

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

GABRIELA BOLSONELLO HIRT

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL: REFLEXÕES E DESAFIOS
NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS

ERECIM

2026

GABRIELA BOLSONELLO HIRT

**AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL: REFLEXÕES E DESAFIOS
NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS),
como requisito para obtenção do título de
pedagoga.

Orientador: Prof. Dr. Almir Paulo dos Santos

ERECHIM

2026

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Hirt, Gabriela Bolsonello
AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL:: REFLEXÕES
E DESAFIOS NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS / Gabriela
Bolsonello Hirt. -- 2026.
69 f.:il.

Orientador: Doutor Almir Paulo dos Santos

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Licenciatura em Pedagogia, Erechim,RS, 2026.

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Sistema Apostilado.
3. Parecer Descritivo. 4. Ensino Fundamental. I. Santos,
Almir Paulo dos, orient. II. Universidade Federal da
Fronteira Sul. III. Título.

GABRIELA BOLSONELLO HIRT

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL: REFLEXÕES E DESAFIOS NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado no Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS.

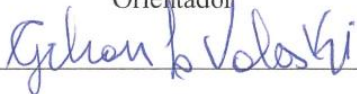
Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca no dia 16/06/2026

BANCA EXAMINADORA



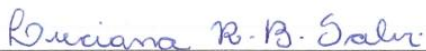
Prof. Dr. Almir Paulo dos Santos – UFFS

Orientador



Prof. Dr. Gilson Luis Voloski

Avaliador



Profa. Doutoranda. Luciana Rita Bellincanta Salvi

Avaliadora



Prof. Especialista Camila Pompelli de Rossi

Avaliadora

Dedico este trabalho aos estudantes que motivaram o desenvolvimento desta pesquisa, desejando que ela possa contribuir para futuras reflexões e pesquisas no campo da educação.

AGRADECIMENTOS

Chegar à conclusão deste trabalho significa olhar para toda a trajetória construída ao longo da graduação e reconhecer as pessoas que fizeram parte desse caminho, contribuindo de diferentes maneiras para minha formação e para a realização deste sonho. A gratidão é um sentimento bonito, capaz de transmitir, em forma de agradecimento, tudo aquilo que muitas vezes as palavras não conseguem expressar. Por isso, é preciso reconhecer e agradecer sempre.

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus, por me dar a vida e conduzir meus caminhos até aqui, sem nunca me desamparar nos momentos em que mais precisei. Foi Ele quem olhou por mim, intercedeu em minha vida, iluminou meus passos e tornou minha caminhada mais leve e bonita.

Aos meus pais, Marli e Armando, deixo minha eterna gratidão por sempre acreditarem no meu potencial e por torcerem por mim em todos os momentos da minha vida. Em especial, à minha mãe, que não mediu esforços para que eu pudesse realizar a graduação e que esteve ao meu lado sempre que precisei, oferecendo apoio, amor e incentivo.

Aos meus irmãos, que são parte de mim, agradeço por nunca deixarem de acreditar que eu seria capaz de realizar coisas bonitas e de grande valor. O apoio e o carinho de vocês foram fundamentais durante toda essa caminhada.

Ao meu noivo, Bruno, agradeço por sempre estar ao meu lado, sendo meu porto seguro e não medindo esforços para me ver feliz. Você acompanhou toda a minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal, tornando-se essencial nesse processo. Obrigada pelo colo, pelo aconchego, pelo carinho e por enfrentar comigo cada desafio com tanto amor, zelo e paciência. Obrigada, principalmente, por me lembrar da minha capacidade até mesmo nos momentos em que eu mesma deixei de acreditar nela.

Às minhas colegas de curso, em especial Andressa, Joana e Michele, agradeço por nunca me deixarem sozinha e por compartilharem comigo os desafios e aprendizados da graduação. Sem vocês, esse percurso teria sido, sem dúvidas, muito mais difícil. Obrigada por estarem ao meu lado e por dividirem comigo tantos momentos importantes dessa caminhada.

Ao meu orientador, Professor Doutor Almir Paulo dos Santos, agradeço por ter sido essencial para a realização deste trabalho, sempre presente quando precisei, oferecendo orientações, apoio e acreditando no meu potencial. Obrigada por, além de orientador, ter se tornado um amigo e parceiro de caminhada acadêmica.

À Universidade Federal da Fronteira Sul, agradeço por proporcionar experiências inesquecíveis ao longo da graduação, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o Portas Abertas, oficinas, o Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão (SEPE), entre tantas outras atividades que contribuíram significativamente para minha formação pessoal e profissional. Vivenciar essa universidade foi a realização de um sonho.

Agradeço também às escolas que disponibilizaram seus métodos de avaliação para que esta pesquisa pudesse ser realizada, assim como aos profissionais da educação que enfrentam diariamente os desafios presentes no cotidiano escolar com dedicação e compromisso.

Por fim, deixo aqui meus sinceros agradecimentos a todos que, de alguma forma, fizeram parte deste processo e contribuíram para minha caminhada. A cada página escrita, permaneceu em mim a inquietação de buscar sempre mais, de aprender continuamente e de me tornar uma profissional e uma pessoa melhor. Por isso, aqui menciono a música de Raul Seixas “Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo”. Encerro este ciclo com gratidão e com vontade de buscar sempre mais.

Metamorfose Ambulante

Raul Seixas

Prefiro ser essa metamorfose ambulante

Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante

Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo

Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo

Eu quero dizer agora o oposto do que eu disse antes

Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante

Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo

Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo

Sobre o que é o amor

Sobre que eu nem sei quem sou

Se hoje eu sou estrela amanhã já se apagou

Se hoje eu te odeio amanhã lhe tenho amor

Lhe tenho amor

Lhe tenho horror

Lhe faço amor

Eu sou um ator

É chato chegar a um objetivo num instante

Eu quero viver nessa metamorfose ambulante

Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo

Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo

Fonte: Letras, Raul Seixas (1973)

RESUMO

O presente trabalho investiga e analisa as práticas avaliativas desenvolvidas em duas redes municipais de ensino, com enfoque específico no 2º ano do Ensino Fundamental. O estudo parte da inquietação surgida durante o Estágio Curricular, em que se observou a pressão pelo cumprimento de conteúdos e avaliações de sistemas privados de ensino. O objetivo é investigar e analisar as práticas avaliativas desenvolvidas nas redes municipais de ensino, com enfoque no 2º ano do Ensino Fundamental e na avaliação diagnóstica. Prioriza-se compreender como a avaliação se manifesta no cotidiano escolar, comparando contextos que utilizam o sistema apostilado com aqueles que não possuem um sistema padrão de avaliação. Como objetivos específicos: constituir, a partir das produções bibliográficas, um aporte teórico referente aos processos avaliativos de aprendizagem na instância municipal; identificar de que maneira alguns municípios da região AMAU as práticas avaliativas no cotidiano escolar para o 2º ano do Ensino Fundamental e analisar as diferentes proposições de avaliação existentes no contexto da educação pública municipal. Metodologicamente, a pesquisa assume uma abordagem qualitativa e exploratória, utilizando-se de pesquisa bibliográfica, documental e do levantamento do Estado do Conhecimento. Como arcabouço teórico, essa pesquisa focaliza dois eixos estruturantes da avaliação: o primeiro trata do sistema privado de ensino e dos enfoques sobre avaliação, e o segundo, sobre sistemas apostilados nas redes municipais de ensino: Freire (1976); Romanelli (2014); Brasil (1998); Garcia; Algebaile (2024); Saviani (2008); Libâneo (2012); Ianni (1994); Shiroma; Moraes; Evangelista (2011); Freitas (2016); Cury (2002); Adrião (2016); Peroni (2012); Giacomini; Otto (2017); Vasconcellos (2014); Luckesi (2011); Adrião (2018); Bezerra (2008); Garcia (2012); Laurindo (2012); Hoffmann (2011); Cain (2014); Minayo (1994); Gil (2008). A partir disso, a análise dos dados, fundamentada na técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016), volta-se para duas redes de ensino municipal distintas, localizadas em dois municípios do norte do Rio Grande do Sul. O Município 1 (M1) utiliza um sistema privado de ensino com avaliações padronizadas e objetivas, e o Município 2 (M2) acompanha a aprendizagem por meio de pareceres descritivos semestrais. Ao colocar essas duas realidades em diálogo, a pesquisa revela diferentes formas de compreender a avaliação no cotidiano escolar e os impactos que elas produzem na experiência de professores e estudantes. Os resultados evidenciam que, enquanto o sistema apostilado tende a priorizar práticas mais uniformizadas e centradas em resultados, o parecer descritivo possibilita um olhar mais atento aos percursos, às singularidades e aos processos de aprendizagem das crianças. Assim, o estudo convida à

reflexão sobre os sentidos da avaliação na escola contemporânea, defendendo-a não apenas como instrumento de classificação, mas como parte essencial de uma prática pedagógica mais humana, crítica e significativa.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem; Sistema Apostilado; Parecer Descritivo; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The present study investigates and analyzes the evaluative practices developed in two municipal education systems, focusing specifically on the second year of Elementary Education and emphasizing diagnostic assessment processes. The research emerged from concerns raised during the Curricular Internship, in which pressure regarding content completion and the implementation of assessments from private educational systems became evident in the school routine. The study aims to investigate and analyze the evaluative practices developed in municipal education networks, seeking to understand how assessment manifests itself in everyday school life by comparing contexts that adopt workbook-based systems with those that do not use a standardized assessment model. The specific objectives are: to construct a theoretical framework based on bibliographic productions regarding learning assessment processes within municipal education; to identify how some municipalities in the AMAU region develop evaluative practices in the daily school context for the second year of Elementary Education; and to analyze the different assessment approaches present in municipal public education. Methodologically, the research adopts a qualitative and exploratory approach, using bibliographic and documentary research, as well as a State of Knowledge survey. As a theoretical framework, this study focuses on two structuring axes of assessment: the first addresses private educational systems and perspectives on assessment, while the second discusses workbook-based systems in municipal education networks. The research is grounded in authors such as Freire (1976), Romanelli (2014), Saviani (2008), Libâneo (2012), Luckesi (2011), Hoffmann (2011), Adrião (2016; 2018), Peroni (2012), Giacomini and Otto (2017), among others. The data analysis, based on Bardin's (2016) content analysis technique, focuses on two distinct municipal education systems located in municipalities in the northern region of Rio Grande do Sul. Municipality 1 (M1) adopts a private educational system with standardized and objective assessments, whereas Municipality 2 (M2) monitors students' learning through semiannual descriptive reports. By placing these two realities in dialogue, the research reveals different ways of understanding assessment in everyday school life and highlights the impacts these practices have on the experiences of teachers and students. The results demonstrate that, while the workbook-based system tends to prioritize more standardized and results-centered practices, the descriptive report model enables a more attentive, sensitive, and individualized perspective regarding children's learning paths, singularities, and developmental processes. Thus, the study invites reflection on the meanings of assessment in contemporary schools,

defending it not merely as an instrument of classification, but as an essential part of a more humane, critical, reflective, and meaningful pedagogical practice.

Keywords: Learning Assessment; Workbook-Based Teaching System; Descriptive Report; Elementary Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Documentos por região do Brasil	1
Figura 2 - Distribuição de documentos por Instituições de Ensino	2
Figura 3 - Quadro da Análise de Dados	25
Figura 4 - Exemplo de autoavaliação	30

Figura 1: Gráfico dos documentos por região do Brasil
autoavaliação

Figura 4: Exemplo de

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Lista de títulos selecionados	20
Quadro 2 - Bibliografia Sistematizada	1
Quadro 3 - Categorias de análise	2
Quadro 4 - Autores utilizados para bibliografia	22

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
SEPE	Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
SAES	Sistemas Apostilados de Ensino
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MEC	Ministério da Educação
IU	Instituto Unibanco
IAS	Instituto Ayrton Senna
FRM	Fundação Roberto Marinho
CF	Constituição Federal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.2 JUSTIFICATIVA	17
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA	18
1.3 OBJETIVOS	19
1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO	19
2 ESTADO DO CONHECIMENTO	20
3 SISTEMA PRIVADO DE ENSINO E OS ENFOQUES SOBRE A AVALIAÇÃO	5
4 SISTEMA APOSTILADO NAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO	13
5 METODOLOGIA	19
5.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS	20
5.2 PESQUISA QUALITATIVA	20
5.3 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	21
5.4 PESQUISA DOCUMENTAL	22
5.5 ESTADO DO CONHECIMENTO	23
5.6 PESQUISA DE CAMPO	23
6 ANÁLISE DE DADOS	25
6.1. AVALIAÇÃO NO SISTEMA PRIVADO DE ENSINO	27
6.2 AVALIAÇÃO DE PARECER DESCRITIVO	32
6.3 MINHAS PALAVRAS	34
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS	39

1 INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem constitui-se como um processo constante no contexto escolar e está presente nas práticas pedagógicas e nas diferentes formas de organização do ensino. Ela pode se manifestar de diversas maneiras no cotidiano escolar, além de sofrer alterações conforme o contexto em que está inserida. No cenário educacional contemporâneo, marcado por transformações nas políticas públicas educacionais e pela ampliação das parcerias entre o setor público e privado, observam-se mudanças e adaptações que atravessam o setor educacional, no qual a avaliação torna-se um fator indispensável para que as instituições avancem e qualifiquem o ensino ofertado.

A partir desse cenário, surge a seguinte reflexão: como a avaliação pode constituir-se como uma ferramenta significativa tanto para os docentes quanto para os discentes? Ambos necessitam do ato de avaliar, de olhar para o outro e para o contexto ao seu redor para compreender e transformar a realidade em que vivem. De acordo com Luckesi (2011, p. 263), “a avaliação da aprendizagem é um recurso pedagógico disponível ao educador para que auxilie o educando na busca de sua autoconstrução e de seu modo de estar na vida mediante aprendizagens bem-sucedidas”. Portanto, torna-se necessário compreender a avaliação como um elemento tão importante quanto o próprio planejamento das aulas, uma vez que ela possibilita acompanhar os caminhos percorridos pelos estudantes durante o processo de aprendizagem.

O ato de avaliar possibilita um processo reflexivo no trabalho do professor e constitui-se como uma forma de olhar para si mesmo e para seus estudantes, em favor da melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Avaliar é um ato delicado, pois, antes mesmo do estudante chegar ao momento da avaliação, faz-se necessário considerar seu contexto pessoal, sua realidade e as condições enfrentadas em seu cotidiano. Assim, a avaliação vai além de um momento restrito ao preenchimento de uma folha de papel e torna-se também uma oportunidade para que o professor olhe para o estudante com sensibilidade e compreensão, coloque-se no lugar do outro e compreenda seus percursos e dificuldades.

A avaliação constitui-se, ainda, como um processo contínuo no desenvolvimento da aprendizagem e faz-se necessária no percurso de ensinar e aprender. Hoffmann (2011, p. 15) destaca que “um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido investigativo do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais”. Dessa forma, o professor que não acompanha o desenvolvimento de seus

estudantes pode limitar sua prática pedagógica e acreditar que seu trabalho é desenvolvido de forma satisfatória sem, contudo, perceber aquilo que necessita ser revisto, transformado e reconstruído para favorecer o crescimento e a aprendizagem dos estudantes.

A avaliação passou por mudanças ao longo dos anos e, mais recentemente, observa-se que essas transformações têm se inserido de forma cada vez mais presente no cotidiano escolar. Junto a isso, percebe-se uma aproximação crescente entre o setor público e o privado, que influencia e reorganiza diferentes aspectos do fazer educacional. Essas mudanças acompanham também as exigências da própria sociedade, que demanda conhecimentos cada vez mais amplos e diversificados para a formação dos indivíduos. Assim, práticas pedagógicas e formas de ensinar passam por constantes adaptações e modificam a organização do trabalho escolar. Como resultado, observa-se que aprendizagens que antes eram construídas a partir da pesquisa, da autonomia docente e do aprofundamento pedagógico passam, em muitos contextos, a ser conduzidas por materiais previamente estruturados, como os sistemas apostilados e os livros didáticos.

A discussão acerca da avaliação mostra-se pertinente na medida em que ela interfere diretamente no processo de aprendizagem dos estudantes e na organização do trabalho pedagógico. Compreender como as práticas avaliativas acontecem em contextos que utilizam sistemas privados de ensino possibilita refletir sobre os desafios presentes no cotidiano escolar, especialmente no que se refere à autonomia docente, às especificidades das turmas e às diferentes formas de acompanhar a aprendizagem. A inserção dos sistemas apostilados nas redes municipais de ensino também modifica a organização das práticas pedagógicas, uma vez que introduz materiais, conteúdos e propostas avaliativas previamente estruturadas, que passam a compor o cotidiano das escolas e o planejamento dos professores. Assim, torna-se é importante compreender de que forma esses sistemas dialogam com as realidades escolares e com os processos avaliativos desenvolvidos no contexto da educação pública.

1.2 JUSTIFICATIVA

Do ponto de vista acadêmico, esta pesquisa contribui para as discussões acerca da avaliação da aprendizagem no contexto das redes municipais de ensino, sobretudo diante da ampliação do uso dos sistemas apostilados na educação pública. Embora esse tema tenha sido debatido sob diferentes enfoques, ainda são necessárias investigações que analisem como as práticas avaliativas se materializam no cotidiano escolar e quais implicações produzem para o trabalho docente e para o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes. Ao estabelecer

um diálogo entre diferentes formas de avaliação, este estudo busca ampliar as reflexões sobre o papel da avaliação como elemento constitutivo do processo educativo.

Sob o ponto de vista social, a pesquisa justifica-se por discutir um tema que atravessa o cotidiano de professores, estudantes, gestores e famílias. Compreender como diferentes propostas avaliativas repercutem nas práticas pedagógicas pode contribuir para o fortalecimento de processos de avaliação mais sensíveis às singularidades dos estudantes, favorecendo uma educação pública comprometida com a aprendizagem, com a equidade e com a valorização da autonomia docente. Dessa forma, espera-se que as reflexões produzidas possam colaborar tanto com futuras pesquisas quanto com debates e práticas desenvolvidas nas redes municipais de ensino.

Durante o Estágio Curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, tive a oportunidade de observar e dialogar com professores que diariamente sentem-se pressionados a cumprir os conteúdos e as avaliações do sistema apostilado implementado na escola. Tais exigências tornam-se desgastantes quando são impostas como metas a serem cumpridas rigidamente em um determinado período, sobretudo quando acabam limitando a autonomia docente e a possibilidade de desenvolver conteúdos a partir das necessidades reais dos estudantes.

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Em diálogos durante as aulas enquanto professora regente, constatei que as crianças da turma apresentavam diferentes níveis de aprendizagem. A avaliação proposta pelo sistema parecia distante da realidade dos estudantes e descolada do processo de aprendizagem efetivo, por não considerar fatores como a frequência escolar, o interesse do estudante e seu ritmo de desenvolvimento. Diante dessas constatações, nota-se a necessidade de investigar como os municípios e suas redes municipais de educação compreendem e vivenciam o processo avaliativo expresso nos sistemas educacionais adquiridos e fora deles. Para isso, a presente pesquisa propõe-se a discutir essa temática por meio de análise das avaliações realizadas com estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental e delimita-se na seguinte questão-problema: Quais são as práticas avaliativas implementadas nas redes de Ensino Municipal no 2º ano do Ensino Fundamental, focalizando a avaliação diagnóstica?

1.3 OBJETIVOS

Diante disso, o presente trabalho teve como objetivo geral investigar as práticas avaliativas desenvolvidas nas redes municipais de ensino, com enfoque no 2º ano do Ensino Fundamental e ênfase na avaliação diagnóstica. Como objetivos específicos, buscou-se compreender os principais referenciais teóricos acerca dos processos de avaliação da aprendizagem; identificar de que maneira alguns municípios da região AMAU desenvolvem as práticas avaliativas no cotidiano escolar do 2º ano do Ensino Fundamental; analisar os diferentes tipos de avaliação presentes no contexto da educação pública municipal.

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

Este trabalho está organizado em sete capítulos. O primeiro, a introdução, apresenta a contextualização do tema, o problema de pesquisa, os objetivos e a justificativa do estudo. O segundo capítulo expõe o estado do conhecimento, com o mapeamento das produções acadêmicas sobre sistemas apostilados e práticas avaliativas nas redes municipais de ensino. O terceiro capítulo discute o sistema privado de ensino e os enfoques sobre a avaliação, com atenção à relação entre educação pública e privada e às parcerias público-privadas. O quarto capítulo trata do sistema apostilado nas redes municipais de ensino, seus agentes, sua implementação e suas metodologias avaliativas. O quinto capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa. O sexto capítulo traz a análise dos dados, com a discussão das avaliações dos dois municípios. O sétimo capítulo apresenta as considerações finais.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO

O Estado de Conhecimento possibilita a “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155). Dessa forma, sua finalidade é reconhecer, organizar e analisar diferentes produções acadêmicas, o que exige clareza quanto ao tema investigado, ao período em que essas pesquisas foram desenvolvidas e aos tipos de trabalhos que se pretende localizar, como teses, dissertações, livros ou estudos apresentados em eventos. Nessa lógica, o processo se assemelha a embarcar em um trem, no qual cada vagão representa uma pesquisa já realizada sobre o assunto e contribui de maneira significativa para a construção deste estudo.

Minha criança brincava e sonhava muito, e hoje, futura professora, sonhar e buscar também fez parte da minha pesquisa. Foi pensando na melhoria como pedagoga e pessoa, e também dos meus futuros estudantes, que visei e realizei esta pesquisa, com o objetivo de contribuir para mim, para futuras pesquisas e também para que meus futuros estudantes recebam o melhor que eu possa dar, uma professora que olhará além da nota e observará os valores e detalhes do cotidiano.

Com o intuito de aprender e de buscar mais sobre a temática, avaliação diagnóstica no sistema apostilado, foi que realizei a pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). A busca foi realizada por meio dos descritores: “sistema apostilado na rede municipal” e “avaliação”, com filtro no período de 2011 a 2024. Foram localizadas vinte e duas pesquisas de acordo à temática, dessas, quatro títulos foram selecionados para compor o acervo de análise (Quadro 1).

Quadro 1 - Lista de títulos selecionados

Número	Lista de títulos selecionados	Repositório
1	A reinterpretção curricular no contexto da política de currículo apostilado na rede municipal de ensino de Sorriso - MT	BDTD
2	Sistema privado de ensino: influências na formação do sujeito de direito	BDTD
3	A adoção do currículo apostilado da rede privada pela rede pública municipal de educação de Primavera do Leste - MT.	BDTD
4	Sistemas apostilados em Redes Municipais de Ensino no Oeste Catarinense: a mercadorização da educação pública?	BDTD

Fonte: Elaborado pela autora (2026) a partir de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021).

A estrutura de análise organiza-se por meio do Quadro 2 que orienta a sistematização da bibliografia e direciona o olhar para a temática estudada. Conforme destacam Morosini e Kohls-Santos (2021, p. 127), esse movimento envolve a “leitura flutuante dos resumos dos trabalhos para a seleção e o aprofundamento das pesquisas, a fim de elencar os que farão parte da análise e escrita do estado do conhecimento”. Assim, os dados são apresentados e discutidos em forma de texto e consideram elementos como número, ano, autor, título, objetivos, metodologia e resultados, conforme ilustrado a seguir.

Quadro 2 - Bibliografia Sistematizada

Nº	Autor (Ano)	Título	Objetivo	Metodologia	Principais resultados	Contribuições para esta pesquisa
1	Silva (2011)	A reinterpretação curricular no contexto da política de currículo apostilado na rede municipal de ensino de Sorriso – MT	Analisar a reinterpretação curricular decorrente da implementação do currículo apostilado na rede municipal de Sorriso (MT).	Pesquisa qualitativa baseada na análise da política curricular e das percepções docentes sobre a utilização do sistema apostilado.	Os professores da Educação Infantil e dos anos iniciais defenderam a retirada das apostilas, priorizando um currículo contextualizado às necessidades locais e ao processo de alfabetização. Já os docentes dos anos finais posicionaram-se favoravelmente à permanência do material, destacando sua organização dos conteúdos e apoio ao estudo dos estudantes.	Evidencia que a adoção de sistemas apostilados produz diferentes impactos conforme a etapa de ensino, influenciando a autonomia docente e a construção curricular.
2	Angeli (2024)	Sistema privado	Analisar a	Pesquisa	A implementação	Demonstra que a

		de ensino: influências na formação do sujeito de direito	implementação do Sistema SESI de Ensino na rede municipal de Amparo (SP), entre 2021 e 2023.	qualitativa desenvolvida por meio de revisão de literatura e análise documental da política educacional municipal e dos materiais institucionais.	do Sistema SESI reforçou uma lógica economicista e produtivista, reduziu espaços destinados à Educação Integral, enfraqueceu a gestão democrática, centralizou práticas avaliativas e limitou a autonomia docente por meio da padronização do ensino. O estudo aponta a necessidade de políticas públicas permanentes que fortaleçam a formação crítica dos estudantes.	adoção de sistemas privados pode alterar a concepção de educação pública, restringindo práticas pedagógicas contextualizadas e processos democráticos de gestão escolar.
3	Alcover (2014)	A adoção do currículo apostilado da rede privada pela rede	Compreender o processo de adoção do currículo	Pesquisa qualitativa fundamentada no Ciclo de Políticas	A adoção do currículo apostilado foi motivada pelo	Evidencia que materiais curriculares padronizados não

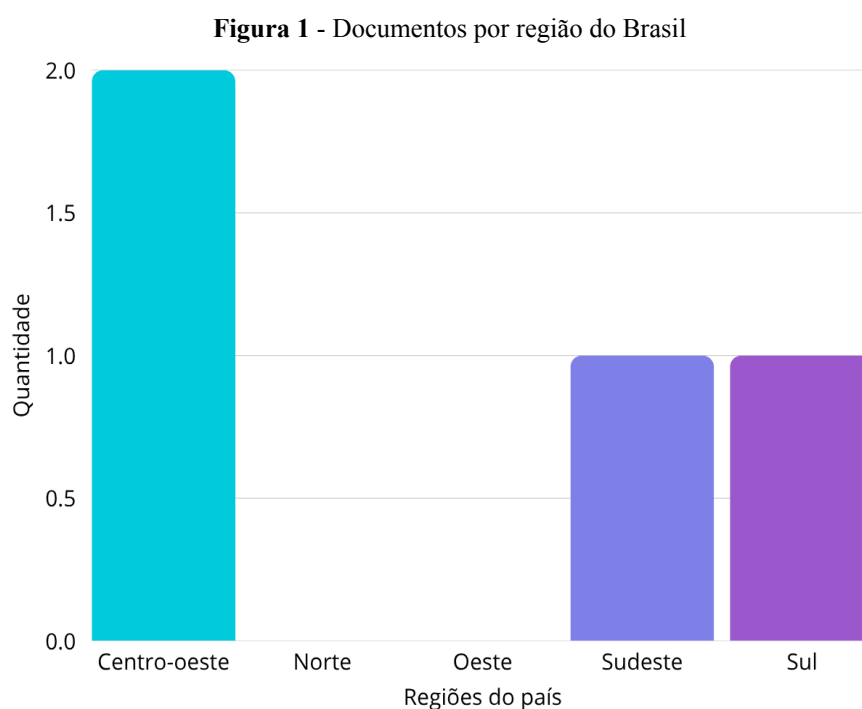
		pública municipal de educação de Primavera do Leste – MT	apostilado de uma rede privada pela rede pública municipal de Primavera do Leste (MT).	de Ball e Bowe, contemplando análise dos contextos de influência, produção dos textos e prática.	discurso da melhoria da qualidade da educação, embora influenciada por fatores políticos e econômicos. Apesar da padronização proposta pelo material, os professores reinterpretaram e adaptaram suas práticas, evidenciando processos de recontextualização curricular.	determinam integralmente a prática pedagógica, reforçando o protagonismo docente na mediação do currículo.
4	Hoffmann (2020)	Sistemas apostilados em Redes Municipais de Ensino no Oeste Catarinense: a mercadorização da educação pública?	Compreender como ocorre o processo de mercadorização da educação pública em municípios do Oeste Catarinense por meio da adoção dos Sistemas Apostilados de	Pesquisa qualitativa com análise de conteúdo, fundamentada em Bardin (2011), realizada a partir de investigação de campo e análise documental.	O estudo identificou que o fortalecimento das parcerias público-privadas, intensificado após a Reforma do Estado, favoreceu a expansão dos SAEs. A busca por resultados rápidos levou	Evidencia os efeitos estruturais da privatização da educação pública e contribui para compreender as implicações políticas, econômicas e pedagógicas da adoção de sistemas

			Ensino (SAEs).		municípios à adoção desses sistemas, promovendo a privatização da educação, elevados custos públicos, redução da autonomia docente e fortalecimento de práticas pedagógicas padronizadas e instrucionistas.	apostilados.
--	--	--	----------------	--	---	--------------

Fonte: Elaborado pela autora (2026), a partir de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021).

É importante destacar que as pesquisas não se sucederam ano a ano, e sim passaram por nuances em diferentes períodos ao longo dos 13 anos analisados. Por isso não foi possível delimitar um intervalo de cinco ou dez anos na plataforma, e as pesquisas não seguem uma ordem cronológica contínua.

Para dar continuidade à apresentação e discussão dos trabalhos selecionados, torna-se relevante demonstrar como essas pesquisas se distribuem pelas diferentes regiões do Brasil. Essa visualização permite identificar com mais clareza onde há maior concentração de estudos sobre a temática analisada. O mapeamento realizado indica que a maior parte das produções está localizada na região Centro-Oeste do país, no estado de Mato Grosso (Figura 1).



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Além da representação geográfica, o mapeamento verificou a distribuição dos documentos por instituição de Ensino. A maioria das pesquisas foi realizada em universidades federais: Universidade Federal da Fronteira Sul (Campus Chapecó), Universidade Federal do Mato Grosso (Campus Universitário de Cuiabá) e a Universidade Estadual de Campinas.

Figura 2 - Distribuição de documentos por Instituições de Ensino

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A figura mostra que as universidades federais apareceram com mais frequência na pesquisa realizada. Observa-se ainda que, no acervo selecionado, não houve produções de universidades privadas, o que abriu espaço para as instituições públicas e federais. Além disso, as quatro produções são pesquisas de pós-graduação, ou seja, dissertações.

A partir da observação e da leitura dos resumos dos documentos selecionados, foram definidas categorias que compõem uma das etapas do Estado do Conhecimento (Quadro 3). Essa fase, conforme explicam Morosini, Santos e Bittencourt (2021, p. 67), corresponde a “uma análise mais aprofundada do conteúdo das publicações e seleção, do que podemos chamar de unidades de sentido. Ou seja, palavras-chave ou temáticas representativas de um conjunto de publicações, resultando no agrupamento dos materiais conforme as semelhanças identificadas entre eles.

Quadro 3 - Categorias de análise

Nº	CATEGORIA	TÍTULO
1	Políticas públicas	Mercantilização e adoção dos Sistemas Apostilados
2	Reinterpretação, adoção e avaliação	O sistema apostilado visto pelos professores e como impactam na vida dos estudantes

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Para a análise, as categorias criadas junto ao tema norteador são: 1) Políticas públicas e 2) Reinterpretação, adoção e avaliação. A pesquisa por eixo temático revela que 75% dos trabalhos estão no eixo um e 25% dos trabalhos encontram-se na temática do eixo dois.

O primeiro eixo, aproxima-se das políticas públicas adotadas pelos municípios em que as pesquisas ocorreram e reúne as discussões sobre os interesses políticos, econômicos e administrativos que atravessam a adoção dos Sistemas Apostilados de Ensino nas redes municipais. Os estudos analisados discutem como as decisões sobre a compra de sistemas privados são influenciadas por disputas de poder, experiências pessoais de gestores, pressões por resultados e processos de privatização/mercantilização da educação pública. Nesta categoria, situam-se as pesquisas que investigam a escolha dos sistemas Maxi e SESI e mostram como essas políticas afetam a gestão democrática, a autonomia das redes e o papel do Estado na garantia do direito à educação.

O segundo eixo analisa o cotidiano e as experiências decorrentes da implementação do sistema apostilado. Nessa categoria também se incluem reflexões sobre as práticas avaliativas

padronizadas presentes nos sistemas apostilados, que podem restringir a autonomia docente, promover uma lógica meritocrática e distanciar o processo avaliativo das realidades locais. Os estudos mostram que, mesmo diante de prescrições rígidas, os professores reinterpretem conteúdos, metodologias e avaliações e produzem práticas que rompem, total ou parcialmente, com o modelo instrucionista do material.

As dissertações de Alcover (2014), *A adoção do currículo apostilado da rede privada pela rede pública municipal de educação de Primavera do Leste - MT*, e de Hoffmann (2020), *Sistemas apostilados em Redes Municipais de Ensino no Oeste Catarinense: a mercadorização da educação pública?*, compõem o primeiro eixo. O primeiro trabalho teve como objetivo compreender o processo de adoção da política de currículo apostilado de uma rede privada pela rede pública municipal de Primavera do Leste (MT). O segundo teve como objetivo compreender como ocorre a mercadorização da educação nas redes municipais do Oeste de Santa Catarina, materializada pelos processos de adoção dos Sistemas Apostilados de Ensino (SAE). Ambos refletem sobre os interesses do governo municipal na aquisição dos sistemas de ensino, com o objetivo da melhoria da educação municipal. As pesquisas mostram que os governos municipais tiveram interesses não só educacionais, como também políticos e econômicos quanto ao modelo de ensino adotado nas escolas municipais.

O trabalho de Angeli (2024), *Sistema privado de ensino: influências na formação do sujeito de direito*, tem como objetivo analisar a implementação do Sistema Sesi de Ensino na rede municipal de Amparo (SP), no período de 2021 a 2023, e verificar sua influência no processo de formação do educando como sujeito de direito. O estudo traz a reflexão sobre o sistema Sesi na rede municipal e aborda os interesses do governo em realizar melhorias na educação, assim como a visão dos docentes sobre o trabalho com as apostilas, em duas percepções distintas.

Por fim, o trabalho *A reinterpretação curricular no contexto da política de currículo apostilado na rede municipal de ensino de Sorriso - MT* (Silva, 2011) teve como objetivo analisar a Reinterpretação Curricular no Contexto da Política de Currículo Apostilado adotado pelo Sistema Público Municipal de Ensino de Sorriso, estado de Mato Grosso. O estudo considera o cotidiano escolar frente à implementação dos currículos apostilados, destacando o papel ativo dos professores na ressignificação do material, nas escolhas pedagógicas e na organização curricular.

Os quatro estudos apresentaram metodologias semelhantes e utilizaram a abordagem qualitativa em pesquisas de campo com gestores, coordenadores e professores que atuam

diretamente com o sistema apostilado. O trabalho de Angeli (2024) também realizou pesquisa documental, com análise das apostilas, além da pesquisa bibliográfica presente nos demais.

Os trabalhos analisados são relevantes para esta pesquisa, pois permitem compreender o que já foi produzido na área e quais caminhos ainda podem ser explorados. As dissertações oferecem um panorama amplo e consistente, contribuindo para orientar os próximos passos da investigação e indicar possibilidades de aprofundamento teórico e metodológico.

De modo geral, os estudos destacam os desafios da implementação dos sistemas apostilados e evidenciam como muitos governos municipais os enxergam como soluções imediatas para os problemas educacionais. Essa adoção, porém, costuma ocorrer sem o diálogo necessário com os profissionais que atuam diariamente com as crianças e desconsidera suas experiências e demandas reais. Além disso, é recorrente a ausência de avaliações diagnósticas efetivas, substituídas por práticas padronizadas e engessadas, que pouco respeitam os conhecimentos prévios e os ritmos de aprendizagem dos estudantes. A seguir, apresenta-se o *Referencial Teórico* desta pesquisa.

3 SISTEMA PRIVADO DE ENSINO E OS ENFOQUES SOBRE A AVALIAÇÃO

A educação é, e sempre foi, parte e extensão da formação do ser humano. Como sujeito educado, o indivíduo alcança a condição de potência transformadora da própria realidade e atua sobre ela, como ator de sua história e das estruturas sociais. Como afirma Freire (1996, p. 47), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Isso permite entender que a educação não se limita ao espaço escolar, mas constitui-se como um processo contínuo de formação humana que ocorre em diferentes contextos sociais, culturais e históricos e contribui para a construção da identidade dos sujeitos e para sua inserção na sociedade.

No passado, a educação organizava-se de forma diferente, mas mantinha o mesmo objetivo: educar e conscientizar os humanos para a vida e para o trabalho. No Brasil, a educação passou por diversas rupturas e processos até se tornar o que se conhece hoje (Romanelli, 2014). A primeira foi a vinda dos portugueses e dos padres jesuítas para o Novo Mundo, que trouxeram os costumes e as tradições do seu povo, além de métodos pedagógicos para catequizar os povos originários que aqui viviam. Esse modelo de educação inicial tinha caráter religioso e disciplinador, voltado à imposição cultural e à organização social segundo os interesses da metrópole, o que mostra que a educação, desde seus primórdios no Brasil, esteve vinculada a projetos políticos e ideológicos.

Além da catequese dos portugueses junto aos indígenas, a educação sofreu muitas mudanças ao longo dos anos. Ainda hoje, nota-se que os sistemas educacionais e sua legislação são alterados com frequência em benefício do ordenamento das grandes corporações capitalistas. Apesar das revoluções, dos movimentos e das adaptações políticas, a educação é um direito de todos, para a garantia da cidadania, a qualificação para o trabalho e o desenvolvimento de cada indivíduo (Brasil, 1998).

Além disso, a consolidação da educação como direito social representa um avanço na história brasileira, ainda que sua efetivação enfrente desafios relacionados às condições de acesso, permanência e qualidade do ensino ofertado. A redemocratização da educação brasileira permitiu a reabertura ao diálogo e a organização da sociedade como Estado de direito.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) – como expressão da reabertura política do país após a ditadura civil-militar (1964–1985) e da intensa articulação de setores organizados da sociedade – definiu o Estado brasileiro como um Estado Democrático de Direito. Sob essa concepção deveriam se consolidar os objetivos fundamentais de constituição de uma sociedade livre, justa e solidária, e de

afirmação de princípios e formas de organização das relações políticas, econômicas e sociais condizentes com esses objetivos (Garcia; Algebaile, 2024, p. 2).

A consolidação legal expressa a possibilidade de a sociedade conduzir-se de forma livre, justa e solidária, como princípio do direito social. Com a ampliação das parcerias público-privadas no campo educacional, observa-se que parte significativa dos recursos públicos destinados à educação passa a ser direcionada a empresas privadas do setor educacional. A educação pública é um direito social garantido pelo Estado e deve ser ofertada de forma gratuita, universal e com qualidade a todos os cidadãos. Saviani (2008) destaca que a educação pública deve assumir um compromisso com a formação crítica dos sujeitos e com a democratização do conhecimento, com vistas à transformação social.

Já a educação privada refere-se às instituições de ensino administradas por entidades particulares, que podem ou não receber apoio estatal e, em geral, são mantidas por recursos financeiros das famílias ou de organizações. De acordo com Libâneo (2012), embora a educação privada também componha o sistema educacional, ela tende a responder a interesses específicos de grupos sociais, o que pode gerar desigualdades no acesso e nas condições de ensino. Assim, percebe-se que a organização da educação brasileira reflete as próprias estruturas sociais e expõe tensões entre a democratização do ensino e a manutenção de privilégios historicamente constituídos.

Ambas devem assegurar que a criança ou o jovem se forme para se tornar cidadão capaz e independente. Freire (1996) ressalta que, independentemente da natureza da instituição, a educação deve estar comprometida com a formação humana, crítica e emancipadora. No entanto, no contexto brasileiro, observa-se que a educação pública assume papel decisivo na garantia do direito à educação, enquanto a educação privada reflete com frequência as desigualdades socioeconômicas presentes na sociedade. Dessa forma, pensar a educação implica também refletir sobre as condições sociais em que ela se desenvolve, uma vez que o processo educativo está diretamente relacionado às oportunidades oferecidas aos sujeitos.

No país, vivenciam-se diariamente situações que revelam as desigualdades sociais e o modo como as pessoas vivem sob elas. A educação torna-se mais uma dessas facetas diárias. Na escola pública, muitas vezes faltam materiais, falta estrutura que atenda os estudantes, ou até mesmo a merenda escolar. Já a escola privada funciona de outra forma, como uma microempresa. As famílias pagam pelas roupas, pela comida e pela aprendizagem que seus filhos recebem. Essa diferença entre os contextos educacionais mostra que o acesso à

educação de qualidade ainda está diretamente relacionado às condições socioeconômicas das famílias e reforça desigualdades já existentes na sociedade.

Sabe-se que a educação entra de diferentes formas na vida das pessoas, algumas com muito acesso, outras com pouco. São diversos os motivos para isso, como o trabalho, a vida pessoal e a luta constante pela sobrevivência, que muitas vezes não deixam espaço para frequentar a escola e até mesmo os espaços de educação não formais. Ianni (1994) aborda as desigualdades sociais que se refletem na educação:

As crescentes diversidades sociais estão acompanhadas de crescentes desigualdades sociais. Criam-se e recriam-se as condições de mobilidade social horizontal e vertical(...). As lutas sociais polarizam-se em torno do acesso à terra, emprego, salário, condições de trabalhos na fábrica e na fazenda, garantias trabalhistas, saúde, habitação, educação, direitos políticos, cidadania. (Ianni, 1994, p. 91-92).

Observa-se que a desigualdade permeia diversos ambientes, como o trabalho, o trânsito, o caminhar na rua e também a educação. Alguns movimentos foram feitos na tentativa de enfrentar a desigualdade social. Um exemplo é o patrono da educação brasileira, Paulo Freire (1921-1997), homem que lutou, dedicou-se, criou métodos e fez história na tentativa de melhorar a vida das pessoas e de garantir a todos o acesso a seus direitos. Freire desenvolveu seu método de alfabetização de adultos, que concebe a leitura como uma força nos jogos de dominação social (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 27). A partir dessa perspectiva, compreende-se que a educação pode assumir um papel transformador na sociedade e contribuir para a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua realidade. Assim, ao promover o acesso ao conhecimento e à reflexão, a educação torna-se um instrumento de enfrentamento das desigualdades sociais e de construção de uma sociedade mais justa..

Diante desse cenário de desigualdades, emerge a necessidade de analisar como as parcerias entre o setor público e o privado se configuram na educação e influenciam práticas pedagógicas e a organização do ensino. Essas parcerias foram incorporadas como estratégias de gestão educacional, em especial nas redes públicas, com o intuito de responder a demandas relacionadas à qualidade do ensino, à padronização de conteúdos e à melhoria dos indicadores educacionais. No entanto, sua implementação também levanta questionamentos quanto à autonomia dos professores, à adequação das propostas pedagógicas à realidade dos estudantes e à própria finalidade da educação pública.

As parcerias entre os setores público e privado intensificaram-se a partir de 1997, quando o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) foi vinculado ao Ministério da Educação (MEC). A partir desse momento, o órgão ampliou a produção de

estudos voltados à Educação Básica no Brasil e contribuiu para o fortalecimento da formulação de políticas públicas, bem como para a implementação de programas e projetos desenvolvidos em colaboração com instituições de caráter empresarial da área educacional. Entre essas instituições destacam-se o Instituto Unibanco (IU), o Instituto Ayrton Senna (IAS), a Fundação Roberto Marinho (FRM), a Fundação Lemann e o Instituto Millenium. Tais parcerias tinham como finalidade promover a melhoria dos índices educacionais produzidos pelo INEP e fundamentavam-se na ideia de que a atuação de organizações privadas poderia proporcionar maior eficiência e eficácia na gestão e nos resultados educacionais. De acordo com Freitas (2016, p. 38), “o modelo de gestão considerado eficaz é o da iniciativa privada, cujo centro está baseado em controle e responsabilização, ou seja, em processos de fixação de metas objetivas submetidas à avaliação e divulgação”. Instala-se a confiança no sistema privado de educação, na busca por melhorar índices e estratégias de ensino e aprendizagem.

Nesse período, a atuação de diferentes organizações, como associações e entidades sindicais, permitiu que movimentos sociais e populares contribuíssem para a inserção, na CF/88, de pautas voltadas à garantia dos direitos sociais, civis e políticos. O Art. 170 da CF/88 estabelece a República Federativa do Brasil como um Estado Democrático de Direito, fundamentado, entre outros princípios, na cidadania, na dignidade da pessoa humana e nos valores sociais do trabalho. Além disso, define uma ordem econômica baseada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa e assegura a todos condições de existência digna e o exercício da cidadania.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990 na cidade de Jomtien, na Tailândia, contou com a participação de aproximadamente 150 países e introduziu, no cenário educacional, um novo paradigma quanto às políticas educacionais na América Latina e em outros países em desenvolvimento. O evento foi promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU) e contou com a atuação de organismos internacionais, entre eles o Banco Mundial. Os compromissos firmados pelas nações participantes da Conferência de Jomtien resultaram em transformações nas políticas educacionais, materializadas posteriormente em planos, legislações e documentos orientadores.

No contexto brasileiro, o primeiro documento elaborado após a conferência foi o Plano Decenal de Educação para Todos, instituído em 1993, com o objetivo de fortalecer e valorizar a educação básica. As legislações seguintes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), incorporaram princípios semelhantes. Nesse processo

ocorreram mudanças significativas no campo legal, com o objetivo de orientar a educação brasileira em direção a essas novas demandas. Entre essas transformações destaca-se a Constituição Federal de 1988, que, conforme aponta Cury (2002, p. 172), “[...] estabeleceu um sistema de repartição de competências e atribuições legislativas entre os entes federativos, respeitando seus limites e reconhecendo sua autonomia como poderes públicos”. Ainda segundo o autor, a CF/88 instituiu uma perspectiva de organização política descentralizada, plural e normativa, pautada na cooperação entre os entes federados e na participação da sociedade.

A partir do processo de descentralização assegurado pela CF/88, o Estado passou a incorporar um paradigma amplamente difundido, relacionado à suposta maior eficiência do setor privado. Nesse movimento observa-se uma redefinição do papel estatal, que tende a reduzir sua atuação como responsável direto pela garantia de direitos, ao mesmo tempo em que amplia a participação de entidades privadas no âmbito público (Pereira; Grau, 1999). Dessa forma, o avanço das parcerias entre os setores público e privado intensifica-se a partir da década de 1990, em um contexto marcado pela expansão do capitalismo e pela influência de concepções neoliberais, representadas por grandes grupos econômicos. A ampliação dessas parcerias tem como marcos a promulgação da CF/88 e a Emenda Constitucional n.º 19/1998. Nesse contexto ocorreram mudanças nas relações federativas, com a transferência de responsabilidades, funções e recursos da esfera federal para estados e municípios. Esse processo resultou em uma nova configuração das responsabilidades educacionais e afetou tanto a organização federativa quanto as relações entre o Estado e os setores privado lucrativo e não lucrativo na oferta da educação escolar.

Segundo Adrião (2018), a CF/88 estabeleceu bases legais que possibilitam a atuação conjunta entre instituições privadas e o poder público por meio de diferentes instrumentos. Entre esses mecanismos destacam-se os contratos de gestão, os termos de parceria, os acordos de colaboração e o fomento, que regulam as relações entre o setor público e organizações privadas sem fins lucrativos no âmbito das parcerias público-privadas. A Emenda Constitucional n.º 19 também está associada à reestruturação do Estado, marcada pela redução da máquina pública, pela contenção de gastos sociais e pela valorização de princípios como eficiência administrativa e obtenção de resultados, o que contribui para a emergência da figura do cidadão-cliente.

Percebe-se que a presença do setor privado na educação pública não se limita apenas ao apoio ou à colaboração pontual, mas passa a ocupar espaços que anteriormente eram de responsabilidade exclusiva do Estado. Para Bezerra (2008), as ações decorrentes das parcerias

público-privadas interferem no setor público, pois são total ou parcialmente responsáveis pela execução de ações que antes eram de inteira responsabilidade do Estado. De acordo com Peroni (2009, p. 157), “com a parceria público/privada e o fortalecimento do terceiro setor, o privado acaba influenciando ou definindo o público, não mais apenas na agenda, mas na execução das políticas, definindo o conteúdo e a gestão da educação.”. Tais movimentos acabam repercutindo diretamente no modo como a educação é organizada no interior das redes de ensino, influenciando tanto as decisões administrativas quanto os encaminhamentos pedagógicos. Nesse cenário, as propostas educacionais passam a ser atravessadas por diferentes lógicas de organização, nas quais conteúdos, metodologias e formas de acompanhamento da aprendizagem podem assumir formatos previamente estruturados. Assim, ainda que essas iniciativas se apresentem como alternativas de organização e sistematização do ensino, evidenciam-se processos de reconfiguração do papel do Estado e das práticas escolares, que passam a ser construídas em meio a diferentes influências e expectativas.

Desse modo, observa-se que tais parcerias acabam por redefinir o papel do Estado na oferta da educação, ao mesmo tempo em que ampliam a atuação de instituições privadas na organização e no funcionamento das redes de ensino. Esse movimento pode trazer implicações tanto na gestão educacional quanto nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas e influenciar diretamente o cotidiano escolar. Assim, é importante refletir sobre até que ponto essas parcerias contribuem para a melhoria da qualidade da educação ou se acabam reforçando processos de padronização e controle, que nem sempre consideram as especificidades dos contextos escolares e as necessidades dos estudantes.

Os sistemas privados nas escolas públicas, com isso, tendem a submeter escolas, professores e estudantes à homogeneização e ao enfraquecimento de suas capacidades enquanto sujeitos ativos e criadores na realização do direito à educação. Nesse sentido, opõem-se à gestão democrática da educação e, mais grave que isso, promovem a dependência das redes públicas aos serviços privados, já que não estimulam o desenvolvimento de capacidades locais para a produção de propostas pedagógicas, formações e avaliações (Adrião, 2016, p. 128).

O Estado passa a transferir parte de suas responsabilidades a outros agentes, uma vez que as instituições parceiras assumem a definição dos conteúdos e das formas de ensino. No Brasil, as parcerias entre os setores público e privado apresentam-se de diversas maneiras, ocorrendo por meio de editais, processos de terceirização, aquisição de materiais e serviços, implementação de sistemas de gestão e oferta de formações continuadas, entre outras ações. Essas iniciativas são frequentemente justificadas pela busca por maior eficiência na condução das políticas públicas, especialmente no intuito de elevar os resultados em avaliações

padronizadas. Nesse contexto, a inserção do setor privado no âmbito público baseia-se em uma lógica que adota o mercado como referência de qualidade, além de contar com a aceitação social ao se apresentar, muitas vezes, como atuação de caráter filantrópico e sem fins lucrativos, voltada ao “bem da educação” (Peroni, 2012, p. 26).

Os sistemas privados de ensino comercializam materiais e propostas pedagógicas para o setor público, sob a justificativa de promover uma educação de melhor qualidade e mais padronizada. De acordo com Giacomini e Otto (2017, p. 159), “Trata-se da transferência para a esfera privada da função de elaboração e operacionalização de política pública até então exercida pela esfera pública estatal”. Os autores apontam a ideia de que todos os estudantes devem aprender os mesmos conteúdos, no mesmo tempo, o que desconsidera, muitas vezes, as particularidades das aprendizagens individuais e o capital cultural de cada criança.

Como afirma Freire (1996, p. 67), “qualquer prática educativa que desconsidere a realidade concreta dos educandos torna-se ineficaz”. Na prática, entretanto, esses sistemas introduzem dinâmicas que nem sempre dialogam com a realidade dos estudantes, como a aplicação de avaliações que não consideram efetivamente o processo de aprendizagem, bem como a utilização de conteúdos pouco contextualizados. Além disso, observa-se a padronização do planejamento docente, o que pode limitar a autonomia das professoras e sua capacidade de adaptar as práticas pedagógicas às necessidades da turma.

Nesse contexto, os sistemas privados também se apresentam como estratégias para garantir resultados satisfatórios de aprendizagem, especialmente no que se refere à aprovação dos estudantes e à melhoria de indicadores educacionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). No entanto, diante das condições mencionadas, esse modelo tende a reforçar a padronização das aprendizagens, resultando em um currículo homogêneo e, muitas vezes, reduzindo a atuação do professor como sujeito ativo do processo educativo. Consequentemente, pode-se observar a manutenção de um padrão de aprendizagem limitado, que nem sempre favorece o desenvolvimento integral dos estudantes.

O sistema apostilado aparece, segundo Giacomini e Otto (2017), como uma forma de reduzir as desigualdades sociais e de tornar o trabalho da escola um padrão. Esse padrão, porém, exige que a escola adapte o seu contexto para acompanhá-lo. Nesse movimento observa-se que as particularidades de cada realidade escolar, bem como as necessidades específicas dos estudantes, nem sempre encontram espaço no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Assim, o cotidiano escolar passa a ser organizado a partir de uma lógica previamente estruturada, na qual conteúdos, tempos e formas de condução do ensino tendem a seguir uma

sequência já definida. Nesse cenário, professores e equipe escolar buscam, gradualmente, formas de articular essas propostas com aquilo que vivenciam na prática e realizam adaptações e ajustes que possibilitem maior aproximação com a realidade dos alunos. Esse processo mostra que, embora o sistema proponha uma organização padronizada, é no interior da escola que ele ganha novos significados e é constantemente reinterpretado a partir das experiências e das demandas que emergem no dia a dia.

A avaliação, dentro desse sistema, tende a seguir o mesmo modelo padronizado e prioriza o cumprimento de etapas e o alcance de resultados numéricos. Como destaca Vasconcellos (2014, p. 71), "a avaliação, quando reduzida à função classificatória, perde seu papel pedagógico e se torna um mecanismo de controle". Essa lógica muitas vezes distancia-se da função formativa e diagnóstica da avaliação e a transforma em um instrumento de verificação de desempenho, e não de compreensão do processo de aprendizagem.

Outro ponto relevante é que o sistema apostilado, ao buscar uniformizar práticas, pode gerar um distanciamento entre o currículo oficial e a realidade local da escola. Muitas vezes, as avaliações propostas não dialogam com a diversidade cultural, social e cognitiva dos estudantes das redes municipais. Para Luckesi (2011, p. 184), "a avaliação da aprendizagem deve servir à vida e à formação do educando, e não à simples classificação". Assim, torna-se necessário repensar os enfoques avaliativos presentes nesse sistema, de modo que se aproximem de uma perspectiva mais humana, processual e inclusiva.

Portanto, discutir a avaliação no contexto do sistema apostilado é refletir sobre o sentido da prática educativa. Avaliar não deve ser apenas medir o que o aluno aprendeu, mas compreender como e por que ele aprendeu, valorizando o percurso e as descobertas individuais. Cabe ao professor, mesmo diante de materiais padronizados, encontrar espaços de autonomia e diálogo e transformar a avaliação em um ato de reflexão e não apenas em uma exigência burocrática.

4 SISTEMA APOSTILADO NAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO

Para dar continuidade às discussões apresentadas, é necessário compreender de que forma o sistema apostilado se insere no contexto das redes municipais de ensino, bem como suas implicações na organização do trabalho pedagógico e nos processos avaliativos. Este capítulo tem como objetivo analisar a chegada desses sistemas às redes públicas municipais, com ênfase nos atores envolvidos nesse processo, sua forma de implementação e gestão, além das metodologias avaliativas que orientam a prática docente.

De início, busca-se compreender como o sistema apostilado passa a fazer parte das redes municipais de ensino e destacar os sujeitos e instituições envolvidos nesse processo. Em seguida, discute-se a forma como esses sistemas são implementados e organizados no cotidiano escolar e suas influências na prática pedagógica. Por fim, analisa-se a relação entre o sistema apostilado e as práticas avaliativas, com ênfase nas implicações para o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes.

Ao pensar no sistema apostilado, a gestão acredita na melhoria da qualidade da educação e implementa um sistema de ensino privado na educação pública. De acordo com Giacomini e Otto (2017, p. 166), “a compra dos sistemas de ensino privados representa mais do que a simples aquisição de materiais didáticos, dado se tratar de uma estratégia por meio da qual o setor privado amplia seu mercado, ao incidir sobre o espaço público”. Observa-se, assim, o serviço público a dar espaço ao privado, modificado e implementado por meio de um sistema pronto.

Os principais agentes dessa inserção são a secretaria de educação, as empresas privadas, a gestão escolar e, por fim, os professores, que atuam na sala com as crianças. Giacomini e Otto (2017, p. 168) afirmam: “os sistemas de ensino privados são tomados, pelos dirigentes das secretarias de educação, como símbolos de parcerias que resultarão em renovação, progresso, eficiência, melhoria do ensino público e qualidade na educação”. Além dos dirigentes, estão presentes muitos outros fatores, como o agente maior, o prefeito, a comunidade escolar e as equipes diretivas, que também fazem parte deste processo de adesão.

Cada um desses atores tem uma função e um papel na educação: a secretaria como mantenedora, o prefeito como principal administrador, a comunidade escolar como frequentadora da escola, a equipe diretiva como administradora do ambiente, e assim por diante. Para que um novo sistema seja implementado na rede municipal de ensino ocorrem, em geral, processos formais de seleção de materiais didáticos e propostas pedagógicas, que se apresentam como alternativas organizadas para o desenvolvimento do trabalho escolar. Tais

escolhas costumam estar associadas à busca por maior sistematização curricular, padronização do ensino e melhoria nos indicadores educacionais. No entanto, observa-se que esses processos nem sempre se constituem como espaços amplamente participativos e podem resultar em certo distanciamento entre as decisões tomadas em nível administrativo e as demandas concretas vividas no cotidiano das escolas.

Além disso, a incorporação desses sistemas mostra a presença de diferentes interesses que atravessam o campo educacional e articula dimensões pedagógicas, administrativas e políticas. Conforme apontam Adrião (2018) e Peroni (2012), a ampliação das relações entre o setor público e o privado na educação contribuiu para a reconfiguração das formas de gestão e organização do ensino e ampliou a atuação de agentes externos na definição de políticas e práticas educacionais.

Nesse processo, cada ator cumpre um papel específico: a secretaria de educação faz a mediação entre mantenedora e escola; as empresas privadas vendem seus produtos com a promessa de incrementar a educação municipal; a gestão escolar aprova os materiais e organiza como serão utilizados; e o professor faz a gestão da sala de aula e desenvolve com as crianças o que está no material. Cada agente está à frente de uma etapa que precisa ser bem organizada para reduzir erros e favorecer a aprendizagem das crianças.

No que se refere à implementação e à gestão do sistema apostilado, sua inserção no contexto escolar implica mudanças significativas na organização do trabalho pedagógico. De acordo com Bezerra (2008 *apud* Adrião; Peroni, 2009, p. 108):

A expressão parceria público-privada adotada neste trabalho implica também na capacidade de intervenção que o setor privado passa a dispor junto à administração pública, por meio da assunção total ou parcial de responsabilidades até então atribuídas ao poder público em sua totalidade.

Nesse cenário, a incorporação desses sistemas às redes municipais tende a seguir trâmites institucionais que envolvem a análise e a escolha de propostas consideradas mais adequadas às diretrizes da gestão educacional vigente. Ainda que orientados por critérios técnicos e pedagógicos, tais processos podem refletir prioridades definidas em instâncias administrativas, o que nem sempre garante a participação efetiva dos profissionais que atuam diretamente na escola. A partir de ideias formuladas e preparadas, a equipe escolar passa por transformações e adaptações ao dar continuidade ao sistema, além da gestão, que se adapta ao novo modo de educação.

As redes de ensino passam a seguir orientações previamente definidas pelos materiais, o que envolve o planejamento das aulas, a sequência dos conteúdos e, em muitos casos, as

próprias estratégias de ensino a serem utilizadas em sala de aula, assim como as avaliações, que seguem um modelo pronto e padronizado. Garcia (2012, p. 143) afirma: "os municípios adquirem para suas redes públicas de ensino não apenas o material didático apostilado [...] mas um conjunto de serviços que envolvem treinamentos, assessorias pedagógicas e sistemas de avaliação". A partir de sua implementação, o sistema apostilado passa a orientar o trabalho pedagógico de forma mais sistematizada e influencia o planejamento das aulas, a organização dos conteúdos e, em muitos casos, as estratégias de ensino adotadas. São oferecidas, com frequência, formações continuadas com o objetivo de alinhar as práticas docentes às propostas do material e favorecer sua efetivação no cotidiano escolar.

Em sala de aula, o sistema apostilado chega com um modelo pronto e é inserido no cotidiano e na vivência dos educandos. Cabe ao sistema direcionar os estudos no dia a dia das crianças e adolescentes. Diante da adesão ao sistema apostilado, pergunta-se se os profissionais estão de fato capacitados e familiarizados com esse tipo de trabalho, prontos para experimentar esse material com as crianças. Segundo Laurindo (2012, p. 151), "a apostila é tida como um símbolo de modernização [...] criando a imagem de que todo conhecimento a ser adquirido está contido naquelas poucas páginas". Observa-se que a apropriação do material pelos professores acontece de diferentes formas e considera suas trajetórias, experiências profissionais e concepções pedagógicas. Em alguns casos, a familiaridade com esse tipo de proposta pode favorecer sua utilização; em outros, a necessidade de adaptação às novas dinâmicas pode demandar um processo de ressignificação da prática pedagógica.

No cotidiano da sala de aula, observa-se que o trabalho docente, muitas vezes, passa a ser orientado por uma sequência previamente definida de conteúdos, que precisam ser desenvolvidos em determinado período de tempo. Nesse contexto, o planejamento pedagógico tende a assumir um ritmo mais acelerado, voltado ao cumprimento das etapas propostas, o que pode influenciar a forma como as experiências de aprendizagem são conduzidas. Laurindo afirma:

Trata-se de cumprir dentro do tempo previsto a quantidade de matéria determinada. Não aparecem nestas trocas preocupações com o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos alunos e professores. Todos estão amarrados à sequência, aos tópicos previstos e ao tempo disponível para vencer até o número de páginas tal como previsto no planejamento (Laurindo, 2012, p. 106).

Diante dessa dinâmica, as possibilidades de aprofundamento, retomada e exploração mais significativa dos conteúdos podem ser, por vezes, reduzidas, especialmente quando se considera a diversidade de ritmos e necessidades presentes entre os estudantes. Assim, o

processo de ensino é atravessado por uma lógica de progressão contínua dos conteúdos, na qual o tempo pedagógico nem sempre acompanha o tempo da aprendizagem, exigindo dos professores constantes ajustes e reorganizações em sua prática cotidiana.

Dessa forma, o professor passa a atuar em um cenário que exige o equilíbrio entre atender às orientações propostas e considerar as necessidades reais dos estudantes, o que pode gerar tensões no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Em determinadas situações, o acompanhamento mais atento das aprendizagens, bem como a valorização dos percursos individuais, tende a ceder espaço a uma organização mais linear do ensino, centrada no avanço dos conteúdos. Nesse contexto, as práticas pedagógicas vão sendo constantemente ajustadas, na tentativa de conciliar as demandas institucionais com a busca por um ensino mais significativo, evidenciando os desafios presentes no cotidiano docente diante de propostas previamente estruturadas.

No contexto escolar, o sistema passa a ser vivenciado de diferentes formas pelos profissionais da educação que atuam diretamente com as crianças, e possuem sua rotina, suas concepções pedagógicas e intencionalidades próprias de cada instituição. Segundo Laurindo (2012, p. 108), “A escola e sua função estão diretamente relacionadas ao tempo histórico, econômico, social e político da sociedade vigente. A escola tem se adaptado [...] aos sistemas econômicos, sociais e políticos que a dominam.”. Assim, observa-se que o acolhimento dessa proposta no ambiente escolar não ocorre de maneira homogênea, mas é construído no cotidiano, a partir das interações entre professores, equipe gestora e demais sujeitos que compõem a escola. Em meio a esse processo, surgem momentos de diálogo, trocas de experiências e reflexões sobre as possibilidades e limites do material, evidenciando a busca por compreender de que forma esse sistema pode ser articulado às práticas já desenvolvidas.

Ao longo das vivências escolares, percebe-se que a escola passa por mudanças e adaptações pedagógicas quanto à necessidade dos estudantes. Questões relacionadas ao ritmo das aulas, à adequação dos conteúdos e à forma como o material dialoga com a realidade da turma tornam-se frequentes nos espaços de planejamento e nas conversas informais entre os professores. Esses momentos, ainda que nem sempre sistematizados, revelam a preocupação dos profissionais em adaptar o que está proposto às condições concretas da sala de aula, buscando construir caminhos que façam sentido para o processo de ensino e aprendizagem.

Algumas mudanças exigem atenção redobrada dos professores, assim como também dedicação e comprometimento com a educação da escola em que atua. Por vezes as escolas enfrentam dificuldades como falta de materiais, de tempo e também espaços que as aprendizagens necessitam para serem construídas. De acordo com Libâneo (2012, p.23), “o

trabalho docente é uma atividade intencional que se realiza em condições concretas e históricas, mediada por relações sociais”. Desse modo, mesmo diante de orientações previamente definidas, o trabalho pedagógico se constrói na relação com os estudantes, nas escolhas realizadas em sala de aula e nas decisões tomadas no dia a dia. Esse movimento evidencia que, embora o sistema proponha uma organização estruturada, é no espaço da escola que ele ganha significado, sendo constantemente ajustado às demandas e às especificidades do contexto educacional.

Observa-se que a introdução do sistema apostilado provoca diversas mudanças, tanto para os profissionais que atuam com o sistema quanto para as crianças que o receberam e para a escola, que se adapta ao novo formato de educação. Outra mudança importante para esse cotidiano são as avaliações. É por meio delas que os professores reconhecem o que precisa ser aprimorado, o que precisa ser melhorado ou o que está concluído no processo de ensino e aprendizagem. Assim, o trabalho docente passa a envolver não apenas a condução das atividades de ensino, mas também a mediação dos processos avaliativos, em um constante exercício de interpretação, adaptação e organização. Como aponta Hoffmann (2011), a avaliação, quando compreendida em uma perspectiva mediadora, exige um olhar atento ao percurso do estudante, o que nem sempre aparece em propostas já estruturadas.

No âmbito da experiência docente, percebe-se que os momentos avaliativos passam a compor o cotidiano escolar como parte de uma dinâmica já instituída e exigem dos professores um olhar atento não apenas aos resultados, mas aos caminhos percorridos pelos estudantes. Nesse processo, a relação com os instrumentos avaliativos é construída no fazer diário, entre aproximações e ajustes, com atenção às particularidades de cada turma e às demandas que emergem no decorrer das aulas.

No que diz respeito à metodologia avaliativa, os sistemas apostilados em geral apresentam propostas de avaliação previamente elaboradas, alinhadas aos conteúdos desenvolvidos nos materiais. Por vezes, os sistemas desafiam os profissionais a pensarem em avaliações que incluam e preparem os estudantes para vida e para a escola. Segundo Cain (2014, p. 292) "O IDEB enquanto indicador de qualidade educacional não considera as nuances que interferem no cotidiano escolar e não leva em conta as especificidades das escolas, ou seja, das diferentes realidades escolares". Dessa forma, observa-se que os sistemas, querem mais dos estudantes, sem considerar sua realidade e suas prévias aprendizagens.

Observa-se que, em determinados contextos, as práticas avaliativas passam a assumir uma organização mais uniforme, orientada por referências comuns que dialogam com

indicadores educacionais amplamente difundidos. Nesse cenário, o acompanhamento da aprendizagem tende a se articular a formas específicas de registro e verificação, o que suscita reflexões acerca das diferentes maneiras de compreender o processo avaliativo. Assim, ao se considerar outras perspectivas, evidencia-se a possibilidade de um olhar mais atento aos percursos dos estudantes, contemplando seus tempos, avanços e particularidades. Nesse movimento, a avaliação pode assumir sentidos diversos no contexto escolar, revelando tensões e aproximações entre modos distintos de acompanhar e compreender a aprendizagem.

Ao longo da experiência de trabalho, os docentes lidam com diversas formas de ensinar, aprender e também de avaliar. A avaliação pode ser conduzida de diversas formas pelos profissionais e será desempenhada de acordo com o contexto escolar. É nesse momento que os professores decidem entre realizar uma avaliação mais cuidadosa ou mais classificatória. Cain (2012, p 56) afirma:

a performatividade e a responsabilização têm impactado, cada vez mais, a educação, ao desencadear nas escolas e nos profissionais da educação a busca constante por bons resultados nas avaliações, os quais se referem ao aumento numérico em índices ou em médias dos sistemas de avaliação vigentes, o que nem sempre corresponde à efetiva melhoria da aprendizagem escolar pelos alunos.

Assim, percebe-se o quanto os resultados têm afetado as escolas e também os profissionais que nela atuam. Através dessa cobrança, e dessas indicações surgem diversas formas de fazer com que a escola atinja bons índices, mas nem sempre os estudantes são valorizados pelo feito.

Ao aproximar diferentes formas de compreender a avaliação, especialmente quando colocadas em diálogo com propostas já organizadas, como as dos sistemas apostilados, é possível perceber algumas diferenças no modo como o acompanhamento da aprendizagem acontece na escola. Enquanto há perspectivas que procuram olhar para o estudante em seu processo, considerando seus tempos, avanços e dificuldades, outras se estruturam a partir de caminhos já definidos, com atividades e instrumentos pensados de forma mais geral. Nesse contexto, nem sempre as particularidades de cada turma e as realidades vividas no cotidiano escolar conseguem aparecer com mais profundidade nas práticas avaliativas.

No dia a dia da sala de aula, o professor vai, pouco a pouco, encontrando formas de lidar com essas diferentes propostas e tenta aproximar o que está previsto com aquilo que observa em seus alunos. Esse movimento envolve escolhas, adaptações e, muitas vezes, um olhar atento para aquilo que não está explícito no material, mas se revela na prática. Assim, a avaliação vai ganhando sentido no próprio fazer docente, aproximando-se de um acompanhamento mais próximo e cuidadoso da aprendizagem, em que compreender o

caminho percorrido pelos estudantes se torna tão importante quanto os resultados que aparecem ao final desse processo.

5 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da pesquisa, adotou-se uma abordagem qualitativa, por meio de pesquisa documental, buscando construir um olhar atento e reflexivo sobre as experiências e práticas presentes no cotidiano escolar.

A investigação foi realizada em avaliações de duas escolas da rede municipal, em dois municípios do norte gaúcho: uma rede que utiliza o sistema apostilado e outra rede que possibilita que a avaliação seja organizada por cada profissional de educação e seu contexto de sala de aula. Os critérios de escolha foram dois: o primeiro, sistemas de avaliação diferentes (apostilado e sistema de avaliação municipal); o segundo, municípios próximos a Universidade Federal Fronteira Sul, Campus Erechim/RS (UFFS).

Esta pesquisa segue uma abordagem investigativa e qualitativa, a qual segundo Minayo (1994) volta-se para a compreensão dos significados, motivos e atitudes presentes na vida humana, ou seja, trabalha com dados que não podem ser quantificados. Essa escolha metodológica justifica-se pelo fato de que a pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos em sua complexidade, considerando o contexto em que ocorrem e as percepções dos sujeitos envolvidos. Nesse tipo de abordagem, o pesquisador assume um papel ativo no processo investigativo, aproximando-se da realidade estudada para interpretá-la a partir das experiências, discursos e práticas dos participantes. Assim, a pesquisa não se limita à coleta de dados, mas procura compreender as relações, significados e sentidos atribuídos pelos professores à utilização do sistema apostilado, permitindo uma análise mais profunda e reflexiva sobre o modo como a avaliação é concebida e expressa no cotidiano escolar.

Trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório, pois busca proporcionar uma maior familiaridade com o tema e compreender de forma mais aprofundada como se manifesta a avaliação no contexto do sistema apostilado. Segundo Gil (2008), a pesquisa exploratória tem como principal objetivo ampliar o conhecimento sobre determinado fenômeno, permitindo ao pesquisador construir interpretações e levantar novas perspectivas a partir das informações obtidas. Dessa forma, ela possibilita compreender aspectos ainda pouco discutidos e identificar caminhos para futuras investigações sobre o assunto.

Para a coleta de dados, foram investigadas duas avaliações de cada município, com foco em compreender de que forma a avaliação chega até as crianças, como as professoras realizam essas avaliações e de que forma elas repercutem no cotidiano escolar de cada sujeito educacional. A próxima seção apresenta os *caminhos metodológicos* e as diferentes metodologias utilizadas para a realização desta pesquisa.

5.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A metodologia orienta o caminho a ser percorrido pelo pesquisador. É por meio dela que se define como o estudo será conduzido, quais passos serão seguidos e de que forma os dados serão compreendidos. Mais do que um conjunto de técnicas, a metodologia representa uma forma de olhar para o objeto de estudo, buscando compreender os fenômenos de maneira organizada e coerente. Ela dá sustentação à pesquisa, permitindo que o processo investigativo aconteça com clareza e propósito, além de possibilitar que outras pessoas entendam e reconheçam o percurso trilhado. Assim, a metodologia não apenas estrutura o trabalho, mas também revela o compromisso do pesquisador com a construção de um conhecimento significativo e fundamentado.

Segundo Minayo (1994, p. 16), a metodologia pode ser representada como um “[...] caminho do pensamento e da prática exercida na abordagem da realidade”. O percurso metodológico deste estudo reúne a pesquisa qualitativa, que oferece uma exploração em torno da temática; a pesquisa bibliográfica, que observa os estudos e as teorias analisados por outros autores sobre o tema condutor da pesquisa de campo; o Estado do Conhecimento, com um olhar investigativo sobre o que vinha sendo pesquisado em nível de graduação acerca da temática; e a pesquisa documental, que analisa os livros e cadernos do sistema apostilado presentes nas salas de aula das escolas, utilizados pelas crianças na rede municipal de ensino.

Na sequência, apresenta-se a pesquisa qualitativa.

5.2 PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa desenvolvida possui uma natureza qualitativa, ou seja, não tem como foco a quantificação dos dados, mas sim a busca por compreender em profundidade a complexidade das relações, dos significados e dos valores humanos envolvidos. Nessa perspectiva, o olhar do pesquisador precisa ser atento, sensível e aberto às experiências e às vivências dos sujeitos, reconhecendo que cada fala, gesto ou sentimento carrega aspectos únicos e importantes para a compreensão do fenômeno estudado. Trata-se, portanto, de um processo de escuta e interpretação que valoriza o que é humano, subjetivo e simbólico. De acordo com Minayo (2014, p. 57):

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam.

Nessa perspectiva metodológica, o pesquisador busca conduzir seu trabalho com clareza de propósitos e fundamentos conceituais bem definidos, aproximando-se do campo de estudo e dos participantes de forma sensível e envolvida. Esse processo torna-se um momento genuíno e cheio de dimensões, marcado pela interação e pela escuta atenta. Conforme Minayo (2001, p. 21), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Em outras palavras, essa abordagem se volta à singularidade e à compreensão dos múltiplos fatores que compõem o objeto de estudo.

A pesquisa parte de uma visão da educação que busca compreender a avaliação a partir do chão da escola, na Educação Básica. Essa abordagem acredita ser fundamental valorizar suas percepções e as histórias que se constroem em torno das práticas avaliativas, em vez de focar apenas em estatísticas. O objetivo é abrir espaços de reflexão, favorecendo uma pesquisa rica, de fato, entender como a avaliação se manifesta no cotidiano escolar. A pesquisa se propõe a acolher e interpretar as vozes dos professores, que trabalham cotidianamente com as crianças e enfrentam desafios perante o sistema apostilado.

Em seguida, apresentam-se os autores que subsidiam a pesquisa bibliográfica e fundamentam-na de acordo com a compreensão da temática.

5.3 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

O percurso metodológico também inclui a pesquisa bibliográfica, que, conforme Severino (2002), realiza-se a partir da continuação de pesquisas anteriores e utiliza informações elaboradas por outros pesquisadores devidamente registrados. Dessa forma, para fundamentar a pesquisa, é necessário selecionar materiais que tratem da compreensão da temática.

A pesquisa bibliográfica, conforme a perspectiva de Minayo (1994), representa o momento em que o pesquisador se conecta com seus interesses e com o conjunto de conhecimentos produzido pelos autores de seu segmento. Isso se concretiza através da mobilização de informações registradas em centros especializados e bibliotecas. Em última análise, ela oferece uma estrutura teórica consistente, sendo indispensável, pois regula o desenvolvimento da pesquisa ao nortear as escolhas metodológicas e ao estabelecer a devida contextualização do assunto abordado. De acordo com Gil (2002, p. 44):

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço.

Nesta pesquisa, a bibliografia que fornece aporte teórico para a contextualização e compreensão do assunto trata de educação básica, avaliação da aprendizagem e sistema apostilado, a partir das concepções de autores que já investigaram os assuntos interpretados. Apresentam-se os principais autores utilizados na pesquisa bibliográfica no Quadro 4 a seguir:

Quadro 4 - Autores utilizados para bibliografia

Autor	Ano
Cain	(2004)
Giacomini; Otto	(2017)
Hadji	(2001)
Hoffmann	(1998; 2011)
Laurindo	(2012)
Luckesi	(2011; 2011)
Nóvoa	(1992)
Peroni	(2009)
Vasconcellos	(2014)

Elaborado pela autora (2026)

A partir da leitura e análise das obras dos autores estudados, foi possível ampliar o olhar e estabelecer conexões sobre a temática da avaliação e do diagnóstico no sistema privado de ensino. Esse movimento de estudo permitiu compreender diferentes perspectivas e aprofundar a reflexão sobre o assunto. Na sequência, apresenta-se a etapa da pesquisa documental e o que os documentos revelam e como dialogam com os objetivos do estudo..

5.4 PESQUISA DOCUMENTAL

Enquanto a pesquisa bibliográfica se dedica a uma revisão analítica de obras e estudos já produzidos sobre o tema, a pesquisa documental volta-se para a análise detalhada e criteriosa de documentos autênticos que contribuem para a compreensão do objeto investigado. De acordo com Lüdke e André (1986), esse tipo de pesquisa constitui uma fonte

rica e orgânica de informações, permitindo ao pesquisador estabelecer novas formas de interpretação sobre os contextos estudados.

Nesse processo, “A escolha dos documentos não é aleatória. Há geralmente alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando a sua seleção” (Lüdke; André 1986, p. 40). Assim, nesta pesquisa os documentos selecionados para análise, as avaliações realizadas por professoras de turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, sendo de dois municípios diferentes que possuem diferentes métodos também. Nesse sentido, a intenção será de analisar como os processos educativos se dão ao longo do cotidiano e do semestre, visando observar como são realizadas as avaliações, que podem ser criadas pelos professores, ou ser pronta vinda do sistema privado de ensino.

A próxima seção apresenta o *Estado do Conhecimento* e uma visão sobre os diferentes tipos de avaliação.

5.5 ESTADO DO CONHECIMENTO

O Estado do Conhecimento mostrou-se fundamental para a construção desta pesquisa, pois permitiu compreender como a temática dos sistemas apostilados e das práticas avaliativas vem sendo discutida no meio acadêmico. As produções analisadas mostraram diferentes olhares sobre a adoção dos sistemas privados nas redes municipais de ensino, em especial no que se refere às políticas públicas, à autonomia docente e aos processos de avaliação. Além disso, os estudos contribuíram para ampliar as reflexões acerca dos desafios presentes no cotidiano escolar e revelaram a necessidade de pensar práticas avaliativas mais sensíveis às realidades dos estudantes. Assim, o mapeamento realizado permitiu identificar aproximações entre as pesquisas e fortalecer teoricamente a presente investigação.

5.6 PESQUISA DE CAMPO

De natureza qualitativa e com um caráter investigativo, esta pesquisa envolve a coleta de dados como etapa essencial do processo. Trata-se de um recorte realizado pelo pesquisador dentro de um determinado espaço, representando uma realidade empírica que será compreendida a partir das concepções teóricas que sustentam o objeto de estudo (Minayo, 1994, p. 53).

A pesquisa de campo tem como propósito aproximar o pesquisador do ambiente investigado e das pessoas que dele fazem parte, possibilitando uma observação mais direta e significativa. Nesse sentido, “o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de

conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo” (Minayo, 1994, p. 54). Assim, o contato com o campo torna-se um momento de troca, escuta e reflexão, no qual a teoria encontra a prática e o pesquisador constrói novos entendimentos a partir da vivência concreta.

A pesquisa focaliza dois municípios da região norte do estado do Rio Grande do Sul. A escolha desses municípios ocorreu por serem os mais próximos à UFFS/Campus Erechim, o que permite conectar o estudo ao curso de Pedagogia do qual faço parte. Neste percurso metodológico, analisam-se duas formas de avaliação presentes nesses municípios: a avaliação no sistema apostilado e uma avaliação por meio do parecer descritivo.

Como mencionado, esta pesquisa foi pensada com o objetivo de investigar e analisar as práticas avaliativas desenvolvidas nas redes municipais de ensino, com enfoque no 2º ano do Ensino Fundamental. Para isso, é preciso ter um olhar atento e minucioso aos detalhes e ao modo como esse método funciona no dia a dia da sala de aula. Foram recolhidos dois materiais para a realização desta pesquisa: o primeiro, os materiais de um sistema privado de ensino utilizado em um município; o segundo, um parecer descritivo de uma criança do 2º ano do Ensino Fundamental de outro município. São formas de avaliação diferentes. A próxima seção traz a análise dos dados e mostra como essas avaliações foram tratadas e como repercutem no cotidiano escolar.

6 ANÁLISE DE DADOS

A etapa de coleta, análise e interpretação dos dados constitui um momento essencial do processo de pesquisa, pois nela se produzem as bases para a compreensão e construção dos resultados. Essa fase, conforme Minayo (2001, p. 26), “[...] combina entrevistas, observações, levantamentos de material documental, bibliográfico, instrucional”, permitindo ao pesquisador reunir diferentes perspectivas sobre o objeto de estudo. Após a transcrição dos dados coletados, a análise foi conduzida segundo as orientações de Bardin (2016), que propõe a Técnica de Análise de Conteúdo como um método sistemático de tratamento e interpretação das informações, compreendida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2016, p. 44).

De acordo com a autora, essa técnica organiza-se em três etapas principais: 1) *pré-análise*; 2) *exploração do material*; e 3) *tratamento dos resultados, inferências e interpretação*. Cada uma dessas fases envolve procedimentos específicos que auxiliam na organização e compreensão dos dados, permitindo uma leitura mais profunda e estruturada do material. Essas etapas podem ser observadas de forma sintetizada no quadro a seguir, que apresenta o percurso metodológico adotado para a análise.

Figura 3 - Quadro da Análise de Dados



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Para realizar esta pesquisa mais detalhada foram realizadas análises dos documentos de avaliação de duas escolas municipais do norte gaúcho, posteriormente analisados com base na Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016), a qual é definida como:

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

A primeira fase corresponde à organização inicial do material, quando é realizada uma leitura “flutuante” dos documentos, com o intuito de familiarizar-se com o conteúdo. Nesse momento, ocorre a definição do *corpus*, isto é, o conjunto de documentos que será analisado. Em seguida, formulam-se as hipóteses, que poderão ser confirmadas ou refutadas no decorrer da análise, e os objetivos, que indicam o propósito da investigação. Também são construídos indicadores que auxiliam na interpretação e nas inferências dos resultados. Para concluir essa etapa, o material é preparado, o que inclui a estruturação de marcadores e a ordenação dos documentos.

A segunda fase, voltada à exploração do material, consiste em codificar as unidades de análise, agrupando-as em categorias previamente definidas e registrando-as de forma sistemática. Nessa etapa, os objetivos norteiam a organização dos dados, que são sintetizados em unidades de registro, podendo ser uma palavra, um tema, um evento ou um personagem (Bardin, 2016), e posteriormente numerados para análise.

A terceira e última fase caracteriza-se pela apresentação e reflexão sobre o material coletado. A partir das hipóteses, objetivos e indicadores definidos, realizam-se inferências e interpretações que buscam revelar os sentidos presentes nos dados. Os resultados obtidos devem contribuir para o aprofundamento das discussões sobre a temática e, ao mesmo tempo, abrir caminhos para novas reflexões e pesquisas futuras.

Ao longo da graduação e das experiências vivenciadas em diferentes escolas, foi possível perceber que cada instituição organiza seu cotidiano e suas práticas pedagógicas de maneiras distintas, considerando suas realidades, contextos e formas de organização do ensino. Entretanto, um elemento que permanece constantemente presente no ambiente escolar é a avaliação, constituindo-se como uma ferramenta que acompanha os processos educativos há muitos anos.

Nesse sentido, Duarte (2015) destaca que “a avaliação deve diagnosticar, informar e favorecer o desenvolvimento individual.” (p.65). Dessa forma, a avaliação integra-se como um processo de compreensão e análise da aprendizagem, possibilitando reflexões sobre os

caminhos percorridos pelos estudantes e sobre as práticas desenvolvidas pelos professores. Para Luckesi (2005), a avaliação configura-se como um ato de julgamento de valor sobre dados relevantes da realidade, tendo em vista a tomada de decisões. Assim, ela atravessa diferentes processos e assume distintas formas dentro do contexto escolar, acompanhando as especificidades de cada rede de ensino e de cada proposta pedagógica.

No contexto da pesquisa, o presente trabalho analisou duas realidades distintas, denominadas M1 e M2 (Município 1 e Município 2, respectivamente), ambas com turmas de 2º ano do Ensino Fundamental. Enquanto o M1 utiliza sistema apostilado como parte da organização pedagógica da rede municipal, o M2 desenvolve suas práticas avaliativas por meio de pareceres descritivos. A partir dessas duas realidades, buscou-se compreender como os processos avaliativos são evidenciados no cotidiano escolar e de que maneira dialogam com as diferentes formas de organização do ensino e do acompanhamento da aprendizagem.

O M1 utiliza um sistema privado de ensino, conhecido como sistema apostilado, composto por cadernos organizados com conteúdos destinados às diferentes faixas etárias, além de materiais avaliativos relacionados aos conteúdos trabalhados ao longo do período letivo. Esses materiais passam a integrar o cotidiano escolar, orientando parte do planejamento pedagógico e das práticas desenvolvidas em sala de aula. Já o M2 realiza seu processo avaliativo por meio de pareceres descritivos, nos quais as professoras registram considerações sobre o desenvolvimento dos estudantes ao longo do semestre. Ao final desse período, é elaborado um texto descritivo que contempla aspectos observados durante o processo de aprendizagem, sendo posteriormente entregue às famílias juntamente com o boletim escolar.

Ambas as formas de avaliação estão presentes no cotidiano das escolas e exigem atenção, observação e acompanhamento constante dos profissionais que atuam diretamente com as crianças. No entanto, cada uma delas organiza-se a partir de perspectivas distintas de acompanhamento da aprendizagem. Enquanto uma busca acompanhar de forma mais ampla os percursos, avanços e particularidades dos estudantes, a outra tende a direcionar-se mais fortemente aos objetivos e conteúdos previamente estabelecidos para determinado período escolar.

6.1. AVALIAÇÃO NO SISTEMA PRIVADO DE ENSINO

Neste tópico abordam-se as práticas avaliativas vinculadas ao sistema privado de ensino utilizado pelo Município 1. Os materiais disponibilizados aos professores da rede

municipal encontram-se organizados em uma plataforma digital, acessada por aplicativo de celular ou por link na internet. Nesse ambiente, os docentes têm acesso aos materiais referentes às turmas em que atuam, incluindo, neste estudo, os conteúdos destinados ao 2º ano do Ensino Fundamental.

Ao acessar a plataforma, observam-se os materiais destinados aos estudantes, organizados em apostilas, bem como os materiais de apoio direcionados aos professores. O sistema é estruturado em quatro módulos ao longo do ano letivo, além de outros cadernos complementares voltados a diferentes áreas e temáticas que compõem o currículo da turma, como educação financeira, ensino religioso, literatura e produção textual. Os professores contam também com materiais de apoio pedagógico relacionados aos módulos e com orientações para o desenvolvimento de determinadas temáticas, entre elas educação antirracista, riqueza cultural brasileira, inclusão, literatura e desenvolvimento de competências socioemocionais. O sistema também disponibiliza planos de retomada para as diferentes áreas do conhecimento, em um conjunto de orientações que integram o planejamento e a organização das práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

Observa-se que o sistema dispõe de muitos materiais para os docentes, que precisam concluir este material até o último dia letivo do ano. O manual do professor é um dos cadernos que apresenta diversos textos, desde a apresentação do sistema privado até as áreas do conhecimento que abrangem o ensino fundamental. O material está disposto em 390 páginas, com textos longos e explicativos para os docentes.

A parte que chama atenção no material é denominada "Processos Avaliativos", composta por cinco subtítulos: avaliação diagnóstica, avaliação formativa, avaliação somativa, autoavaliação e, por fim, defasagem na sala de aula e intervenções pedagógicas. Assim como consta no material, Duarte destaca que:

A avaliação, deve ter três funções básicas: a função diagnóstica, que se refere ao conhecimento da realidade através da observação, diálogo e do desenvolvimento de estratégias que possibilitem a caracterização dos espaços, dos sujeitos, das condições a priori; a função formativa, caracterizada por ações avaliativas que propiciam a formação contínua e sistemática durante o processo; e a função somativa, uma análise conclusiva, donde são somados todos os elementos constitutivos da avaliação (Duarte, 2015, p. 55).

Nota-se que as diferentes funções da avaliação possuem grande importância para que o processo de aprendizagem ocorra de maneira significativa, valorizando o percurso e o desenvolvimento de cada estudante em seu cotidiano escolar. Para melhor compreender esses métodos avaliativos, os próximos parágrafos tratarão de cada um deles.

A avaliação diagnóstica deve voltar-se aos conhecimentos prévios e aos interesses dos estudantes e considerar aquilo que o aluno já conhece para, posteriormente, organizar os conteúdos e as estratégias de ensino. De acordo com Luckesi (2005, p. 81), para ser diagnóstica, "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". Assim, o diagnóstico busca identificar os conhecimentos já construídos pelo estudante e aquilo que ainda pode ser desenvolvido ao longo do período letivo. Essa forma de avaliação também auxilia o professor na organização do planejamento das aulas e das futuras práticas avaliativas (Duarte, 2015).

A função formativa da avaliação, assim como a diagnóstica, não tem a intenção de classificar ou selecionar os estudantes, mas de acompanhar o processo de aprendizagem e informar tanto o professor quanto o aluno sobre os resultados alcançados. De acordo com Sant'Anna (1995, p. 34), ela é denominada formativa "no sentido que indica como os alunos estão se modificando em direção aos objetivos". Aliada à avaliação diagnóstica, contribui para orientar os caminhos que professores e estudantes poderão seguir ao longo do processo educativo.

Já a função somativa da avaliação está relacionada à classificação do estudante ao final de determinado período, seja ele semestre, bimestre ou trimestre. Essa modalidade busca analisar, de forma mais ampla, o desempenho do estudante ao longo do processo de aprendizagem. Conforme Zabala (1998, p. 200):

a avaliação somativa ou integradora é entendida como um informe global do processo que, a partir do conhecimento inicial (...), manifesta a trajetória seguida pelo aluno, as medidas específicas que foram tomadas, o resultado final de todo o processo e, especialmente, a partir deste conhecimento, as previsões sobre o que é necessário continuar fazendo ou o que é necessário fazer de novo.

Assim, as diferentes funções da avaliação articulam-se entre si, contribuindo para que professores e estudantes acompanhem os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos ao longo do percurso escolar.

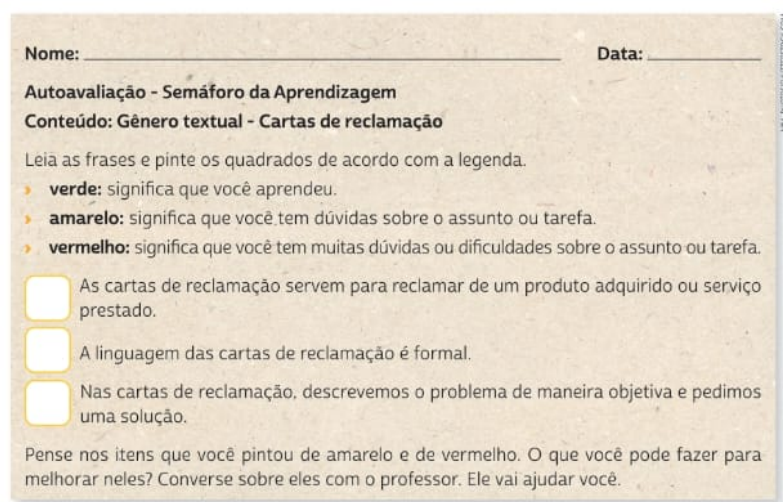
O material também apresenta, como último método avaliativo, a autoavaliação, proposta em que o estudante é levado a refletir sobre aquilo que aprendeu, suas dificuldades e os conhecimentos que ainda precisam ser desenvolvidos. Para auxiliar nesse processo, o manual disponibiliza exemplos de como o professor pode conduzir essa prática junto aos estudantes, conforme será apresentado na imagem a seguir.

Figura 4 - Exemplo de autoavaliação

Um exemplo de proposta de autoavaliação é o uso do **Semáforo da Aprendizagem**. Após a apresentação de novos conceitos ou após momentos de revisão, é possível criar afirmativas relacionadas aos temas e solicitar aos estudantes que as classifiquem com as cores do farol, em que:

- **verde:** significa que o estudante aprendeu.
- **amarelo:** significa que o estudante tem dúvidas sobre o assunto ou tarefa.
- **vermelho:** significa que o estudante tem muitas dúvidas ou dificuldades sobre o assunto ou tarefa.

Após a execução da tarefa de autoavaliação, é importante solicitar aos estudantes que identifiquem as afirmativas que foram classificadas em amarelo e vermelho e reflitam, com base nelas, o que podem fazer para melhorar. E, com base nesse diálogo, a orientação de recuperação de aprendizagem acontece. Observe um exemplo de como a ficha de autoavaliação pode ser organizada:



Nome: _____ Data: _____

Autoavaliação - Semáforo da Aprendizagem
Conteúdo: Gênero textual - Cartas de reclamação

Leia as frases e pinte os quadrados de acordo com a legenda.

- **verde:** significa que você aprendeu.
- **amarelo:** significa que você tem dúvidas sobre o assunto ou tarefa.
- **vermelho:** significa que você tem muitas dúvidas ou dificuldades sobre o assunto ou tarefa.

☐ As cartas de reclamação servem para reclamar de um produto adquirido ou serviço prestado.

☐ A linguagem das cartas de reclamação é formal.

☐ Nas cartas de reclamação, descrevemos o problema de maneira objetiva e pedimos uma solução.

Pense nos itens que você pintou de amarelo e de vermelho. O que você pode fazer para melhorar neles? Converse sobre eles com o professor. Ele vai ajudar você.

Fonte: Manual do Professor (2026).

Percebe-se que o sistema privado de ensino demonstra preocupação em contemplar diferentes formas de avaliação, destacando a importância de considerar os diversos processos avaliativos no acompanhamento da aprendizagem dos estudantes. De acordo com Giacomini e Otto (2017, p. 171), “assim como a narrativa da Guerra de Troia, podemos inferir que em meio aos pacotes dos sistemas de ensino privados, podem-se ocultar estratégias que acabam minando, aos poucos, conquistas históricas dos mais diretamente envolvidos na educação, os professores”. A partir dessa reflexão, percebe-se que, embora o sistema apostilado apresente em seus materiais diferentes concepções e formas de avaliação, na prática ainda permanece vinculado a uma lógica marcada pela reprodução, pela padronização e pela limitação da autonomia docente. Muitas vezes, o professor passa a ocupar um espaço de execução de conteúdos previamente definidos, tendo reduzidas as possibilidades de construção coletiva, adaptação curricular e planejamento voltado às necessidades reais da turma.

A metáfora do “Cavalo de Troia”, utilizada pelas autoras, revela-se significativa ao discutir a inserção desses sistemas nas redes municipais de ensino. Isso porque os materiais chegam às escolas acompanhados de discursos relacionados à melhoria da qualidade da educação, à organização curricular e ao suporte pedagógico aos professores. Entretanto, pouco a pouco, acabam introduzindo práticas mais engessadas, que tendem a uniformizar os processos educativos e desconsiderar as diferentes realidades presentes no cotidiano escolar. Dessa forma, o que inicialmente se apresenta como apoio pedagógico pode também contribuir para o enfraquecimento da autonomia docente, da construção coletiva do planejamento e das práticas que valorizam os diferentes tempos e modos de aprendizagem dos estudantes.

A avaliação analisada pertence à área de Ciências da Natureza e Ciências Humanas, contemplando conteúdos de Ciências, Geografia e História. O instrumento é composto por 15 questões, sendo cinco de cada disciplina, organizadas em formato de múltipla escolha. Observa-se que a avaliação provavelmente foi realizada em sala de aula após a conclusão do primeiro módulo das apostilas. Além disso, considera-se a possibilidade de que a atividade tenha sido desenvolvida com acompanhamento da professora, uma vez que as questões apresentam imagens, enunciados escritos e alternativas de resposta que exigem leitura e interpretação por parte dos estudantes. Dessa forma, percebe-se que o processo avaliativo também envolve mediações e estratégias de apoio no cotidiano escolar, especialmente considerando a faixa etária das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental.

Diante da etapa de escolarização em que os estudantes se encontram, percebe-se que o processo avaliativo também demanda acompanhamento e mediação docente, em especial em situações que envolvem leitura, interpretação e compreensão dos comandos das atividades. Uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental pode ter diversos níveis de alfabetização, o que reforça a importância do acompanhamento do professor.

Embora a avaliação contenha diversos conteúdos, percebe-se um modelo padronizado, que é seguido por todo o período do ensino fundamental e se repete nos anos seguintes. O modelo não traz pensamento crítico sobre os assuntos estudados, mas uma relação com o que estava no livro, apenas interpretação de texto, sem criticidade. Nesse contexto, os processos avaliativos passam a dialogar com uma lógica mais uniforme de acompanhamento da aprendizagem. Adrião et al. (2009, p. 810) argumentaram a respeito da perda de autonomia e de algumas causas do sistema privado de ensino:

A tentativa de padronização dos projetos pedagógicos e do trabalho realizado nas escolas é a principal justificativa dos dirigentes municipais de Educação para a realização de parcerias com sistemas de ensino privados. Buscam instaurar nas redes municipais uniformidade nos processos pedagógicos, alegando evitar

‘desigualdades’ entre as escolas. Se tal motivação revela uma preocupação com a possibilidade de que ações diferenciadas gerem qualidade também diferenciada, por outro lado, incide sobre a autonomia de escolas e docentes frente à organização do trabalho pedagógico ao retirar-lhes, como assegura a LDB, a possibilidade de organizarem suas práticas a partir de necessidades locais ou iniciativas próprias.

A partir dessas reflexões, percebe-se que o sistema apostilado ultrapassa a utilização de um simples material didático, passando a interferir diretamente na organização do cotidiano escolar e no desenvolvimento do trabalho docente. A padronização proposta pelos sistemas privados tende a conduzir práticas pedagógicas mais uniformizadas, que muitas vezes desconsideram as especificidades de cada escola, comunidade e estudante. Nesse contexto, as crianças passam a ser inseridas em uma lógica educativa que prioriza a homogeneização dos processos de ensino e aprendizagem, reduzindo os espaços destinados à construção crítica do conhecimento, à criatividade e às experiências relacionadas às realidades locais.

Além disso, observa-se que a organização rígida dos conteúdos e das práticas avaliativas pode limitar a liberdade do professor em adaptar o planejamento às necessidades da turma, dificultando a valorização dos diferentes tempos, vivências e formas de aprender presentes no ambiente escolar. Assim, mesmo que os sistemas apostilados sejam apresentados como instrumentos de organização e apoio pedagógico, acabam produzindo impactos significativos sobre a autonomia docente e sobre as possibilidades de construção de uma educação mais crítica, reflexiva e conectada ao contexto social dos estudantes.

A partir dessa organização avaliativa, torna-se relevante observar como outras redes de ensino desenvolvem seus processos de acompanhamento da aprendizagem, especialmente em contextos que não utilizam sistemas apostilados e que adotam instrumentos avaliativos mais descritivos e processuais.

6.2 AVALIAÇÃO DE PARECER DESCRITIVO

Ao descrever as formas de avaliação no tópico anterior, percebe-se que todas possuem importância significativa para o processo de ensino e aprendizagem. Manter os processos avaliativos atualizados e coerentes com a realidade dos estudantes exige do professor atenção, sensibilidade e acompanhamento constante no cotidiano escolar. Avaliar não se resume apenas ao momento da atividade ou da atribuição de resultados, mas envolve observar, compreender e acompanhar os percursos construídos pelas crianças ao longo do processo educativo.

No parecer descritivo, o professor elabora um texto referente ao desenvolvimento do estudante, buscando contemplar aspectos relacionados às suas aprendizagens, comportamentos, dificuldades, avanços e formas de participação ao longo do semestre, bimestre ou trimestre. Nesse registro, também se evidenciam as relações construídas com os componentes curriculares e com o cotidiano escolar. Segundo Hoffmann (1998, p. 38), “O parecer é, sobretudo, a imagem de um trabalho. Ao realizarmos um processo efetivamente vivido, naturalmente encontraremos as representações que lhe deem verdadeiro sentido.” Nesse sentido, o parecer, além de refletir o desenvolvimento da criança, também evidencia o trabalho desenvolvido pelo professor, que acompanha diariamente cada estudante, observando suas particularidades, avanços e necessidades.

Ao contrário de instrumentos avaliativos mais objetivos e padronizados, o parecer descritivo possibilita um olhar mais atento aos processos vivenciados pelos estudantes, permitindo que aspectos do cotidiano escolar também sejam considerados na construção da avaliação. Dessa forma, a escrita do parecer demanda do professor um exercício contínuo de observação, escuta e reflexão sobre a aprendizagem, tornando a avaliação parte do acompanhamento pedagógico e não apenas um resultado final do percurso escolar.

O acompanhamento pedagógico tem essa implicação de comunicar (dialogicamente) à família o “desempenho” do estudante, mas é o documento que deve materializar esse “desempenho”. Isso também se justifica, por exemplo, na transferência de estudantes entre escolas, em que o documento o acompanha para sintetizar a história de sua aprendizagem (Raimundo; Rodrigues. 2022, p. 32).

Nesse sentido, além de constituir-se como um documento orientador para o estudante e para o professor, o parecer descritivo também se apresenta como um importante instrumento de acompanhamento para as famílias, possibilitando compreender de forma mais ampla o desenvolvimento das crianças ao longo do período letivo. Por meio dele, torna-se possível acompanhar não apenas os resultados obtidos pelos estudantes, mas também seus avanços, dificuldades, formas de participação e relações construídas no cotidiano escolar.

No contexto desta análise, foram lidos os pareceres descritivos de duas crianças do 2º ano do Ensino Fundamental da escola do M2. Os documentos analisados referem-se ao primeiro e ao segundo semestre e contemplam estudantes diferentes. A escrita dos pareceres organiza-se em formato de texto descritivo e informativo e aborda aspectos relacionados às aprendizagens, comportamentos, dificuldades e potencialidades de cada criança. Ao longo da leitura, foi possível perceber o acompanhamento realizado pela professora responsável, que mostra os avanços apresentados pelos estudantes nos diferentes períodos analisados e revela

um olhar atento aos processos vividos ao longo do ano letivo. A seguir, apresenta-se um trecho do parecer descritivo referente ao primeiro trimestre de uma estudante:

No aspecto cognitivo, reconhece o sistema de escrita alfabética e realiza os ditados com bom desempenho. Sua leitura é fluente e compreensiva, porém ainda está em fase de construção em textos mais complexos, o que é esperado para a etapa de ensino em que se encontra. (M2)

Em seguida, apresenta-se o parecer da mesma estudante no trimestre seguinte:

Apresenta leitura fluente e compreensiva, com pequenas dificuldades em textos mais complexos, compatíveis com a etapa de ensino. Se socializa muito bem com os demais colegas, cooperando nas atividades em grupo e aceitando as sugestões da professora. É importante manter a atenção, o foco e a concentração durante as aulas para que possa avançar ainda mais. (M2)

Ao analisar ambos os registros, percebe-se que a escrita da professora evidencia aspectos reais do cotidiano escolar, destacando tanto os avanços quanto os pontos que ainda precisam ser desenvolvidos pela estudante. O parecer descritivo permite acompanhar o processo de aprendizagem de forma mais ampla e cuidadosa, considerando não apenas conteúdos específicos, mas também aspectos relacionados à socialização, participação e desenvolvimento da criança em seu contexto escolar.

Nesse sentido, a avaliação também se torna um momento de reflexão para o próprio docente, que passa a revisar suas práticas pedagógicas e identificar quais conhecimentos ainda necessitam ser retomados e aprofundados no cotidiano da sala de aula. Assim, o parecer não se limita a descrever dificuldades ou potencialidades, mas constitui-se como um instrumento que auxilia na reorganização do trabalho pedagógico, permitindo que o professor acompanhe, compreenda e intervenha de maneira mais significativa no processo de aprendizagem dos estudantes.

Observa-se que esse modelo avaliativo se aproxima de uma perspectiva diagnóstica, ao considerar o estudante em sua totalidade e ao buscar compreender suas potencialidades e necessidades durante o percurso escolar. Da mesma forma, apresenta características formativas, uma vez que acompanha continuamente o processo de aprendizagem e possibilita reflexões acerca das estratégias pedagógicas que podem contribuir para o desenvolvimento dos estudantes. Além disso, também assume um caráter somativo, pois ao final de determinado período apresenta registros e considerações que sintetizam o percurso construído pela criança ao longo das vivências escolares.

6.3 MINHAS PALAVRAS

Após a análise das diferentes formas de avaliação presentes nos municípios pesquisados, percebe-se que o ato de avaliar exige sensibilidade, atenção e um olhar cuidadoso sobre cada estudante e suas particularidades. A avaliação constitui-se como um processo delicado, que demanda acompanhamento constante e reflexão por parte do professor, em especial quando envolve diferentes realidades, contextos e formas de aprendizagem. Assim, é importante compreender que avaliar vai além da aplicação de atividades ou registros escolares e envolve também a observação cotidiana e o acompanhamento do desenvolvimento das crianças ao longo do percurso escolar.

Dessa forma, as diferentes funções da avaliação precisam estar presentes no cotidiano educativo e contribuir para que o estudante seja compreendido em sua totalidade, e não apenas a partir de resultados pontuais. Uma avaliação mais adequada não deve ser classificatória nem se igualar a uma competição, mas favorecer o desenvolvimento crítico e autônomo de cada estudante.

Compreendo que a avaliação presente no sistema privado de ensino tende a aproximar os estudantes de um mesmo parâmetro de aprendizagem e muitas vezes desconsidera que cada criança tem seu próprio tempo, suas experiências e diferentes formas de construir conhecimento. Ao priorizar instrumentos avaliativos mais padronizados, alguns aspectos relacionados às funções diagnóstica e formativa da avaliação podem ficar em segundo plano, o que reduz as possibilidades de acompanhamento mais individualizado do processo de aprendizagem.

Assim, acredito que os sistemas privados de ensino ainda têm desafios importantes no que se refere aos processos avaliativos e, principalmente, à mediação construída junto aos docentes que atuam diretamente com as crianças no cotidiano escolar. São os professores que acompanham diariamente os estudantes e observam suas dificuldades, avanços, interesses e necessidades, elementos fundamentais para que a avaliação aconteça de maneira mais significativa e sensível às diferentes realidades presentes na sala de aula.

Já no modelo de parecer descritivo, percebe-se que a avaliação assume um caráter mais cuidadoso e sensível em relação ao desenvolvimento da criança. Embora sua elaboração nem sempre seja uma tarefa simples para o professor, o parecer configura-se como um instrumento que busca valorizar o estudante em sua individualidade e considera seus aspectos culturais, sociais e os diferentes saberes construídos ao longo do processo educativo. Assim, a

avaliação deixa de estar centrada apenas em resultados ou conteúdos específicos e passa a contemplar o percurso vivido pela criança em seu cotidiano escolar.

Além disso, o parecer descritivo torna-se um registro pedagógico importante, pois documenta os avanços, as dificuldades, as potencialidades e as necessidades observadas durante o período letivo. Ao reunir elementos relacionados às diferentes funções da avaliação, esse instrumento possibilita um acompanhamento mais amplo e contínuo da aprendizagem e permite ao professor refletir sobre suas práticas e reorganizar estratégias pedagógicas quando necessário. Outro aspecto é a aproximação com as famílias, já que o parecer também possibilita que os responsáveis acompanhem de maneira mais detalhada o desenvolvimento das crianças e participem de forma mais significativa do processo educativo construído junto à escola. A seguir, apresentam-se as considerações finais deste estudo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a avaliação no contexto escolar tornou-se, ao longo desta pesquisa, um exercício de compreender não apenas métodos e instrumentos avaliativos, mas também os diferentes olhares lançados sobre as crianças, suas aprendizagens e seus percursos no cotidiano da escola. As análises realizadas mostraram que avaliar exige sensibilidade, acompanhamento e um olhar atento às singularidades presentes em cada estudante.

Neste estudo, buscou-se analisar como os diferentes processos avaliativos são apresentados aos professores dos 2º anos do Ensino Fundamental, uma vez que foi nesse contexto que se desenvolveu o estágio de Anos Iniciais, experiência que despertou as inquietações que deram origem a esta pesquisa. A partir das análises realizadas, percebeu-se que a avaliação vai muito além da prova ou da nota atribuída ao estudante e envolve todo o percurso construído até esse momento. Avaliar exige observação, acompanhamento e compreensão das diferentes realidades presentes no cotidiano escolar, bem como das formas pelas quais cada criança aprende e se desenvolve.

As reflexões desenvolvidas ao longo do trabalho possibilitaram compreender diferentes métodos avaliativos e mostraram suas características, limites e possibilidades dentro do contexto educacional. Assim, foi possível perceber que as práticas avaliativas precisam ser pensadas para além de modelos padronizados e considerar os estudantes em sua totalidade, com respeito a seus diferentes tempos, vivências e potencialidades. Dessa forma, entende-se que a avaliação deve contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem, e não apenas para a obtenção de resultados ou classificações.

Como futura pedagoga, compreendo a importância de olhar para a realidade das crianças de forma sensível e acolhedora e de construir ambientes de aprendizagem mais humanos, significativos e respeitosos. Acredito que a escola deve ser um espaço em que estudantes e professores aprendam e evoluam juntos, valorizem os processos construídos no cotidiano escolar e reconheçam cada criança como sujeito de experiências, saberes e direitos.

O docente assume, nesse contexto, um papel de grande importância dentro da escola e torna-se muitas vezes referência para as crianças em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. Por isso, o professor precisa estar atento aos seus estudantes e atuar de maneira ética, humana e comprometida com a construção do conhecimento. A avaliação apresenta-se como um instrumento que auxilia tanto o professor quanto os estudantes, permite reflexões sobre os caminhos percorridos e contribui para a construção de práticas pedagógicas mais conscientes e significativas.

Por fim, espera-se que esta pesquisa contribua para futuras reflexões acerca dos processos avaliativos desenvolvidos nas redes municipais de ensino, em especial no que se refere à construção de práticas mais sensíveis, reflexivas e significativas para os estudantes e para os professores.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGHI, R.; ARELARO, L. **Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública:** a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n.108, p. 799-818, out. 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0930108.pdf> > . Acesso em: 18 de abr. de 2026.

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas *et al.* **A privatização dos processos pedagógicos:** grupos empresariais na educação pública municipal. *In:* ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (org.). *Privatização da educação: novos elementos para o debate*. São Paulo: Xamã, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEZERRA, E. P. *Parceria público-privada nos municípios de Brotas e Pirassununga: estratégias para a oferta do ensino?* Dissertação de Mestrado da UNESP, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CAIN, Alessandra Aparecida. **A organização do trabalho pedagógico na escola e o sistema apostilado de ensino:** estudo de caso. 2014. 329 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação básica no Brasil**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002.

DUARTE, C. E. L. **Avaliação da aprendizagem escolar:** como os professores estão praticando a avaliação na escola. *HOLOS*, Natal, v. 8, p. 53-67, 2015.

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

FREITAS, Luiz Carlos. **Três teses sobre as reformas empresariais da educação:** perdendo a ingenuidade. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio/ago. 2016.

GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha. **Sistemas apostilados de ensino na educação pública:** tendências e implicações. Campinas: Autores Associados, 2010.

GARCIA, Teise de Oliveira. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 59-80, jan./abr. 2012.

GIACOMINI, Raquel de Melo; OTTO, Clarícia. Sistema de ensino apostilado: um “cavalo de troia”? **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 27, n. 54, p. 157-174, jan./abr. 2017.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via:** reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação Mito & Desafio:** uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2011.

HOFFMANN, Elíria Heck. **Sistemas apostilados em redes municipais de ensino no oeste catarinense: a mercadorização da educação pública?**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2020.

HOFFMANN, J. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

IANNI, Octávio. **Globalização: Novo Paradigma Das Ciências Sociais**. Estudos Avançados, 1994.

LAURINDO, Tânia Regina. **Fora de lugar: ação e reflexão na coordenação pedagógica em uma escola de sistema apostilado**. 2012. 189 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, SP, 2012

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1º edição. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MOROSINI, M.; SANTOS-KOHL, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; GRAU, Nuria Cunill. **O público não-estatal na reforma do Estado**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.

PERONI, Vera Maria Vidal. As parcerias público-privadas na educação e as desigualdades sociais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 1, p. 139-160, jan./abr. 2013.

RAIMUNDO, Jerry Adriano; RODRIGUES, Kerolaine Aparecida Oniesko. **Parecer descritivo: a suficiência do relatório avaliativo do ensino fundamental I de Curitiba**. Meta: Avaliação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 19-40, jan./mar. 2022.

ROMANELLI, Otaiza. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SANT'ANNA, Ilza M. **Por que avaliar? Como avaliar?: Critérios e instrumentos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SHIROMA, Eneida Otto; EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa:** estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem:** práticas de mudança – por uma práxis transformadora. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2014.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa:** Como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.