

Aprender sem medida: avaliação da aprendizagem como oportunidade de transbordar

Learning without measure: learning assessment as an opportunity to overflow

Aprender sin medida: la evaluación del aprendizaje como oportunidad de desbordar

Izaque Moura de Faria¹

Fernanda Sales Gomes²

Larissa Ferreira Rodrigues Gomes³

Resumo: Este artigo problematiza a avaliação da aprendizagem escolar a partir dos dados iniciais de uma pesquisa-intervenção cartográfica, ainda em curso, inspirada na filosofia da diferença. Realizada com docentes e discentes do 5º Ano do Ensino Fundamental, a investigação enuncia a avaliação como ato afirmativo de saberes e existências em superação à lógica niilista de produção de medidas e resultados através de currículos e exames padronizados que domestica a escola. Um *podcast* conectando textos estudantis através de IA, é apresentado como oportunidade de extrapolar a correção e a nota. Defende que avaliar aprendizagens é processo contínuo e desejante de afirmar e expandir saberes e existências cujo objetivo deve ser sempre a produção de mais aprendizagens.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem; Cartografia; Diferença.

Abstract: This article problematizes the assessment of school learning based on initial data from an ongoing cartographic intervention-research inspired by the philosophy of difference. Conducted with 5th-grade teachers and students, the investigation frames assessment as an affirmative act of knowledges and existences, overcoming the nihilistic logic of producing measures and results through standardized curricula and exams that domesticate the school. A podcast connecting student texts through AI is presented as an opportunity to transcend correction and grades. It argues that assessing learning is a continuous and desiring process of affirming and expanding knowledges and existences, whose ultimate goal must always be the production of more learning.

Keywords: Learning assessment; Cartography; Difference.

Resumen: Este artículo problematiza la evaluación del aprendizaje escolar a partir de datos iniciales de una cartografía, aún en curso, inspirada en la filosofía de la diferencia. Realizada con docentes y discentes de 5º año de Enseñanza Fundamental, la investigación plantea la evaluación como un acto afirmativo de saberes y existencias, superando la lógica nihilista de producción de medidas y resultados a través de currículos y exámenes estandarizados que domestican la escuela. Un *podcast* que conecta textos estudiantiles mediante IA se presenta como una oportunidad para extrapolar la corrección y la nota. Se defiende que evaluar aprendizajes es un proceso continuo y deseante de afirmar y expandir saberes y existencias, cuyo objetivo debe ser siempre la producción de más aprendizajes.

Palabras clave: Evaluación del aprendizaje; Cartografía; Diferencia.

¹ Universidade Federal do Espírito Santo

² Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Gabriel

³ Universidade Federal do Espírito Santo

A medida de avaliar é extrapolar as medidas

Inspirados pela provocação de Humberto Gessinger (2000)⁴ – “a medida de amar é amar sem medida” –, defendemos ao longo deste artigo que a medida de aprender é aprender sem medida. Enunciamos aqui que avaliar tem mais a ver com produzir do que medir, sobretudo em se tratando de avaliação da aprendizagem. Sim, as medidas produzidas através de exame são dados importantes, porém atualmente esta técnica, desenvolvida pela escola, tem sido sistematicamente usada contra ela (Masschelein; Simons, 2013). As medidas obtidas em exames transcenderam a função de dados para avaliação, transformando-se nas próprias metas educacionais.

Educação niilista que propomos superar através de um contramovimento afirmativo da vida (Pelbart, 2021). Aposta de que, nos entremeios dos exames e suas medidas a avaliação se dá afirmando diferentes saberes e existências presentes no cotidiano escolar. Medidas extrapoladas pela ação de avaliar que deseja problematizar, produzir, conectar, expandir e afirmar saberes sem limitar a educação escolar ao treino para exames. Pois aprender, assim como amar, extrapola a objetividade de qualquer medida.

Afirmção que fazemos mobilizados por dados produzidos através de performance metodológica de pesquisa-intervenção cartográfica inspirada na filosofia da diferença enunciada por Deleuze e Guattari. Investigação⁵ em nível de doutorado provocada por um aprendiz-cartógrafo com docentes e discentes de uma escola de Ensino Fundamental do município de Serra, Espírito Santo. Cartografia escolhida como meio para investigar e expandir o conceito de avaliação da aprendizagem dada a proximidade entre cartografar e avaliar.

Pois ao avaliar as aprendizagens cartografamos nossa prática docente e os processos de aprendizagem de cada estudante. Nesse processo vamos, com base em cada dado produzido por observação e/ou exames, criando conexões entre os diferentes saberes e existências imanentes no cotidiano escolar e aqueles prescritos por documentos norteadores e planos. Ao avaliar produzimos um viés de conexão entre subjetividades e objetividades eis o resultado do processo avaliativo.

Neste artigo, portanto, problematizamos a avaliação da aprendizagem com dados parciais da investigação em curso. Quais sejam, escritas estudantis conectadas com auxílio de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), em especial o agente de

⁴ O vídeo com a canção “Números” pode ser acessado em: <https://www.youtube.com/watch?v=IlwDkZmsJkA>

⁵ Investigação aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) conforme Parecer Consubstanciado Nº 7.738.740.

Inteligência Artificial (IA) do Google de nome *NotebookLM*. Ferramenta através da qual pudemos afirmar, enunciar os saberes e existências das/os estudantes para além dos entremeios do cotidiano escolar transformando seus textos em *podcast* disponibilizado *on-line* no site da escola⁶. Extrapolamos a correção do texto, a medida, a nota recebida. Produzimos oportunidades de *aprenderensinar* a partir do que havia, sem o intento de preencher ou atingir qualquer medida, meta. Processo em que a diferença entre os textos foi o principal catalisador.

Desse modo, enunciamos que o produto de todo processo de avaliação das aprendizagens escolares deve ser sempre mais aprendizagem. Resultantes de acontecimentos cujo modo de funcionamento é a problematização: a construção de problemas para os quais não há soluções implicitamente prontas, sendo necessário criar possíveis soluções relacionadas mais com questionamentos do que com respostas (Lazzarato, 2006). Produção de disponibilidade ao encantamento pela docência enquanto encontro, relação entre docentes e discentes desejosos por conectar, expandir e afirmar seus diferentes saberes e existências.

Conexões e diferenças como as que ao longo deste texto iremos demarcar em nossa grafia no intento de fazer gaguejar a linguagem usualmente esterilizada daquilo que difere em nome de uma pretensa igualdade e uniformidade. Para tal, a exemplo de Nilda Alves (2019) optamos pela fusão/conexão de alguns termos apresentando-os ao longo do texto unidos, sem hífen e em itálico. Trata-se de afirmar ortograficamente a simbiose entre determinados conceitos na educação escolar.

Ademais, sempre que preciso, será utilizada a barra (/) para fazer “referência explícita a ambos os sexos de forma igual e paralela, o que implica tornar visível na linguagem o sexo invisível — na grande maioria dos casos, as mulheres — através da marcação sistemática e simétrica do gênero gramatical” (Abranches, 2009, p.18). Explicitação indeclinável ante o machismo que impregna cada aspecto da vida em sociedade. Assim, optamos aqui por uma escrita afirmativa das diferenças enquanto forças expansivas da vida através de múltiplas interconexões tramadas entre si.

Isso pois, acreditamos que toda oportunidade de afirmar as diferenças extrapolando a mesmidade e suas métricas é simultaneamente uma oportunidade de problematizar, conectar, expandir e afirmar saberes e existências. Chances de ultrapassar as medidas, afirmar a vida e o desejo de aprender enquanto produção a partir do que existe.

Ao invés de buscar meios para atingir/preencher o que falta seja nota, índice, conceito, meta, descritor, habilidade, e... e... e... (Deleuze; Guattari, 1995), propomos o

⁶ *Podcast* e textos originais disponíveis em: <https://acesse.one/eavON>

transbordamento do que há pela afirmação das diferenças. O que implica “[...] criação, na sala de aula, de um ambiente interativo comprometido com a ampliação (e não com a negação) do saber já construído por cada um e por todo o grupo (Esteban, 2013, p.147). Inclusão afirmativa dos saberes e existências imanentes em extrapolação da pretensa homogeneidade e suas medidas. Nossa aposta é no erro como oportunidade de *aprenderensinar*, na medida entendida como dado a avaliar. Pois todo erro não é medida do que/quanto falta, mas sim evidência da diferença presente, oportunidade outra para problematização, conexão, expansão e afirmação de saberes e existências.

Fim ao invés de meio, a medida entendida como resultante derradeira da avaliação condena o erro, premia a reconhecimento e limita a educação à produção de bons índices. E só faz sentido medir se for para ampliar as possibilidades de aprender mais. A aprendizagem é processo vivo, rizomático. Toda medida que não agencia, encerra - mata o movimento de aprender.

Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no apagar das luzes de 2017 o caminho para intensificação das políticas de avaliação externas foi pavimentado. Exames para os quais as escolas têm treinado suas/eus estudantes por pressão hierárquica e financeira dos sistemas educacionais.

É a busca da nota, do índice, da medida fixada como meta a despeito das especificidades de cada escola e daquelas/es que cotidianamente *vivempraticam* seus *espaçotempo* produzindo saberes. Trata-se de enunciar que a medida de aprender é aprender na medida, até a medida, aprender o que a BNCC determina como essencial, válido, legítimo.

Empreendimento niilista que por definição nega a vida, depreciando a existência e apagando as diferenças (Pelbart, 2021). É a redução/conversão da escola em centro de treinamento, da cátedra docente em instrução técnica e de estudantes em impressoras biológicas das/os quais exige-se obediência e reconhecimento mensurável. Medidas que registradas “[...] num sistema gestor de educação irão gerar índices para subsidiar a escrita dos próximos ‘roteiros’ assim como identificação de falhas a corrigir e responsáveis a penalizar e/ou treinar” (Faria; Gomes, 2025a, p. 101). Em superação a isso, aqui propomos a aposta na avaliação de aprendizagens como oportunidade de afirmar diferentes saberes e existências, de afirmar a vida em sua imanência, de aprender sem medida.

O desejo de produzir conexões

A investigação em curso, por sua natureza cartográfica “[...] se ancora em uma compreensão da cognição inventiva e em uma política cognitiva criadora, reafirmando o seu afastamento da abordagem teórica e da política cognitiva da representação de um mundo supostamente dado” (Passos; Kastrup; Tedesco, 2016, p. 9-10). Pesquisa-intervenção que, assim como os processos de avaliação da aprendizagem, deseja criar, expandir o que há conectando diferenças rizomática e horizontalmente. Desejo de produzir saberes ao invés de coletar vestígios de reconhecimento.

Processo em que importa ao aprendiz-cartógrafo pesquisar-intervir, mantendo uma atitude de abertura e atenção ao *vividopraticado* na pesquisa. Em um exercício constante de despersonalização de si, de mescla ao cotidiano pesquisado. E que nesse intento, vem produzindo dados desde agosto de 2025 criando diferentes conexões entre saberes e existências com as/os *praticantespensantes n-1*⁷ do cotidiano escolar pesquisado. Processo investigativo efetivado “com” e não “sobre” discentes e docentes diretamente envolvidos em processos de avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Cotidiano em que o pesquisador se encontra com sua atenção desfocada e sempre à espreita. Como se não quisesse nada, sempre atento ao inesperado, sem ansiedade, com ciência e respeito ao tempo dos eventos para se inserir entre eles, com eles e seus movimentos (Passos; Kastrup; Tedesco, 2016). Performance de constante experimentação das práticas educativas cotidianas e sua produção de dados acerca dos processos de *aprenderensinar*. Cartografia conectiva, inventiva, criadora de mapas do processo de avaliar aprendizagens e as oportunidades dele decorrentes de superar a mesmidade curricular: o pretensamente básico, o imposto como essencial a docentes e discentes.

Oportunidade das quais selecionamos a produção de *podcast* a partir de textos estudantis, para problematizar neste artigo. Produção a partir do que há, invenção despreocupada com a reconhecimento de descritores, habilidades e/ou competências. Criação de um viés cognitivo, inventivo, conectivo de diferentes saberes acerca do que é a escola e daquelas/es que a *vivempraticam*. Para isso usamos textos escritos por estudantes de uma turma de 5º Ano do Ensino Fundamental com o objetivo de definir a escola, atividade componente do projeto

⁷ Para que seja possível vislumbrar a multiplicidade e a diferença de enunciados e enunciantes compoendo este artigo, após cada enunciado disparado nos *espaçostempos* de pesquisa-ação, colocaremos a marca “*Praticantepensante n-1*”, subtraindo a singularidade da multiplicidade constituída (Deleuze; Guattari, 1995). Afirmando a diferença sem criar identificações e mantendo a integridade dos diálogos em sua linguagem cotidiana e coloquial.

“Ler é bom demais” já desenvolvido na Unidade de Ensino há alguns anos. Os textos foram digitalizados e enviados ao agente de IA *NotebookLM* para que este os conectasse criando um resumo em áudio simulando uma conversa entre duas pessoas acerca dos textos.

Após criado, o *podcast* foi disponibilizado ao mundo através do site da escola, excedeu o cotidiano escolar, transbordou todas as medidas que delimitam a escola no tempo e no espaço. Produção afirmativa das diferenças que encharcam o cotidiano escolar e declaram que “*a escola é um lugar cheio de amor, calor sensacional*” (*Praticantepensante* n-1). Amor *vividopraticado*, sentido, expandido na escola sem medida. Pois independente da frieza dos exames, das notas, dos índices, enfim da medida, o “calor sensacional” produzido pela fricção entre as diferenças ainda existe!

Exames, descritores, índices e niilismo

A padronização curricular, materializada em documentos como a BNCC combinada às avaliações externas de larga escala e a política financeira que condiciona proporcionalmente o envio de recursos aos índices alcançados pelas escolas em seus exames instaura um niilismo educativo. Trata-se da negação do processo educativo em seus princípios constitucionais inclusive. Pois a docência enquanto relação de *aprenderensinar* favorecida pelo pluralismo de ideias, com liberdade de pesquisa e divulgação de pensamento, arte e saber (Brasil, 1988) tem sido sistematicamente sabotada.

Um movimento que desloca o centro de gravidade da educação escolar para fora dela: para o índice, a medida que representa a escola, suas/eus estudantes e docentes limitando toda essa complexidade de *espaçostempos*, subjetividades e experiências à uma identificação numérica, conceitual. Decalque representativo que sobrepõe as diferentes enunciações discentes que afirmam: “*a escola é amor, e também igualdade, às vezes dá preguiça, mas também felicidade*” (*Praticantepensante* n-1). Afinal de contas a escola precisa de mais recursos e para isso precisa de melhores índices, os quais são alcançados de modo mais eficiente através do treino para os exames. Testes cujos dados têm servido muito mais para punição da não aprendizagem, do erro, do que para avaliação desses com vistas à superação de dificuldades.

Concordando com Masschelein e Simons (2013, p.126), os exames

além de sua função típica como uma ferramenta pedagógica para incentivar os jovens a estudar, praticar e testar a si mesmos [...] há muito tempo tem sido um instrumento usado pelos professores para medir e guiar o progresso desses jovens. Mais recentemente, no entanto, o exame – como um teste de resultados

de aprendizagem ou medida de desempenho – tem se tornado um instrumento para auditar o desempenho dos professores e da escola.

Contexto em que não há tempo previsto para a escola ser amor pelos saberes e existências que a habitam e nela transitam, amor pela problematização, pelo debate e pluralismo de ideias. Sem tempo para deixar docentes e discentes livres para pesquisar, planejar, ensaiar, *aprenderensinar* com igualdade de condições, divulgar pensamentos, arte e muito menos errar. Ter preguiça ante a mesmice da reconhecimento ou felicidade cognitiva/inventiva/criativa, nem pensar.

Enquadramento em que a reconhecimento é supervalorizada sem qualquer desejo de promover a cognição criativa e inventiva. Basta as/os estudantes reproduzirem o que a escola lhes transmitiu com o mínimo de alteração subjetiva: só importam os saberes e existências contemplados nos descritores e, portanto, passíveis de medição. Avaliar/afirmar os diferentes saberes e existências pulsantes no cotidiano escolar torna-se tarefa marginal, sempre fora das medidas adotadas para alcançar as medidas postas como meta.

A docência, nesse contexto, é precarizada e reduzida a duas funções: aplicadora de conteúdos predeterminados e recenseadora de resultados. Ao passo que as/os estudantes são reduzidas/os a impressoras biológicas: fiéis reproduzidoras/es dos saberes eleitos como legítimos assim como da racionalidade de existir apenas enquanto consumidoras/es do que lhes é ofertado. Situação em que os sistemas de ensino examinam, fiscalizam, auditam, identificam, medem e punem, mas não avaliam a educação escolar. Pois se o fizessem não atentariam contra seus princípios constitucionais, forçando a escola a fazer o mesmo com suas/eus docentes e esses com suas/eus estudantes. Niilismo que paralisa a cognição criativa/inventiva da docência enquanto relação de *aprenderensinar*, pois reforça a lógica do “tu deves” em detrimento do “eu quero” (Nietzsche, 2011). Tudo em nome de boas métricas de reconhecimento resultantes de treinos constantes e abandono do desejo de inovar, revolucionar mundos, saberes e existências através da educação.

Esta lógica é descrita por Masschelein e Simons (2013) como um processo de domesticação da escola, onde a instituição é progressivamente convertida em um ambiente centrado no desempenho. Os autores alertam que, sob o chicote da performatividade “[...] metas e os recursos, são fixos. E, uma vez que isso acontece, a demanda por otimização torna-se uma demanda de desempenho: melhores resultados, resultados mais rápidos” (Masschelein; Simons, 2013, p. 124). O imperativo de “ser competitivo” é inscrito no sistema, criando uma “cultura de teste e de exibição” que esvazia o ato educativo de sentido profundo, seus princípios

constitucionais. Nesse interim o exame, uma técnica desenvolvida pela escola, vem sendo usado contra ela, transformando-se em fim ao invés de meio, uma vez que temos limitado a educação ao treinamento para realização desses testes.

O que resulta na substituição da experiência comum e pública de compartilhar o mundo por uma corrida individual por resultados. Concordando com (Masschelein; Simons, 2013) estamos assistindo à um processo desescolarizante de dentro para fora, o qual se baseia na constante busca pelo que falta, pelo não atingido, pela correção do erro e preenchimento de vazios. Processo neutralizante das diferenças, essencial à máxima eficácia, em que contextos socioeconômicos, condições atípicas de cognição, diferenças de gênero, cor, credo ficam sempre de fora da medida para não a contaminar. Perspectiva de que todas/os na escola devem ser iguais e, portanto, todas/os as diferenças devem ser eliminadas e/ou desconsideradas.

Contudo, os dados da investigação em curso enunciam um contraponto vivo e pulsante contra essa lógica niilista. Os textos das/os estudantes transbordam afeto, pertencimento e anunciam o que a escola significa para elas/es. Textos que são frutos de atividade pedagógica mobilizada pelas/os docentes da escola em investigação sem qualquer apoio, ciência, aval, influência, motivação ou sugestão de órgãos auditores das medidas de aprendizagem escolar.

A essas entidades extraescolares pouco importa o projeto “Ler é bom demais!”, aliás, não importa se as/os estudantes consideram que ler é bom demais. O que interessa a esses órgãos é que as/os estudantes, independentemente de suas diferenças, leiam na idade determinada como certa o suficiente para: obter boas métricas nos testes de fluência, passar de ano, absorver com a máxima eficácia os conteúdos curriculares e obter boas notas nos exames externos.

As escritas díscentes que cartografamos no entanto não apresentam a escola a partir de descritores ou metas de aprendizagem, mas a partir do que nela *vivempraticam*: “*A escola é amor e união, onde aprendemos coisa de montão*” (*Praticantepensante* n-1). *Aprendem ensinam*, mesclando tudo que acontece nas aulas, desde os conteúdos ordenados até os saberes, existências e experiências singulares e compartilhados apenas por aquela comunidade. Como por exemplo a história de vida de quem a escola leva o nome: “*padre Gabriel foi homem de verdade, nos deu esperança e liberdade. Amizade é o que não falta nem dignidade, aqui tem lealdade, mas muita atividade*” (*Praticantepensante* n-1, grifo nosso). Um ser de verdade cuja existência teve e tem valor, assim como todas as existências devem ter, justamente por suas diferenças.

Pelas características que o distinguiram dos demais, da mesmidade. Exemplo que inspira e encoraja a cognição criadora pela proximidade entre estudantes e o saber estudado: trata-se

de um saber daquela escola, a respeito dela e conseqüentemente daquelas/es que a *vivempraticam*. Saber produzido com e não imposto sobre as/os *praticantespensantes* da escola, sendo os enunciados que aqui citamos, expansões do que em aula foi discutido para além da mera reprodução, reconhecimento, impressão de saberes transmitidos. Porém, como a criança ressalta ao final de seu textinho: são muitas atividades.

Afirmção que ecoa entre todas/os na escola investigada. Sentimento resultante do elevado volume de atividades prontas recebidas pela escola para aplicação, visando preparar as/os estudantes para os exames do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES). Atividades distribuídas em blocos com listas de exercícios e simulados, sendo os exercícios em sua maioria compostos de questões objetivas e os simulados isentos de questões discursivas.

Uma verdadeira enxurrada de produtos educativos que sobrecarrega as/os profissionais da escola com tarefas que vão desde a impressão, passando pela aplicação e correção das atividades e simulados findando apenas na ação de informar os resultados via sistema de monitoramento:

- *Hoje estou aqui fazendo mil coisas ao mesmo tempo: corrigindo simulado, aplicando pra quem ainda não fez, alimentando sistema, ajudando menino com dever, tudo isso.*
- *Mas ainda precisa aplicar simulado? O exame já aconteceu e tudo.*
- *Precisa, “eles” mandam aplicar pra todos.*
- *E aqui no sistema a gente só aponta certo e errado pra cada questão de cada menino. (Praticantespensantes n-1, informação verbal).*

Estratégia que ocupa as/os profissionais da escola com tantos relatórios a enviar, formulários a preencher, atividades a aplicar, corrigir e transformar em números, que pouco tempo e disposição sobram para a docência. Processo em que a escola produz grande quantidade de métricas diante das quais cada docente e estudante, como na canção com que abrimos este artigo, se pergunta: “e eu, o que faço com esses números?” (Gessinger, 2000). Ou ainda: o que de mim há nesses números? O que eles representam?

Nossa defesa com este artigo é de que esses números são dados de reconhecimento: medidas da capacidade de memorização, absorção das/os estudantes. Isso pois os exames que lhes deram origem são fechados às diferenças, à possibilidade de elaboração do pensamento que uma questão discursiva ou uma redação permite por exemplo. Ademais, são exames elaborados por quem não *vivepratica* a escola com as/os docentes que os aplicam, tampouco com as/os estudantes que neles imprimem suas respostas. Produtos de “[...] políticas disciplinadoras do

currículo escolar [que] terminam por subalternizar saberes e existências diferentes do que tais políticas projetam e afirmam como universais e essenciais” (Faria; Gomes, 2025b, p. 51). Desse modo, os dados que eles geram têm sua importância, sobretudo para uma análise macro dos sistemas de educação, mas não representam o resultado do longo e complexo processo de avaliar aprendizagens.

Processo em que a/o docente está intimamente implicado e por isso tem a chance de mapear, para além de erros e acertos, oportunidades afirmativas dos diferentes saberes e existências em relação na escola. Esse *espaçotempo*, cada vez mais sem tempo, porém ainda privilegiado e constituído para *aprenderensinar* com respeito pluralismo de ideias, com liberdade de pesquisa e divulgação de pensamento, arte e saber (Brasil, 1988). Instituição que sob o chicote da performatividade tem privado “[...] a geração mais jovem do tempo e do lugar para praticar e experimentar o tempo livre – nega-lhe o tempo escolar – e a geração jovem é, subsequentemente, privada da oportunidade de realmente se tornar uma nova geração” (Masschelein; Simons, 2013, p.106). Nega a vida que, alheia às medidas de tempo, é puro amor por *aprenderensinar* coletivamente algo novo, criar. Nega, portanto, a vontade de aprender impondo em seu lugar a necessidade individualista e competitiva de atingir metas, resultados, números.

Aqui, o niilismo não é apenas fraqueza, mas também sintoma de uma força canalizada para a negação das diferenças pela supressão do tempo livre que oportuniza acontecimentos de *aprenderensinar*. Aqueles instantes em que passado, presente e futuro parecem coexistir (Lazzarato, 2006) e o que antes parecia desconexo passa a fazer todo sentido, estão cada vez mais raros. Assim, reduzir a educação a treinamento para exames é ignorar que a escola é lugar onde “[...] aprendemos a viver em comunidade com respeito, alegria e igualdade” (*Praticantepensante* n-1), uma finalidade formativa que nenhum número pode capturar. A escola é *espaçotempo* privilegiado para produção dos acontecimentos de *aprenderensinar*. Pois é o lugar em que docentes e discentes encontram uns aos outros, o currículo prescrito e a si mesmos e, portanto, podem exercitar sua cognição criadora e inventiva movidos pelas diferenças entre esses. Ação avaliativa/afirmativa de saberes e existências desejante de conectar e expandir mais e mais aprendizagens, sem metas, sem pressa, sem medida.

Avaliação/afirmação de saberes e existências

Contra a lógica niilista que domestica a escola pela busca de medidas e resultados, propomos uma avaliação como ato afirmativo. Perspectiva em que avaliar tem a ver com afirmação da diferença enquanto potencial, oportunidade de *aprenderensinar*. Compreensão divergente da hegemônica, em que a avaliação da aprendizagem anseia por reduzir “[...] toda a complexidade dos processos de *ensinoaprendizagem* a índices de reconhecimento e de retenção de conteúdo; e a docência a uma atividade técnica de aplicação e recenseamento” (Faria; Gomes, 2020, p. 98). Oportunidade de problematizar, conectar e conseqüentemente expandir saberes, extrapolando as fronteiras da nota, conceito ou valor atribuído ao desempenho estudantil.

Trata-se de uma avaliação heterológica (Esteban, 2013), que não busca medir faltas e ou erros, mas afirmar diferenças enquanto forças, incluindo vozes, saberes e existências até então invisibilizados. Ação afirmativa da vida e sua profusão de diferenças que, nos entremeios do cotidiano escolar, deseja extravasar as medidas em superação da lógica neoliberal de encapsular subjetividades em objetividades, processos em produtos.

Transbordo que neste artigo trazemos na forma de dados, enunciados escritos e/ou ditos ao longo da investigação em curso. Extravasamento do desejo de afirmar saberes e existências cartografados nos entremeios do cotidiano escolar cada vez mais sem tempo e ocupado com a produção de notas, índices, medidas. A produção do *podcast* a partir dos textos das/os estudantes foi um ato avaliativo que, com apoio de TDICs (particularmente o agende de IA *NotebookLM*), criou um viés de conexão, um mapa conectando os diferentes textos. Ao invés de buscar erros e vazios a preencher buscamos conectar o que havia visando a produção de algo novo. O resultado não foi uma nota, mas a circulação e a reverberação dessas produções, que ganharam voz e ecoaram produzindo alegria e espanto nas/os profissionais da escola:

- *Gente mas ficou lindo!*
- *De quem são essas vozes?*
- *É tudo IA.*
- *Realmente preguiça desse tanto de atividades.*
- *Olha quanta coisa passa por nós enquanto estamos preocupados apenas em corrigir ortografia? Muito legal (Praticantespensantes n -1).*

Nesse processo pudemos extrapolar as medidas de certo e errado, nos deslocando por instantes da posição de corretoras/es ortográficos, para a de leitoras/es de nossas/es estudantes. Nos foi possível afirmar grafias como “legendo”, “assinado”, “logiado” não como erros a serem sanados, mas como expressões genuínas de um pensamento em processo. Pois “seria um erro

olhar para isso só como erro de português. É a expressão genuína das crianças, cada uma na sua fase de aprender a escrever, com a sua/eu estilo” (Faria, 2025c). Análise anunciante de que as/os estudantes, longe de serem “impressoras biológicas” de um currículo, são subjetividades com saberes e existências singulares desejanter e portanto inventoras e co-autoras de diferentes percursos curriculares.

Desse modo, a avaliação como afirmação dilata o tempo *vividopraticado* na escola, oportunizando a legitimação de diferentes saberes e existências. Diferenças promotoras de movimento em “zigue-zague que faz as habilidades da BNCC colidirem com as mais diferentes existências presentes no cotidiano escolar e mobiliza a docência em um constante processo de formação/composição/produção coletiva – extremamente povoada” (Faria; Gomes, 2025a, p. 102). Zigue-zague que requer tempo livre, sem exames para acontecer, precisa que abandonemos a inquisição quantificadora do quanto se aprendeu do que foi ensinado, em nome dos princípios mesmos da escola.

Propomos portanto que estudantes e docentes em seus processos de avaliar se guiem pela pergunta: “o que você pode criar e que mundos você pode abrir a partir do que sabe e é, e do que sabemos e somos juntos na e com a escola?”. É o que Masschelein e Simons (2013) chamam de uma abordagem experimental da educação, e o que caracteriza a cartografia como performance metodológica de investigação. Permitir-se experimentar os encontros de *aprenderensinar* sem certezas, sem medidas, sendo movido principalmente pelo desejo de aprender e conviver com o outro. Desejo de amar/aprender sem medida.

O caminho aqui defendido exige, portanto, que abandonemos a segurança das medidas preestabelecidas e abracemos o risco do encontro. Significa assumir uma atitude experimental, em que docentes e estudantes se coloquem no jogo sem saber ao certo o que buscam, mas confiantes no potencial do que pode emergir. Significa, em última instância, compreender que avaliar é oportunidade de afirmar diferenças, conectar saberes e ampliar, sem cessar, as possibilidades de existência no mundo. Pois enquanto houver um “eu” se perguntando “o que faço com esses números?”, haverá a necessidade urgente de lembrar que o aprender, assim como o amar, transborda a objetividade de qualquer métrica.

Referências

ABRANCHES, Graça. **Guia para uma linguagem promotora da igualdade entre mulheres e homens na administração pública**. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade Género, 2009. Disponível

em:https://www.cig.gov.pt/wp181content/uploads/2015/11/Guia_ling_mulhe_homens_Admin_Publica.pdf. Acesso em: 4 jan. 2025.

ALVES, Nilda. **Práticas pedagógicas em imagens e narrativas**: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje. São Paulo: Cortez, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Trad. A. Guerra Neto e C. P. Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Petrópolis: DP et alii, 2013.

FARIA, Izaque Moura de; GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues. Planejamento docente como produção de possíveis. **Teias**. Rio de Janeiro, v. 21, n. 63, p. 95-109, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/54015>. Acesso: 21 out. 2025.

FARIA, Izaque Moura de; GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues. Zigue-zague curricular: insurgências ante políticas de formatação da docência no Brasil. **Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 34, n. 77, p. 99-116, jan./mar. 2025a. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2025.v34.n77.p99-116>. Acesso em: 21 out. 2025.

FARIA, Izaque Moura de; GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues. Planejamento docente como produção de possíveis nas práticas educativas. **Linha Mestra**, Campinas, n. 56, p. 49-62, maio/ago. 2025b. Disponível em: <https://www.lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/1579>. Acesso em: 21 out. 2025.

FARIA, Izaque Moura de. M. **Gabicast #1**: Amor, legado e comunidade [podcast]. 2025c. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=EH_QeZ6-Myg. Acesso em: 26 out. 2025.

LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo**. Trad. L. Corsini. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Trad. P. C. de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

NÚMEROS. Intérprete: Engenheiros do Hawaii. Compositor: Humberto Gessinger. *In*: 10.000 DESTINOS. Universal Music: São Paulo, 2000. 1 disco sonoro. Faixa 16.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2016.

PELBART, Peter Pál. **O avesso do niilismo**: cartografias do esgotamento. São Paulo: N-1 Edições. Ed. 2. 2021.

Sobre o autor e as autoras

Izaque Moura de Faria: Doutorando e Mestre em educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, pedagogo especialista em psicopedagogia e professor da Educação Básica do município de Serra - ES. Área de concentração: Tecnologias Educacionais, Currículos, Cotidianos, e Formação de Professores.

E-mail: izaque.faria@gmail.com

Fernanda Sales Gomes: Sou Fernanda Sales Gomes, 42 anos, mulher negra, mãe solo de Mariana (20 anos) e Matteo (5 anos). Concluí o ensino médio no Colégio Estadual do Espírito Santo, no início dos anos 2000. Graduei-me em Pedagogia pela Rede Doctum, concluindo o curso no segundo semestre de 2008. Posteriormente, busquei aprofundar meus conhecimentos por meio de especializações lato sensu. A primeira foi em Arte e Educação, no Instituto Superior de Educação de Afonso Cláudio (ISEAC), iniciada em outubro de 2012 e concluída em abril de 2013. A segunda especialização, em Alfabetização e Letramento, foi realizada na Faculdade Capixaba de Nova Venécia, entre fevereiro e agosto de 2014, com carga horária de 420 horas. Atuei como professora parceira na disciplina de Estágio Supervisionado dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (100h). Em agosto de 2025, concluí a formação ofertada pelo município de Serra intitulada Educação das Relações Étnico-Raciais na Rede Municipal de Ensino da Serra, experiência que reafirmou meu compromisso com a implementação de práticas pedagógicas críticas, inclusivas e socialmente responsáveis. Essa formação ampliou minha compreensão acerca dos processos de ensino e aprendizagem, com ênfase nas práticas de alfabetização, letramento racial, efetivação de uma educação antirracista e no cumprimento das legislações educacionais vigentes, estimulando a reavaliação do currículo escolar sob a ótica da desconstrução eurocêntrica e da valorização de saberes diversos. No âmbito profissional, atuei em unidades de ensino privadas, como o Centro Educacional Dom Fernando, localizado em Vitória, entre os anos de 2012, 2015 e 2016. Em 14 de fevereiro de 2013, ingressei na Rede Municipal de Ensino da Serra como professora efetiva. Desde então, venho desempenhando atividades docentes voltadas à formação integral dos estudantes, com foco no desenvolvimento de competências de leitura, escrita e expressão, considerando a diversidade cultural e social do contexto educacional, bem como a valorização dos saberes ancestrais e das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, por meio de projetos alinhados às Leis n 10.639/2003 e n 11.645/2008. Em 27 de outubro de 2020, passei a compor o quadro da Rede Municipal de Vitória, assumindo a função de Professora de Educação Básica (PEB IV) Função Pedagógica, ampliando minha atuação para a formação continuada de professores e para o acompanhamento pedagógico em unidades escolares. Minha prática profissional se estrutura a partir de uma perspectiva que valoriza a alfabetização, o letramento e as práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, especialmente por meio de abordagens fundamentadas na educação antirracista e na valorização das identidades culturais dos sujeitos. Dessa forma, minha trajetória acadêmica e profissional evidencia um percurso pautado pelo constante aperfeiçoamento teórico e prático, pela dedicação ao ensino público e pelo engajamento em processos que assegurem a qualidade social da educação, em consonância com os princípios da equidade, do respeito à diversidade e da justiça social.

E-mail: fssgomes@prof.edu.vitoria.es.gov.br

Larissa Ferreira Rodrigues Gomes: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Mestre em Educação (UFES). Possui Licenciatura Plena em Educação Física (UFES) e Licenciatura em Pedagogia (ISEAT). Coordenadora do grupo de pesquisa do CNPQ “Currículos, culturas juvenis e produção de subjetividades”; membro do grupo de pesquisa do CNPQ “CICLOS”.

E-mail: larissa.rodrigues@ufes.br

Recebido em: 31 de outubro de 2025

Aprovado em: 12 de janeiro de 2026