

AVALIAR PARA CUIDAR: avaliação formativa, autoria e acompanhamento das aprendizagens

Pedro Demo¹

Silvane Friebe²

Cristiano de Souza Calisto³

RESUMO

Este ensaio discute a avaliação educacional como prática diagnóstica, formativa e cuidadora, em contraste com seu uso burocrático e instrucionista. Objetiva interpretar criticamente como a avaliação tem sido concebida e operacionalizada na escola, sobretudo quando se distancia da aprendizagem. Caracteriza-se como ensaio teórico-interpretativo, de abordagem qualitativa, orientado pela perspectiva reconstrutiva de Demo (2001) e articulado à análise bibliográfica e documental de dados públicos do ENEM 2024 e do Ideb 2023. O diagnóstico é compreendido em sentido pedagógico, como mapeamento processual, contextual e revisável das aprendizagens, destinado a orientar decisões e intervenções, sem patologizar dificuldades, diferenças ou erros. A análise evidencia a dissociação entre avaliação e aprendizagem e sustenta a centralidade do acompanhamento docente, das devolutivas, da reescrita, da autoria e dos registros processuais. Conclui-se que avaliar para cuidar significa transformar evidências em reorganização do trabalho pedagógico e em

¹ PhD em Sociologia pela Universität des Saarlandes, Saarbrücken (Alemanha, 1971). Professor Doutor Titular do Departamento de Sociologia da UnB. Docente voluntário no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania (PPGDH) da Universidade de Brasília. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5514-2781>. E-mail: pedrodemo@gmail.com.

² Doutoranda e Mestre em Direitos Humanos e Cidadania pelo Programa de Pós-graduação em Direitos humanos e Cidadania da Universidade de Brasília (UnB). Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-4201-5217>. E-mail: silvanefriebe@gmail.com.

³ Doutorando em Direitos Humanos e Cidadania pelo Programa de Pós-graduação em Direitos humanos e Cidadania da Universidade de Brasília (UnB). Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-5655-1305>. E-mail: cristianocalisto@gmail.com.

novas possibilidades de aprendizagem, inclusive diante dos desafios do mundo digital e da Inteligência Artificial.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação Formativa. Diagnóstico Pedagógico. Perspectiva Reconstrutiva. Aprendizagem Autoral. Cuidado Pedagógico.

ASSESSING TO CARE: formative assessment, authorship, and the monitoring of learning

ABSTRACT

This essay discusses educational assessment as a diagnostic, formative, and caring practice, in contrast to its bureaucratic and instructionist use. It aims to critically interpret how assessment has been conceived and implemented in schools, particularly when it becomes disconnected from learning. It is characterized as a theoretical-interpretive essay with a qualitative approach, guided by Demo's (2001) reconstructive perspective and supported by bibliographic and documentary analysis of public data from the 2024 ENEM and the 2023 Ideb. Diagnosis is understood in a pedagogical sense, as a process-based, contextual, and revisable mapping of learning, intended to guide decisions and interventions without pathologizing difficulties, differences, or errors. The analysis highlights the dissociation between assessment and learning and affirms the centrality of teacher follow-up, feedback, rewriting, authorship, and process records. It concludes that assessing in order to care means transforming evidence into the reorganization of pedagogical work and into new learning opportunities, including in the face of the challenges posed by the digital world and Artificial Intelligence.

KEYWORDS: Formative Assessment. Pedagogical Diagnosis. Reconstructive Perspective. Authorial Learning. Pedagogical Care.

EVALUAR PARA CUIDAR: evaluación formativa, autoría y acompañamiento de los aprendizajes

RESUMEN

Este ensayo analiza la evaluación educativa como una práctica diagnóstica, formativa y cuidadora, en contraste con su uso burocrático e instruccional. Su objetivo es interpretar críticamente cómo la

avaliação ha sido concebida y aplicada en la escuela, especialmente cuando se distancia del aprendizaje. Se caracteriza como un ensayo teórico-interpretativo, de enfoque cualitativo, orientado por la perspectiva reconstrutiva de Demo (2001) y articulado con el análisis bibliográfico y documental de datos públicos del ENEM 2024 y del Ideb 2023. El diagnóstico se comprende en un sentido pedagógico, como un mapeo procesual, contextual y revisable de los aprendizajes, destinado a orientar decisiones e intervenciones, sin patologizar las dificultades, las diferencias ni los errores. El análisis evidencia la disociación entre evaluación y aprendizaje y sostiene la centralidad del acompañamiento docente, la retroalimentación, la reescritura, la autoría y los registros procesuales. Se concluye que evaluar para cuidar significa transformar las evidencias en reorganización del trabajo pedagógico y en nuevas posibilidades de aprendizaje, incluso ante los desafíos del mundo digital y de la Inteligencia Artificial.

PALABRAS CLAVE: Evaluación Formativa. Diagnóstico Pedagógico. Perspectiva Reconstrutiva. Aprendizaje Autoral. Cuidado Pedagógico.

Introdução

Resultados persistentemente baixos na educação básica e superior não têm levado, como seria esperado, ao fortalecimento de uma cultura avaliativa comprometida com a aprendizagem. Ao contrário, observa-se a naturalização do fracasso escolar e a permanência de um modelo instrucionista envelhecido, centrado na aula como fim em si mesmo e pouco responsivo ao que os estudantes efetivamente aprendem (Frigotto, 1988; 2018; Libâneo, 2012). Indicadores recentes tornam esse quadro especialmente eloquente: no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2024, apenas 12 participantes alcançaram nota máxima na redação entre aproximadamente 3,2 milhões de inscritos, percentual estatisticamente residual (Casemiro e Santos, 2025). De modo convergente, dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2023 mostram que, no Ensino Médio público, o aprendizado adequado em matemática variou entre 2% e

9% nos estados, com média nacional de 5%, enquanto, na rede privada, os resultados oscilaram entre 15% e 49%, com média de 31%, um patamar ainda insuficiente, sobretudo quando se considera o perfil socioeconômico do público atendido e o fato de se tratar de uma oferta paga (QEdu, 2023).

Além do retrato nacional, a progressão entre etapas evidencia queda acentuada em Matemática, sobretudo na transição para os Anos Finais e no Ensino Médio, o que tensiona a racionalidade das estruturas de acompanhamento pedagógico. Em termos de política educacional, tais evidências sugerem que a avaliação, embora amplamente institucionalizada, tem sido pouco mobilizada como instrumento de diagnóstico e cuidado, funcionando, em muitos casos, mais como ritual burocrático do que como mediação formativa orientada a reverter desigualdades e reconstruir trajetórias de aprendizagem. No Distrito Federal, por exemplo, o declínio longitudinal em Matemática e a queda entre etapas reforçam a gravidade do problema e a insuficiência de uma cultura avaliativa centrada na aula.

Parte do impasse parece residir na recusa do diagnóstico, por sua dureza política e simbólica: quando o diagnóstico é evitado, preserva-se a aparência de normalidade, mesmo diante de resultados que deveriam acionar mudanças estruturais. A conhecida afirmação de Darcy Ribeiro, de que a escola pública não é uma crise, mas um projeto, ajuda a compreender por que, em contextos marcados por acomodação institucional, “avaliar” pode converter-se em estratégia de ocultamento (Roitman, 2022). Neste ensaio, o termo diagnóstico é empregado em sentido pedagógico, e não clínico. Na perspectiva de Luckesi (2011), avaliar implica interpretar informações relevantes sobre a aprendizagem para subsidiar decisões e reorientar a ação pedagógica. O diagnóstico, portanto, não encerra o participante em uma classificação definitiva, mas oferece uma leitura provisória da situação da aprendizagem, destinada a orientar intervenções. Nessa mesma perspectiva, o erro pode ser compreendido como indicador do percurso e suporte para novas aprendizagens, em vez de motivo de punição ou marca de incapacidade (Luckesi, 1990).

Essa compreensão exige reconhecer os limites da transposição de categorias médicas para o campo educacional. A medicalização ocorre quando dificuldades constituídas no processo de escolarização são convertidas em sintomas ou problemas individuais de natureza predominantemente biológica, desconsiderando-se as condições pedagógicas, institucionais, históricas e sociais que atravessam a aprendizagem (Meira, 2012; Scarin; Souza, 2020). Assim, diagnóstico pedagógico designa, neste artigo, o mapeamento processual e revisável das aprendizagens, a leitura dos percursos e a identificação de dificuldades e potencialidades para orientar o acompanhamento e as intervenções, sem patologizar o erro, a diferença ou a não aprendizagem.

Nesse sentido, o estudo busca interpretar criticamente como a avaliação tem sido concebida e operacionalizada na escola, especialmente quando se distancia de sua função formativa e cuidadora. O percurso metodológico adotado e os critérios de seleção e análise dos materiais são apresentados na seção seguinte.

Percurso metodológico

Este estudo caracteriza-se como um ensaio teórico-interpretativo, de abordagem qualitativa, orientado pela perspectiva reconstrutiva de Demo (2001). A investigação articulou análise bibliográfica e documental, sem a pretensão de realizar uma revisão sistemática ou de produzir generalizações estatísticas.

O corpus bibliográfico foi constituído por obras relacionadas aos seguintes eixos analíticos: avaliação educacional; diagnóstico pedagógico e crítica à medicalização; aprendizagem autoral; crítica ao instrucionismo; acompanhamento pedagógico; avaliação formativa e mediadora; cultura avaliativa; desigualdades educacionais; relações entre avaliação, classificação e poder; e desafios educacionais relacionados ao mundo digital e à Inteligência Artificial. A seleção das referências ocorreu de forma intencional,

considerando sua pertinência ao problema investigado, sua contribuição conceitual para a argumentação e sua capacidade de estabelecer contrapontos entre práticas avaliativas classificatórias e práticas formativas orientadas ao acompanhamento das aprendizagens.

A análise documental mobilizou dados públicos e indicadores educacionais referentes, principalmente, ao ENEM 2024 e ao Ideb 2023, além de informações complementares provenientes de outras fontes mencionadas no manuscrito, como o Inaf 2025. Foram considerados indicadores que permitissem observar: a) o desempenho dos participantes e estudantes; b) as diferenças entre as redes pública e privada; c) a progressão dos resultados entre as etapas da educação básica; e d) situações específicas, como os resultados observados no Distrito Federal. Esses dados foram utilizados como evidências contextuais, e não como objeto de tratamento estatístico próprio.

O procedimento analítico articulou três movimentos complementares e não necessariamente lineares: a identificação de evidências de baixo desempenho e desigualdade educacional; o confronto dessas evidências com a literatura sobre avaliação, aprendizagem, autoria e instrucionismo; e sua interpretação à luz das categorias de diagnóstico pedagógico, acompanhamento, devolutiva, reescrita, autoria, cuidado e reorganização do trabalho pedagógico.

Os documentos e indicadores não foram empregados apenas para descrever resultados, mas para sustentar a análise crítica da dissociação entre avaliação e aprendizagem e fundamentar a defesa de práticas avaliativas processuais, formativas, dialógicas e cuidadoras.

Desafios da avaliação da aprendizagem

As avaliações externas constituem referências úteis, embora distantes do cotidiano escolar. Avaliar se o estudante aprende é um desafio de grande complexidade. Sistemas como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), da Organização

para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e o Ideb, no Brasil, produzem informações relevantes em larga escala, mas não substituem a avaliação realizada no cotidiano da escola. Esta é central à organização das intervenções pedagógicas e apoia-se em acompanhamento diagnóstico contínuo (Friebel, 2025). O uso de modelos técnicos reconhecidos, como a Teoria da Resposta ao Item (TRI), favorece comparações, embora sua aplicação em um país de dimensões continentais e profundas desigualdades exija cautela. Além disso, o próprio conceito de “aprendizado adequado” permanece controverso, pois a tentativa de mensurar a aprendizagem tende a privilegiar dimensões quantificáveis, sobretudo o domínio de conteúdos.

O problema também reside no uso isolado dessas informações, pois os resultados das avaliações externas precisam dialogar com a avaliação desenvolvida no cotidiano escolar, de modo a subsidiar o replanejamento do trabalho pedagógico e o acompanhamento das aprendizagens (Villas Boas; Dias, 2015).

Porém, quanto à autoria como critério, a qualidade do texto autoral deve ser aferida pelo professor, o que requer avaliação corpo a corpo durante sua elaboração. Temos um vislumbre disso no ENEM, que solicita redação, uma exigência fundamental, mesmo que o formato pedido seja um típico “enlatado” (justificado para facilitar a vida dos avaliadores depois). O resultado é muito sintomático: redação é elaboração excepcional na escola, ainda que toda teoria da aprendizagem mais profunda peça o exercício autoral (Demo, 2015; 2018). “Aprendizagem parece ocorrer apenas se o aprendiz presta atenção, pensa, antecipa, e coloca em andamento hipóteses sob risco de errar” (Demo; Friebel, 2025, p. 107).

Quanto aos limites da avaliação automatizada e ao risco de simulação, há questões teórico-metodológicas que avaliações como o Pisa e o Ideb não alcançam. Por isso, elas não substituem a avaliação realizada pelo docente em interação com o estudante. Se aprender implica elaboração autoral e produção de sentidos, sua avaliação exige produções mais

aprofundadas e recorrentes, nas quais possa emergir a capacidade criativa do estudante (Dehaene, 2022).

Questões de resposta fechada pouco revelam sobre a autoria, tanto pela possibilidade de acerto casual quanto por não evidenciarem o processo aberto de elaboração. Em avaliações aplicadas a milhões de estudantes, a correção automatizada pode ser operacionalmente necessária; contudo, ela restringe o que pode ser observado. A autoria requer produções próprias, não padronizadas e não plagiadas, avaliadas por um docente que acompanhe o processo e mantenha com o estudante uma relação intersubjetiva profunda e recíproca.

No que se refere à avaliação processual com pasta digital, reescrita e progressão, uma possibilidade é reunir textos e devolutivas em um portfólio digital, preservando-os para comparações futuras. Este procedimento pressupõe que o estudante elabore textos sistematicamente, mensal, semanal ou diariamente, conforme o contexto. Ao contrário do ENEM em que grande parte dos estudantes vai encarar uma “redação” no dia do exame, pois é um procedimento totalmente excepcional, para avaliar a aprendizagem autoral é preciso escrever sempre, diariamente, como modo estrutural de aprender, aprender elaborando. O estudante trabalha atividades de aprendizagem sistematicamente, sob a orientação atenta e contínua do docente. Elabora textos não só para ser avaliado, mas para aprender como autor. A organização dessas produções em uma pasta digital aproxima-se da concepção de portfólio apresentada por Villas Boas (2004), entendido como procedimento de avaliação formativa que possibilita acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens e favorece reflexão, participação e autonomia. Essa prática também dialoga com a avaliação mediadora de Hoffmann (2012), na qual avaliar deixa de representar um momento terminal de classificação e passa a constituir acompanhamento contínuo, atento às possibilidades de avanço de cada participante.

Comparando-se, por exemplo, um texto de abril com outro de março, deve ser possível constatar avanços, usando-se indicadores qualitativos como (contra)leitura mais densa, estudo mais intenso,

questionamento mais penetrante, originalidade mais palpável, argumentação focada, comunicação vibrante e escorreita etc. A pasta digital serve como referência constante do percurso do estudante em seu aprimoramento autoral, podendo ser acessada digitalmente pelos responsáveis. O que vai interessar não é a nota, propriamente, mas o processo/produto autoral do estudante. Assim, se o texto não estiver adequado, o estudante pode reescrevê-lo até que o texto se torne adequado, sob orientação docente. Ao acompanhar os registros reunidos na pasta, o participante pode autoavaliar seus avanços e assumir maior responsabilidade pelo próprio processo, movimento que favorece o desenvolvimento da autonomia intelectual (Villas Boas, 2006). O aspecto central a verificar não é apenas se as aulas foram ministradas, mas se o estudante está desenvolvendo progressivamente sua autoria, se está aprendendo a (contra)ler um autor para se tornar autor, se sabe lidar com ciência, pesquisa, elaboração textual, se maneja bem métodos e técnicas de pesquisa, se trabalha cada vez melhor a gramática textual, se consegue arquitetar teoria própria, pois é esta que mais importa, ao fim.

Em relação ao caráter qualitativo e dialético da avaliação, compreendida como processo de formação permanente, isso não implica desconsiderar dados quantitativos (Demo; Calisto, 2025). Trata-se de um processo aberto e contínuo, assim como a autoria em formação. Como não há texto definitivo nem autor acabado, as produções constituem ensaios: permanecem em reformulação e abertas à crítica, condição fundamental de sua cientificidade. A finalidade do texto é favorecer a aprendizagem autoral.

Diante do mundo digital e da Inteligência Artificial (IA), torna-se ainda mais decisiva a distinção entre sintaxe e semântica. A IA opera sobretudo no plano sintático: combina padrões formais, organiza frases e reproduz estruturas com alta eficiência, mas não responde, por si, à dimensão semântica da aprendizagem, que envolve autoria, intenção, vivência e disputa de sentidos. Por isso, a avaliação escolar não pode se reduzir à checagem de conteúdo ou a produtos “prontos”: precisa mirar a autoria do estudante,

evidenciada no processo de elaboração. Isso reforça a centralidade de práticas avaliativas com devolutiva, reescrita e acompanhamento (por exemplo, em pasta digital), nas quais o texto é revisitado, melhorado e assumido como construção autoral. Para que esse acompanhamento produza aprendizagem, a devolutiva não pode se limitar à indicação de acertos e erros. Villas Boas (2006) considera o feedback um componente essencial da avaliação formativa, especialmente quando contribui para o automonitoramento e para a autonomia intelectual. De modo convergente, Hattie e Timperley (2007) demonstram que os efeitos do feedback dependem de seu conteúdo e da maneira como é oferecido, devendo esclarecer os objetivos de aprendizagem, o progresso alcançado e os próximos passos necessários. Assim compreendida, a devolutiva orienta a revisão e a reconstrução, em vez de apenas justificar uma nota.

No que se refere às relações entre autoria, alfabetização e democracia, impedir que os estudantes produzam textos próprios perpetua uma forma de analfabetismo marcada pela cópia em lugar da elaboração. A produção humana sempre se apoia em repertórios anteriores, mas pode adquirir singularidade, estilo e originalidade. A IA pode ser mal utilizada quando serve apenas à reprodução automática; ainda assim, pode constituir material para elaboração própria, desde que empregada criticamente, e não de modo submisso (Varoufakis, 2023).

Disso segue que avaliação foca a habilidade textual do estudante, agora também digital, alargando astronomicamente as potencialidades ou reduzindo-as a plágio sistemático. Saber fazer texto vai além de juntar símbolos gráficos, que são apenas instrumentação. Vai implicar montar hipóteses de trabalho (Piaget, 1996), testá-las em laboratório e experimentos, teorizar com desenvoltura, para, partindo de teorias vigentes, organizar autoralmente a própria, aprender a argumentar, fundamentar, sobretudo divergir produtiva e educadamente. Implica saber ler, sobretudo contrair, pois lemos um autor para nos tornarmos autores, não porta-vozes. Sendo uma peça sintática, o texto precisa exsudar a

habilidade semântica do estudante, brandindo ideias, sentidos, significados, tiradas originais, formulações próprias. Sendo, na semântica, singulares as ideias, por serem vivenciais, são divergentes em si, formando a diversidade de sentidos, crucial para a evolução humana. Em todo texto, cuja gramática é comum, a vivência é incomum. Podemos focar no texto o repetido, o gramatical. Podemos focar o divergente, o próprio, a autoria. A escola, assim como a universidade, frequentemente privilegia o domínio de conteúdos em detrimento da avaliação da autoria e dos processos de elaboração. Saber pensar, divergir, argumentar, teorizar com propriedade parecem atividades incômodas, desafiadoras, perturbadoras, que é preferível sufocar. É melhor brincar com um papagaio que tartamudeia ou repete palavras, mas não desafia o interlocutor nem disputa sentidos, nem pretende ser cidadão. Quando tão poucos sabem redigir, como aparece escandalosamente no ENEM, indica uma população estudantil feita essencialmente de papagaios adestrados. Por isso, em termos de alfabetismo funcional, apenas 10% são considerados “proficientes”, segundo o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf, 2025), percentual semelhante ao do letramento digital. Trata-se de uma miséria que compromete frontalmente a qualidade democrática da população. “Saber pensar” ainda não chegou na escola e na universidade. Qual a graça possível no “alfabetismo funcional”? Ir além de dominar palavras mecanicamente, e apanhar como se as enxarcam de significados disputados, diversos, criativos. Descobre-se então, que, enquanto uns 7% são “analfabetos” tradicionais, “analfabetos funcionais” são 29%... É o que resta de uma escola tão inepta (Demo; Calisto, 2025a).

Avaliar é sempre questionável

Partindo da ideia de que não existe avaliação totalmente justa, porque ela é sempre realizada por humanos, e estes não são perfeitamente justos. Um dos avaliadores mais reconhecidos em sociedade, o Juiz, não consegue ser “justo”, pois é movido a seu ponto

de vista, por mais informado ou educado que possa ser em processualística judicial. Ademais, em sociedade julgar sempre incomoda e pode ser comprado/vendido (mercado de sentenças judiciais!). Todo professor minimamente sensato sabe que suas avaliações são aproximativas, temerárias, facilmente contestáveis. Nenhum juízo humano é confiável, pois não há mente confiável. Todas são “autorreferentes”, ou seja, não apreendem a realidade a partir da realidade, que não sabemos o que é (Hoffman, 2019), mas a partir de nossa projeção mental própria, não vemos as coisas como são, mas como somos! Isto não nos condena ao fechamento ideológico, porque, vivendo em sociedade, nos expomos em nossos pontos de vista e os recalibramos intersubjetivamente. Mas é certo que vemos com os nossos olhos, não com os dos outros. O Juiz precisa aprender a ser “imparcial”, mas se for minimamente imparcial, sabe que é parcial. Para ser imparcial, teria de despir-se de sua subjetividade, algo inviável. Não se pode sair da pele para nos ver de fora. Vemos de dentro, como parte, parcial. Afinal, neutralidade é outra posição, não a falta. “Não há exterioridade segura, apenas o trânsito inquieto entre o dizer e o dito” (Demo; Friebe, 2025, p. 76). Essa cautela também se aplica à avaliação informal, pois os juízos construídos no cotidiano podem orientar oportunidades de aprendizagem ou produzir rótulos e exclusões, devendo ser conduzidos de forma ética e encorajadora (Villas Boas, 2013).

Diante do caráter inevitavelmente parcial da avaliação, importa preservar seu traço questionável: avaliar é sempre um ato questionável, e é crucial que assim seja, pois isso reduz a prepotência do avaliador, fazendo com que reconheça os limites de sua posição. A questão, portanto, “não é apenas reconhecer o caráter disciplinador do ensino, mas refletir sobre como transformar esse processo em um caminho para a emancipação e não para a obediência cega” (Demo; Friebe, 2025, p. 99). Em sociedade, uma das autoridades mais disputadas é de quem decide as validades, pois, ao fim, ter autoridade se resume em impor as validades. A autoridade paterna pode condensar-se nisso: decide o que vale no

lar. Habermas (1989; 2002), ciente disso, sugeriu que verdade é uma pretensão de validade, tanto porque toda verdade tem dono (não há humano totalmente verdadeiro, pois a evolução não acolhe esta (im)pureza), quanto porque é disputada. Não se separa da dialética do poder. Numa dialética aberta de poder, disputam-se validades. Num contexto ditatorial linear, impõem-se.

No plano pedagógico, importa distinguir avaliação dialógica de avaliação autocrática. Na primeira, o estudante permanece sujeito do processo e pode reagir, argumentar, perguntar e divergir; na segunda, é reduzido a objeto de julgamento. Avaliações em larga escala, como o Ideb, não possibilitam plenamente essa reciprocidade, razão pela qual não devem constituir o único modo de avaliar.

Na perspectiva mediadora, resultados parciais não devem funcionar como veredictos definitivos, mas como informações que ajudam a interpretar o percurso do participante e a reorganizar a ação pedagógica (Hoffmann, 2012).

Para não confundir “questionável” com “deficiente”, convém recuperar a dialética do negativo na crítica. Temos, muitas vezes, visão afoita do “questionável”, acentuando o lado deficiente. Na dialética aberta, que lida com relacionamentos abertos em formação, em desenvolvimento, deficiente não precisa ser negativo, também porque “negativo” é parte da dialética. Quando alegamos que só interessa a crítica construtiva, cometemos um ato falho: a crítica só é crítica se for negativa; crítica positiva não critica nada. O “não” como epistemologia foi muito realçado por Bachelard (1984; 1996; Demo, 2025), já que saber pensar começa com desconstruir e depois reconstruir, mantendo-se aberto (*modus tollens*, na epistemologia). Para muitos autores, a ciência não consegue “verificar” uma teoria (porque nenhuma indução, por ser tópica, é generalizável) (Popper, 1959; Kolakowski, 1972), mas consegue negar/falsificar uma teoria, pois precisa só de um caso indutivo negativo. Isto se mantém polêmico (Demo, 2011), mas preservamos a marca questionadora da ciência como uma de suas maiores contribuições (Syed, 2019) - saber pensar é questionar, mormente autoquestionar-se (Demo, 2010).

Assumindo a falibilidade como natureza da avaliação, o problema passa a ser a peremptoriedade. Então, uma avaliação questionável é, de sua própria natureza, falível, natural, em dinâmicas evolucionárias e sócio-históricas. Avaliações peremptórias são ditatoriais, deseducativas, deformadoras. “A verdade científica, quando dissociada da autocrítica e da responsabilidade ética, torna-se dogma” (Demo; Friebe, 2025, p. 51). É fato que não gostamos de ser avaliados e isto vale, acima de tudo, para avaliadores - vivem de avaliar, mas detestam ser avaliados! Fugir da avaliação, contudo, é contraproducente, tanto porque em sociedade todos nos avaliamos, contra-avaliamos, nos valorizamos e desvalorizamos, quanto porque não saímos ou nos isentamos da dialética do poder - nela estamos inseridos profunda e naturalmente (Foucault, 2000; Bourdieu, 2007). No debate sobre classificação, é importante distinguir julgamento pedagógico de ordenação hierárquica. Toda avaliação implica interpretar evidências e formular juízos provisórios, mas isso não exige classificar estudantes entre si. Na avaliação mediadora, o foco recai sobre o percurso singular do estudante e sobre as intervenções necessárias ao seu avanço, e não sobre sua posição em relação aos demais (Hoffmann, 2012). Comparações temporais podem ser úteis quando o estudante é acompanhado em relação ao próprio percurso, sem que a avaliação seja convertida em competição.

Em processos seletivos, como vestibulares e o ENEM, a classificação cumpre uma função social específica: ordenar candidatos diante de vagas limitadas. Essa finalidade, porém, não deve ser confundida com a avaliação formativa realizada no cotidiano escolar.

*No centro da crítica sociológica, Bourdieu explicita a “distinção” como motor da escola. Um dos autores mais ferinos nesse debate também amargo é Bourdieu, com destaque para seu *A Distinção* (2007), uma de suas obras mais sarcásticas, mordazes: não frequentamos a escola para nos tornarmos “iguais”, que sequer é viável (somos desiguais, naturalmente, ou iguais e diversos) (Demo; Calisto, 2025b; McMahon, 2023), mas para “nos distinguirmos”, achar um lugar melhor ao sol, disputarmos oportunidades etc. A*

pedagogia gosta de camuflar esta disputa, que logo perde o sentido quando se fala de emancipação, que é típica disputa (Freire, 1997).

Quando avaliar não produz aprendizagem

Partindo do princípio de que mudanças pedagógicas exigem compreender a situação concreta da aprendizagem, o diagnóstico é aqui entendido como leitura processual, contextual e revisável dos percursos escolares. Não se trata de localizar no participante a causa exclusiva da não aprendizagem nem de fixá-lo em um rótulo, mas de interpretar evidências e condições pedagógicas para decidir sobre novas intervenções. Nessa perspectiva, o erro integra o processo de construção do conhecimento e pode orientar a retomada, a devolutiva e a reescrita, em vez de funcionar como sinal definitivo de incapacidade (Luckesi, 1990; 2011). Os dados disponíveis são escandalosos: em 2023, no Ensino Médio da rede pública, o Aprendizado Adequado em Matemática variou, entre estados, de 2% a 9%, com média nacional de 5%. Esse quadro sugere que a docência não pode ser defendida pelo simples fato de “dar aula”, mas pelo compromisso efetivo com a aprendizagem: “o pedestal do professor não é a aula, é seu compromisso com a aprendizagem do aluno, o qual precede sempre o compromisso com sua aprendizagem permanente” (Demo *apud* Friebe, 2025, p. 52). A aula pode ter sido ministrada, mas, quando o efeito mínimo de aprendizagem não aparece, o sistema revela sua improdutividade.

Claro que o problema não nasce no Ensino Médio. Ele se acumula ao longo da trajetória: já nos Anos Iniciais, a Matemática aparece inferiorizada, e essa desigualdade se agrava até se tornar residual. Para tornar visível o diagnóstico, vale começar pelos números do Ensino Médio na rede pública. Mesmo quando alguns resultados “melhoram”, o quadro permanece grave: as aulas são dadas, mas não produzem um efeito mínimo aceitável. Nesse cenário, programas de reforço escolar, formação continuada de professores para lidar com desigualdades estruturais e estratégias específicas para

melhorar o ensino de Matemática em populações vulneráveis podem ser medidas essenciais para reduzir essas disparidades e garantir aprendizado adequado para todos (Demo; Friebe, 2025, p. 144-145).

Em Língua Portuguesa, ainda na rede pública, os percentuais são relativamente superiores, variando de 19% a 43%, com média nacional de 32%, mas continuam insuficientes, objetivamente falando, e não “salvam” a escola pública como instituição de aprendizagem. A discrepância entre áreas é reveladora: mesmo quando Língua Portuguesa supera a Matemática em múltiplos, isso não significa que se tenha atingido um patamar formativo aceitável; significa, antes, que a Matemática se encontra em colapso ainda mais explícito.

Ao deslocar o olhar para a rede privada, a comparação indica que o problema é também sistêmico e instrucionista. Em 2023, no Ensino Médio privado, o Aprendizado Adequado em Matemática variou de 15% a 49%, com média nacional de 31%. É preciso qualificar esse resultado: trata-se, em grande medida, do desempenho da elite socioeconômica, em uma rede paga e, ainda assim, o desempenho é decepcionante, sobretudo quando costuma ser exibido como “validação” de qualidade pedagógica. Em Língua Portuguesa, o desempenho privado foi melhor, variando de 48% a 77%, com média nacional de 67%, mas tampouco é plenamente satisfatório diante do que se espera de uma escola com condições materiais superiores. A discrepância entre Língua Portuguesa e Matemática, portanto, não é apenas “um detalhe estatístico”: ela aponta um padrão recorrente de aprendizagem desigual e uma fragilidade persistente do ensino de Matemática, mesmo em contextos privilegiados.

Reconhecendo que a rede privada é “melhor”, a questão passa a ser por que mantemos um sistema tão improdutivo. Não se trata de negar diferenças entre redes, mas de recusar a naturalização de resultados medíocres como se fossem aceitáveis. A pergunta que não quer calar é: sabendo disso, por que continuamos a manter este sistema tão inútil? Avaliamos, por acaso, para não avaliar? Se o ENEM escancara, todo ano,

que ninguém redige bem, por que continuamos num sistema que não trabalha redação? A quem interessa essa miséria tão “caprichada”?

Diante de um indicador disponível, ainda que questionável, entra em cena a crítica ao Ideb-Proficiência (0 a 10), versão mais difundida por condensar Matemática e Língua Portuguesa em uma única cifra. Nessa formulação, é possível contestar sua validade pedagógica. Primeiro, porque não faz sentido calcular uma “média” entre componentes curriculares que não se aprendem como média, mas em sua integralidade. Segundo, porque, como os desempenhos podem divergir muito, sobretudo no Ensino Médio, a média tende a acobertar a miséria da Matemática. Para comparar esses resultados, é necessário distinguir o componente de desempenho do Ideb, derivado das proficiências padronizadas do Saeb, do percentual de estudantes classificados como tendo “aprendizado adequado”. O primeiro integra, juntamente com a taxa de aprovação, o cálculo do Ideb; o segundo expressa a proporção de estudantes que alcança determinado padrão em cada componente curricular. Por isso, os indicadores não devem ser tratados como escalas equivalentes, embora possam ser analisados de forma complementar. Em 2023, por exemplo, o Aprendizado Adequado foi de 5% em Matemática e de 32% em Língua Portuguesa na rede pública: uma distância expressiva. A média numérica entre esses percentuais gera um valor que, pedagogicamente, pouco explica e, politicamente, pode camuflar o ponto crítico.

Somando à proficiência um componente não coberto pela TRI, surge possível dissociação entre a elevação da taxa de aprovação e a aprendizagem efetivamente demonstrada. “Se há um horizonte possível para a educação, ele não pode se basear na ilusão dos números que maquiagem a realidade” (Demo; Friebe, 2025, p. 123). A taxa de aprovação, por não estar sob cobertura da TRI e por ser vulnerável a pressões institucionais, tende a “melhorar” o indicador final sem alterar a aprendizagem real. Em 2023, no Ensino Médio, o Ideb foi 4,1, resultante de 4,45 (média das proficiências em Língua Portuguesa e Matemática) multiplicada por uma taxa de aprovação de 0,91, o que evidencia como a aprovação opera como fator de “adoçamento” do diagnóstico.

Para explicitar porque a escala pode suavizar o problema, vale comparar Ideb-Proficiência e Aprendizado Adequado. Na escola pública, em 2023, o Ideb-Proficiência foi de 5,7 nos Anos Iniciais; 4,7 nos Anos Finais; e 4,1 no Ensino Médio. Observa-se uma queda sistemática entre etapas, aparentemente contínua. Quando, porém, se distingue o Aprendizado Adequado por componente, o quadro se reconfigura: não se trata apenas de “queda gradual”, mas de um fosso, especialmente em Matemática. Em Língua Portuguesa, os percentuais foram 55% (Anos Iniciais), 36% (Anos Finais) e 32% (Ensino Médio). Em Matemática, foram 44%, 16% e 5%, respectivamente, o que aponta uma ruptura dramática na passagem para os Anos Finais e um colapso no Ensino Médio.

A partir dessa comparação, emerge a tese de que o Aprendizado Adequado, apesar de também polêmico, é mais revelador e menos condescendente, sobretudo por separar componentes e expressar a gravidade em percentuais. O uso preferencial do Ideb-Proficiência, na cultura escolar e na gestão, pode estar contribuindo para um diagnóstico menos incômodo, como se, ao fim, “na média”, estivéssemos caminhando. Mas o detalhe que a média oculta é central: em Matemática, estamos paralisados e, no Ensino Médio, o resultado se aproxima do residual. Isso sugere fuga da gravidade do diagnóstico: “um mecanismo de ilusão, onde números altos escondem um aprendizado cada vez mais raso” (Demo; Friebel, 2025, p. 122).

No plano da cultura escolar, o problema se desloca para a supervalorização da docência como “evento” principal. Em educação temos o mau hábito de supervalorizar a docência, ou o umbigo do professor. Ainda cremos que o evento maior da sala de aula é a aula. Nunca foi. Sempre foi a aprendizagem do estudante. Não havendo essa, a docência tende a ser encenação vazia.

Com a entrada da Inteligência Artificial (IA), a docência vazia tende a ser devorada, reforçando a urgência da autoria e da maiêutica. Pode haver aula pertinente, claro (de professores autores), mas, como regra, a IA tende a expor o instrucionismo: requentar conteúdo é algo que ela realiza melhor do que nós.

A revolução que a IA traz para a educação é sintática, não semântica, pois IA é uma ferramenta automática (Setzer, 2021). Papel docente, portanto, desloca-se para o maiêutico: o professor que cuida da autoria do estudante, tarefa que Khan, de modo controverso, tende a atribuir à IA (Khan, 2025), quando, na verdade, a autoria exige experiência, intenção, responsabilidade e vínculo.

Retomando o dilema aprovação/reprovação, a crítica recai sobre aprovar sem aprender, agora com risco de agravamento. Dizemos em educação que é preciso evitar reprovar (se o estudante realizou o que podia, não há razão para reprovar), mas que não se pode aprovar sem aprender. No entanto, a escola vive de aprovar sem aprender. Promover, nessa perspectiva, não se confunde com aprovar burocraticamente, mas significa criar condições para que o participante avance qualitativamente em sua aprendizagem (Hoffmann, 2017). A IA pode exacerbar isso, ao propor conteúdos facilitados e “personalizados” como produto de consumo imediato, reforçando a velha hipostasia do conteúdo acima da aprendizagem. A graça da aprendizagem está em sua semântica singular, vivencial, pessoal, que pede protagonismo pleno do estudante e cuidado obsequioso docente. A IA não sabe disso: o algoritmo não pensa, não cuida, não sente, não vivencia.

Fechando a passagem, a avaliação precisa deslocar-se do conteúdo para a aprendizagem autoral, inclusive ao julgar o uso da IA. Não basta avaliar o que foi respondido; é preciso avaliar como se aprendeu, como se argumentou, como se reescreveu, como se assumiu autoria. A IA é tecnologia, meio, não fim e, como veio para ficar, precisamos lidar com ela criticamente: controlar antes de sermos controlados, educá-la antes que nos reduza. Não vale engolir como basbaques, nem resistir como quixotes: vale diagnosticar e cuidar.

Conclusão

Os indicadores mobilizados nesta análise, do ENEM ao Ideb, incluindo evidências de queda longitudinal (como se observa no Distrito Federal) e o contraste entre redes pública e privada, não apenas confirmam o baixo

desempenho: expõem uma dissociação persistente entre escola e aprendizagem, que se mantém apesar de evidências reiteradas e disponíveis. O problema não é falta de números, mas a forma como a avaliação tem sido capturada pela lógica instrucionista: institucionaliza-se o ato de medir, mas recusa-se o diagnóstico que obrigaria a mudar. Nesse contexto, consolida-se a naturalização do fracasso e a permanência de uma escola centrada na aula como fim em si, operando como se “aula bastasse”, mesmo quando a aprendizagem não se efetiva.

Ao longo do ensaio, percebe-se que avaliar aprendizagem é um desafio qualitativo que não se resolve por avaliações externas distantes, nem por provas padronizadas que empurram a aprendizagem para o “mensurável” e deixam de fora aquilo que mais importa: autoria, elaboração, progressão e reescrita, sustentadas por acompanhamento docente corpo a corpo e por registros processuais como a pasta digital. A redação no ENEM, ainda que enlatada, funciona como sinal involuntário do que falta estruturalmente: escrever é excepcional na escola, quando deveria ser cotidiano, porque aprender com densidade pede o exercício autoral em formação permanente.

Também, evidencia-se que a avaliação não tem como ser “pura” nem plenamente justa: por ser ato humano, é inevitavelmente parcial e atravessado por poder. O erro, porém, não está em reconhecer essa falibilidade, mas em convertê-la em peremptoriedade, como se o avaliador pudesse ocupar uma estratosfera de intocabilidade. Ao preservar o caráter questionável da avaliação, reduz-se a prepotência avaliativa e abre-se espaço para uma prática dialógica, em que o estudante permanece sujeito e pode reagir, argumentar, divergir e aprender, justamente o contrário do que ocorre quando a avaliação se torna disciplinamento, distinção e mecanismo de seleção natural brutal. Se a escola é território disputado, a tarefa pedagógica não é camuflar essa disputa, mas controlá-la, orientando-a para equalização de oportunidades e para uma cultura cooperativa que não destrua a aprendizagem pela lógica da concorrência.

Por fim, sugere-se que o principal motor da estagnação é a fuga do diagnóstico: adocicam-se indicadores, fabricam-se aprovações, produz-se a aparência de normalidade. A crítica ao Ideb-Proficiência e à taxa de aprovação como maquiagem ilustra o mecanismo: ao reduzir a gravidade do problema, preserva-se o sistema, preservam-se as aulas, preserva-se a rotina, ainda que as cifras, especialmente em Matemática, se aproximem do colapso. A referência ao diagnóstico, neste ensaio, não remete ao diagnóstico clínico. Trata-se de um mapeamento pedagógico, contextual e revisável das aprendizagens, articulado ao acompanhamento e à tomada de decisões. Ao explicitar esse limite, evita-se converter dificuldades, diferenças e erros em sintomas ou déficits individuais, risco identificado pela literatura crítica sobre a medicalização da educação (Meira, 2012; Scarin; Souza, 2020). Sem essa leitura pedagógica, o cuidado pode reduzir-se ao improviso; quando ela orienta devolutivas, reescritas e intervenções, a avaliação assume efetivamente sua função formativa.

Nesse sentido, é improdutivo alimentar o mito de que um dia inventaremos uma avaliação que se dispense a si mesma, como se fosse possível uma escola despolitizada, sem disputa, sanada dos vícios do poder. A questão decisiva é outra: propor e sustentar uma avaliação para cuidar. A chegada da Inteligência Artificial torna essa exigência mais ostensiva: checar produto e repetir conteúdo não basta, porque a IA faz isso com eficiência e disponibilidade contínuas; se houver algum ganho possível, ele está em devolver à escola a lembrança fundamental de que o evento maior da sala de aula nunca foi a aula, e sim a aprendizagem.

A contribuição específica deste ensaio consiste em compreender o cuidado não apenas como disposição afetiva ou atitude de acolhimento, mas como princípio pedagógico que orienta a ação avaliativa. Cuidar, nesse contexto, significa acompanhar continuamente os percursos de aprendizagem, interpretar suas dificuldades e potencialidades, oferecer devolutivas qualificadas e assegurar oportunidades de revisão, reescrita e reconstrução. Essa concepção também implica recusar o abandono

pedagógico diante da não aprendizagem: os resultados da avaliação devem produzir intervenções, reorganização do trabalho docente e novas possibilidades de aprender. Assim, a avaliação cuidadora não reduz exigências nem encobre dificuldades, mas transforma as evidências produzidas no processo avaliativo em compromisso concreto com a aprendizagem e com a autoria do participante.

Referências

BACHELARD, Gaston. *A filosofia do não: filosofia do novo espírito científico*. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1984.

BACHELARD, Gaston. *O novo espírito científico*. Lisboa: Edições 70, 1996.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

CASEMIRO, Poliana; SANTOS, Emily. Enem 2024: apenas 12 candidatos conseguem nota máxima e número é o menor em dez anos. *G1 Educação*, 13 jan. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/enem/2024/noticia/2025/01/13/enem-2024-coletiva-mec-inep.ghtml>. Acesso em: 14 jul. 2026.

DEHAENE, Stanislas. *É assim que aprendemos: por que o cérebro funciona melhor do que qualquer máquina (ainda...)*. São Paulo: Contexto, 2022.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos*. Campinas: Papirus, 2001.

DEMO, Pedro. *Saber pensar é questionar*. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

DEMO, Pedro. *A força sem força do melhor argumento: ensaio sobre 'novas epistemologias virtuais'*. Brasília, DF: IBICT, 2011.

DEMO, Pedro. *Aprender como autor*. São Paulo: Atlas, 2015.

DEMO, Pedro. *Atividades de aprendizagem: sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante*. Campo Grande: SED/MS, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1FKskDCxNB422PVhrjrDjD48S4cjsb77-/view>. Acesso em: 14 jul. 2026.

DEMO, Pedro. A filosofia do não. *Blog do Pedro Demo*, 2025. Disponível em: <https://pedrodemo.blogspot.com/2025/09/ensaio-1326-filosofia-do-nao.html>. Acesso em: 14 jul. 2026.

DEMO, Pedro; CALISTO, Cristiano de Souza. *Pesquisa qualitativa precisa de fundamentos epistemológicos: argumentando pela necessidade da pesquisa qualitativa para dar conta de realidades complexas, sobretudo do mundo da vida*. Jundiaí: Paco Editorial, 2025.

DEMO, Pedro; CALISTO, Cristiano de Souza. A quem interessa uma escola tão inepta? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 128, p. 1-23, 2025a. DOI: <http://doi.org/10.1590/S0104-4036202500330491>.

DEMO, Pedro; CALISTO, Cristiano de Souza. *Direitos humanos iguais e diversos: desafios do igualitarismo*. Jundiaí: Paco Editorial, 2025b.

DEMO, Pedro; FRIEBEL, Silvane. *Ensino morreu. Amém!* Jundiaí: Paco Editorial, 2025.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Cortez, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. *Revista Trabalho Necessário*, [S. l.], v. 13, n. 20, p. 206-233, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8619>. Acesso em: 14 jul. 2026. DOI: <http://doi.org/10.22409/tn.13i20.p8619>.

FRIEBEL, Silvane. *Alfabetização e autoria pela intervenção pedagógica em escola pública do Distrito Federal no contexto dos direitos humanos e cidadania*. Curitiba: CRV, 2025.

HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, Jürgen. *Agir comunicativo e razão descentralizada*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

HATTIE, John; TIMPERLEY, Helen. The power of feedback. *Review of Educational Research*, [S. l.], v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007. DOI: <http://doi.org/10.3102/003465430298487>.

HOFFMAN, Donald D. *The case against reality: why evolution hid the truth from our eyes*. New York: W. W. Norton & Company, 2019.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 32. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 16. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

INAF – INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL. *Inaf 2024: legado de futuro do alfabetismo funcional*. São Paulo: Ação Educativa, 2025. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/dados-inaf-2024.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2026.

KHAN, Salman. *Ensinar tudo a todos: como a IA vai revolucionar a educação*. [S. l.]: HarperCollins Brasil, 2025.

KOLAKOWSKI, Leszek. *Positivist philosophy: from Hume to the Vienna Circle*. London: Penguin Books, 1972.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, jan./mar. 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude. In: FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (org.). *Caderno Ideias*, n. 8. São Paulo: FDE, 1990. p. 133-140.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MCMAHON, Darrin M. *Equality: the history of an elusive idea*. New York: Basic Books, 2023.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Para uma crítica da medicalização na educação. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 135-142, jan./jun. 2012. DOI: <http://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100014>.

PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. São Paulo: Ática, 1996.

POPPER, Karl R. *The logic of scientific discovery*. London: Hutchinson, 1959.

QEDU. *Dados educacionais do Brasil: Saeb e Ideb 2023*. [S. l.], 2023. Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil>. Acesso em: 14 jul. 2026.

ROITMAN, Isaac. A crise da educação no Brasil não é uma crise: é projeto. *UnB Notícias*, Brasília, DF, 14 out. 2022. Disponível em: <https://noticias.unb.br/artigos-main/6081-a-crise-da-educacao-no-brasil-nao-e-uma-crise-e-projeto>. Acesso em: 14 jul. 2026.

SCARIN, Ana Carla Cividanes Furlan; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Medicalização e patologização da educação: desafios à psicologia escolar e educacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, [S. l.], v. 24, e214158, 2020. DOI: <http://doi.org/10.1590/2175-35392020214158>.

SETZER, Valdemar W. *IA: inteligência artificial ou imbecilidade automática? As máquinas podem pensar e sentir?* 2. ed. São Paulo: Biblioteca 24 Horas, 2021.

SYED, Matthew. *Rebel ideas: the power of diverse thinking*. London: John Murray, 2019.

VAROUFAKIS, Yanis. *Technofeudalism: what killed capitalism*. [S. l.]: Vintage Digital, 2023.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas: Papirus, 2004.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 12, n. 22, p. 75-90, jan./jun. 2006. DOI: <http://doi.org/10.26512/lc.v12i22.3283>.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação da educação básica: das informações existentes ao interior das escolas. *Retratos da Escola*, [S. l.], v. 7, n. 12, p. 167-178, 2013. DOI: <http://doi.org/10.22420/rde.v7i12.271>.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas; DIAS, Elisângela Teixeira Gomes. Provinha Brasil e avaliação formativa: um diálogo possível? *Educar em Revista*, Curitiba, n. esp. 1, p. 35-53, 2015. DOI: <http://doi.org/10.1590/0104-4060.41421>.

Recebido em janeiro de 2026.

Aprovado em junho de 2026.