “bom” ou “insuficiente”, a escola acaba por reforçar hierarquias simbólicas e sociais.

Vasconcellos (1994) reforça que a avaliação não é um ato neutro, mas carregado de valores, interesses e intenções ideológicas. Frequentemente, ela serve para legitimar fracassos escolares, especialmente entre os estudantes das classes populares, ignorando os contextos sociais, econômicos e culturais que condicionam o processo de aprendizagem. Assim, ao invés de promover equida-

de, a avaliação tradicional contribui para a manutenção das desigualdades estruturais.
A lógica meritocrática, muitas vezes associada aos processos avaliativos, oculta essas desigualdades ao atribuir à dedicação individual o sucesso escolar, desconsiderando os diferentes pontos de partida e os obstáculos enfrentados pelos estudantes. Em escolas com contextos de vulnerabilidade, por exemplo, crianças com defasagens de aprendizagem são submetidas ao mesmo critério avaliativo de alunos com acesso a recursos pedagógicos complementares, reforçando um ciclo de exclusão.
Chueiri (2008) argumenta que a avaliação, ao atuar como instrumento de poder simbólico, impõe padrões culturais dominantes que desconsideram os saberes locais, os repertórios afetivos e as experiências concretas dos estudantes oriundos de grupos historicamente marginalizados. Nesse sentido, é fundamental romper com modelos avaliativos uniformizadores, que ignoram as singularidades e desvalorizam as múltiplas formas de aprender.
Na prática, essa função excludente da avaliação pode ser percebida nas altas taxas de reprovação em comunidades periféricas, na evasão escolar e na desmotivação de estudantes que, sistematicamente, recebem devolutivas negativas. Em muitos casos, os critérios de avaliação são pouco transparentes, descolados da realidade dos alunos e baseados em conteúdo descontextualizados, o que inviabiliza sua função formativa e inclusiva.
Entretanto, romper com esse paradigma exige uma mudança profunda na cultura escolar. É preciso repensar os instrumentos utilizados, os objetivos da avaliação e, sobretudo, a intencionalidade que orienta a prática docente. A construção de uma avaliação comprometida com a justiça social requer ações institucionais, formações continuadas e políticas públicas que reconheçam o direito de todos à aprendizagem plena e significativa.
Portanto, ao evidenciar a avaliação como ferramenta de controle social, este tópico convida à reflexão sobre o papel político da escola e à urgência de transformá-la em espaço de promoção de direitos, valorização da diversidade e superação das desigualdades.

A INTENCIONALIDADE DOCENTE NA AVALIAÇÃO

A avaliação é um ato intencional. Chueiri (2008) destaca que todo ato avaliativo carrega escolhas epistemológicas e ético-políticas. A seleção de instrumentos, o uso dos resultados e a forma de devolutiva refletem a concepção pedagógica do educador. Luckesi (2011) defende uma avaliação dialógica e qualitativa, focada no processo e no desenvolvimento do aluno.
A intencionalidade docente deve ser pautada pelo compromisso com a aprendizagem de todos os estudantes, considerando suas especificidades. Isso requer planejamento, escuta ativa, sensibilidade e abertura para rever práticas. Instrumentos como autoavaliações, registros descritivos, portfólios e rubricas são ferramentas que contribuem para uma prática avaliativa mais justa e coerente com a proposta formativa.
Exemplos concretos de práticas avaliativas intencionais incluem a construção de critérios de avaliação em conjunto com os estudantes, promovendo o entendimento e a apropriação dos objetivos de aprendizagem. Em uma escola municipal de São Paulo, por exemplo, professores de ciências implementaram avaliações por projetos interdisciplinares, nos quais os alunos desenvolvem experimentos e apresentações em grupo. A avaliação se dá por meio de rubricas previamente discutidas em sala, incentivando a cooperação, a criatividade e o pensamento crítico.
Outra prática bem-sucedida foi adotada em uma escola pública de Minas Gerais, onde os professores de língua portuguesa utilizam diários reflexivos como parte do processo avaliativo. Os estudantes escrevem semanalmente sobre suas aprendizagens, dificuldades e avanços, permitindo que o professor compreenda melhor os percursos individuais e intervenha de maneira mais precisa e sensível.
Além disso, é necessário que o professor compreenda os limites e as possibilidades dos instrumentos utilizados, evitando a padronização e a homogeneização dos processos de aprendizagem. A mediação pedagógica deve ser pautada pela valorização do erro como parte do processo e pela constru-

ção de feedbacks significativos e dialógicos.
A avaliação é um ato intencional. Chueiri (2008) destaca que todo ato avaliativo carrega escolhas epistemológicas e ético-políticas. A seleção de instrumentos, o uso dos resultados e a forma de devolutiva refletem a concepção pedagógica do educador. Luckesi (2011) defende uma avaliação dialógica e qualitativa, focada no processo e no desenvolvimento do aluno.
A intencionalidade docente deve ser pautada pelo compromisso com a aprendizagem de todos os estudantes, considerando suas especificidades. Isso requer planejamento, escuta ativa, sensibilidade e abertura para rever práticas. Instrumentos como autoavaliações, registros descritivos, portfólios e rubricas são ferramentas que contribuem para uma prática avaliativa mais justa e coerente com a proposta formativa.
Além disso, é necessário que o professor compreenda os limites e as possibilidades dos instrumentos utilizados, evitando a padronização e a homogeneização dos processos de aprendizagem. A mediação pedagógica deve ser pautada pela valorização do erro como parte do processo e pela construção de feedbacks significativos e dialógicos.

O CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO E AVALIAÇÃO

O Currículo da Cidade de São Paulo, implementado pela Secretaria Municipal de Educação (SME-SP), surge como um documento norteador que visa promover práticas pedagógicas mais inclusivas, democráticas e comprometidas com a aprendizagem significativa de todos os estudantes. Em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esse currículo propõe uma abordagem avaliativa que se afasta do modelo tradicional classificatório, priorizando processos contínuos, dialógicos e qualitativos.
De acordo com os volumes voltados à Educação Infantil (2017) e ao Ensino Fundamental (2018), a avaliação deve ser formativa, centrada na escuta atenta, na observação sistemática e na devolutiva construtiva. Esses elementos, longe de servirem apenas ao controle do desempenho, devem possibilitar que os educadores acompanhem o percurso de aprendizagem dos estudantes, reconhecendo avanços, dificuldades e singularidades.
O documento enfatiza ainda o papel do professor como sujeito ético-político, capaz de realizar escolhas avaliativas coerentes com o compromisso com a equidade e com o direito de todos à educação de qualidade. Instrumentos como portfólios, registros reflexivos, autoavaliações e rubricas co-construídas com os estudantes são exemplos de práticas incentivadas, pois promovem a participação ativa do aluno, o protagonismo estudantil e o desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas de forma integrada.
Essa proposta está alinhada às contribuições de Freire (1996), que defendia uma prática pedagógica libertadora, baseada no diálogo e na valorização da experiência vivida. Também ecoa a concepção de avaliação apresentada por Luckesi (2011), que ressalta a importância de uma avaliação que não apenas verifique resultados, mas que colabore efetivamente com os processos de construção do conhecimento.
Além disso, o currículo reconhece o erro como parte essencial do processo de aprendizagem e propõe que a avaliação seja usada como ferramenta de mediação e orientação, e não como instrumento punitivo. Isso demanda dos docentes uma postura investigativa e reflexiva, bem como formações continuadas que sustentem a ressignificação da prática avaliativa na escola.
Por meio dessas diretrizes, o Currículo da Cidade se apresenta como um referencial prático e teórico para a construção de uma cultura avaliativa emancipadora, que reconhece o estudante em sua totalidade e respeita os diferentes tempos, estilos e ritmos de aprendizagem. Ele também estimula o diálogo com as famílias, ampliando os espaços de corresponsabilidade e construindo, assim, uma avaliação mais humanizada, contextualizada e transformadora.
Dessa forma, o Currículo da Cidade de São Paulo não apenas orienta, mas inspira uma prática avaliativa comprometida com a transformação social, ancorada em princípios de justiça, escuta e valorização da diversidade, contribuindo para o fortalecimento de uma educação pública de qualidade, crítica e inclusiva.

PARA UMA AVALIAÇÃO EMANCIPADORA

Hadji (2001) propõe uma avaliação inteligível, na qual o aluno compreenda os critérios e tenha protagonismo. Isso exige a adoção de instrumentos diversos, que respeitem tempos, estilos e contextos. Práticas como rubricas, registros reflexivos e projetos colaborativos fortalecem o vínculo entre avaliação e aprendizagem.

Para que a avaliação cumpra seu papel emancipador, é necessário que ela seja planejada de forma articulada ao projeto pedagógico da escola e ao currículo. A construção coletiva dos critérios de avaliação, o diálogo constante entre professores e alunos e a transparência no processo avaliativo são fundamentais.

A formação continuada dos professores também é um aspecto essencial, pois permite que os educadores ampliem suas compreensões sobre avaliação, compartilhem experiências e construam novas práticas. Nesse sentido, as escolas devem se constituir como espaços de reflexão e pesquisa, em que a avaliação seja ressignificada de forma crítica e comprometida com a justiça social.

Um exemplo prático dessa abordagem é observado no projeto "Escola que Aprende", da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, onde os professores utilizam portfólios individuais para acompanhar a progressão das aprendizagens dos estudantes ao longo do ano letivo. Os registros são discutidos com as crianças e com as famílias, favorecendo uma construção conjunta do processo educativo.

Outro caso bem-sucedido pode ser encontrado na experiência das escolas de Reggio Emilia, na Itália, onde a documentação pedagógica é parte central da prática avaliativa. As produções dos alunos são constantemente analisadas em conjunto com educadores, famílias e os próprios estudantes, promovendo um ambiente em que a avaliação está integrada ao cotidiano e voltada ao desenvolvimento integral.

Essas experiências demonstram que a avaliação emancipadora não é apenas possível, mas desejável, quando alinhada à escuta ativa, à valorização das múltiplas formas de expressão e ao respeito à singularidade de cada sujeito. Hadji (2001) propõe uma avaliação inteligível, na qual o aluno compreenda os critérios e tenha protagonismo. Isso exige a adoção de instrumentos diversos, que respeitem tempos, estilos e contextos. Práticas como rubricas, registros reflexivos e projetos colaborativos fortalecem o vínculo entre avaliação e aprendizagem.

Para que a avaliação cumpra seu papel emancipador, é necessário que ela seja planejada de forma articulada ao projeto pedagógico da escola e ao currículo. A construção coletiva dos critérios de avaliação, o diálogo constante entre professores e alunos e a transparência no processo avaliativo são fundamentais.

A formação continuada dos professores também é um aspecto essencial, pois permite que os educadores ampliem suas compreensões sobre avaliação, compartilhem experiências e construam novas práticas. Nesse sentido, as escolas devem se constituir como espaços de reflexão e pesquisa, em que a avaliação seja ressignificada de forma crítica e comprometida com a justiça social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática avaliativa demanda uma revisão crítica e intencional para que possa cumprir sua função social de maneira justa, inclusiva e transformadora. Ao longo deste artigo, discutimos como a avaliação, historicamente utilizada como mecanismo de controle, pode ser ressignificada como ferramenta de desenvolvimento e cidadania. Retomamos as principais contribuições teóricas e práticas que indicam a necessidade de ruptura com o modelo classificatório e punitivo, reforçando a centralidade do sujeito da aprendizagem e a valorização de seus saberes e trajetórias.

Ficou evidente que a avaliação escolar, quando orientada por uma perspectiva dialógica, democrática e emancipadora, contribui para o fortalecimento da autonomia dos estudantes, a redução das desigualdades e a construção de uma escola mais justa. Ressaltamos ainda a importância do Currículo da Cidade de São Paulo como referência concreta que materializa essas diretrizes, promovendo práticas avaliativas que dialogam com a realidade dos estudantes e respeitam os diferentes tempos e estilos de

aprendizagem.

Além disso, destacamos que a intencionalidade docente exerce papel central na consolidação de práticas avaliativas coerentes com os princípios de equidade, inclusão e justiça social. Cabe ao professor desenvolver uma escuta sensível, selecionar instrumentos diversificados e planejar estratégias que permitam o reconhecimento dos diferentes percursos de aprendizagem. A formação continuada se apresenta, nesse contexto, como um pilar imprescindível para que o educador possa refletir sobre sua prática e alinhar suas ações a um projeto pedagógico verdadeiramente emancipador.

É fundamental que as escolas criem espaços institucionais de diálogo e reflexão coletiva sobre os objetivos da avaliação, promovendo encontros pedagógicos, grupos de estudo e discussões permanentes sobre os impactos de cada instrumento utilizado. A construção de critérios avaliativos de forma colaborativa entre professores, estudantes e famílias fortalece a transparência, o compromisso pedagógico e a corresponsabilidade pelo processo de ensino aprendizagem.

Por fim, reafirmamos que a avaliação deve ser compreendida como um processo pedagógico contínuo e intencional, pautado por princípios éticos, políticos e humanos. Ela não deve apenas diagnosticar, mas sobretudo, orientar, acolher e promover. Quando ressignificada nesse sentido, a avaliação torna-se uma potente aliada da educação crítica, transformadora e inclusiva que almejamos construir. O desafio que se impõe é o de abandonar modelos tradicionais excludentes e trilhar caminhos que coloquem o estudante no centro da aprendizagem, reconhecendo nele um sujeito ativo, singular e capaz.

A avaliação não é um fim em si mesma, mas parte indissociável de um processo contínuo de ensino-aprendizagem que deve estar alinhado com os princípios de equidade, diversidade e inclusão. Nesse sentido, ao refletirmos sobre o papel da avaliação, precisamos considerar não apenas os instrumentos utilizados, mas também os valores que os sustentam. O olhar do professor, suas escolhas metodológicas e sua postura ética são determinantes para que a avaliação se transforme em uma prática emancipadora. A escola, portanto, assume um papel decisivo na formação de sujeitos críticos e autônomos, sendo a avaliação uma das engrenagens mais potentes dessa construção.

Na Educação Infantil, por exemplo, a avaliação deve respeitar os tempos da infância e ser pautada na observação cuidadosa e no registro das experiências vividas pelas crianças. Já nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a avaliação deve contemplar o desenvolvimento de competências e habilidades que permitam ao estudante compreender a realidade, posicionar-se criticamente e atuar de forma ética e transformadora. Em todas as etapas, é fundamental que a avaliação promova sentido e pertença ao processo educativo, evitando práticas que desmotivem ou excluam os sujeitos do direito à aprendizagem.

A formação inicial e continuada dos professores é central para que ocorra uma mudança significativa nas práticas avaliativas. Muitos educadores ainda reproduzem modelos tradicionais de avaliação porque não foram formados para utilizar instrumentos diversificados e sensíveis às necessidades dos estudantes. A formação precisa incluir o estudo de casos, análise de documentos institucionais, planejamento coletivo e a troca de experiências entre pares. A reflexão crítica sobre as práticas avaliativas deve ser permanente e institucionalizada, garantindo que todos os profissionais da educação compreendam o papel estratégico da avaliação para o desenvolvimento humano e social.

Políticas públicas que valorizem a avaliação formativa são fundamentais para promover mudanças estruturais. Isso inclui desde a revisão de diretrizes curriculares até a elaboração de materiais didáticos que apoiem o professor no uso de metodologias avaliativas inovadoras. Também se faz necessário repensar os sistemas de avaliação externa, muitas vezes focados exclusivamente em resultados quantitativos. Embora tais sistemas possam oferecer dados relevantes, eles não devem ser o único critério para mensuração da qualidade educacional. É preciso garantir que as avaliações internas das escolas tenham legitimidade, sejam contextualizadas e construídas com base em processos colaborativos.

A justiça social no campo da avaliação es-

colar demanda o reconhecimento das desigualdades que permeiam o ambiente educacional. Crianças e jovens oriundos de contextos de vulnerabilidade precisam de estratégias avaliativas que levem em consideração seus percursos, saberes prévios e desafios cotidianos. Isso implica repensar a função do erro, valorizar a cultura local, incentivar práticas pedagógicas contextualizadas e promover uma escuta ativa. Quando o professor enxerga o aluno em sua integralidade e reconhece sua trajetória como legítima, a avaliação torna-se uma ferramenta de empoderamento e não de exclusão.

A avaliação escolar é, portanto, um campo fértil para a transformação social. Trata-se de um instrumento que pode tanto perpetuar injustiças quanto promover a emancipação dos sujeitos. O desafio que se impõe aos educadores e gestores escolares é o de construir uma cultura avaliativa comprometida com o respeito à diversidade, com o fortalecimento da autonomia dos estudantes e com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária. Esse é um processo que exige coragem, reflexão e ação coletiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/bncc. Acesso em: 07 jun. 2025.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a avaliação escolar. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 19, n. 39, p. 45–64, jan./abr. 2008.

COUTO, Marcos Antonio Campos; ANTUNES, Charlles da França. A formação do professor e a relação escola básica-universidade: um projeto de educação. Terra Livre, São Paulo, n. 14, p. 45–60, jan./jul. 1999.

DAVIS, Claudia; ESPOSITO, Yara Lúcia. Papel e função do erro na avaliação escolar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 74, p. 64–71, ago. 1990.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1975.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HADJI, Charles. A avaliação desmitificada. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME, 2017. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/curriculo/curriculo-da-cidade-educacao-infantil/. Acesso em: 07 jun. 2025.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Ensino Fundamental. São Paulo: SME, 2018. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/curriculo/curriculo-da-cidade-ensino-fundamental/. Acesso em: 07 jun. 2025.

UNICEF. Cenário da exclusão escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na educação. Brasília: UNICEF, 2021. Disponível em: Acesso em: 12 maio 2025.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1994.

ARROYO, Miguel. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2013.

HERNÁNDEZ, Fernando. Culturas e práticas avaliativas: sentidos e significados. Porto Alegre: Artmed, 2010.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 34. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência no ensino

superior. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.