JONATHAN ZOTTI DA SILVA

“A CASA DE FORMAÇÃO É O NOSSO CAMINHO”: O CANOAS AVALIA E A (RE)CONSTRUÇÃO DE PROCESSOS FORMATIVOS E AVALIATIVOS A PARTIR DA DECOLONIALIDADE

Canoas
2026

JONATHAN ZOTTI DA SILVA

“A CASA DE FORMAÇÃO É O NOSSO CAMINHO”: O CANOAS AVALIA E A (RE)CONSTRUÇÃO DE PROCESSOS FORMATIVOS E AVALIATIVOS A PARTIR DA DECOLONIALIDADE

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva

Canoas
2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586c Silva, Jonathan Zotti da.
"A Casa de Formação é o nosso caminho" [manuscrito] : o Canoas Avalia e a (re)construção de processos formativos e avaliativos a partir da decolonialidade / Jonathan Zotti da Silva. – 2026.
431 f. : il.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2026.
"Orientação: Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva".

1. Formação de professores. 2. Professores - Avaliação. 3. Decolonialidade. 4. Canoas (RS). I. Silva, Gilberto Ferreira da. II. Título.

CDU: 371.13

Bibliotecária responsável: Joana Pereira Bortoluzzi - CRB 10/2959

UNIVERSIDADE LaSalle

Credenciamento: Portaria Nº 597/2017 de 5/5/2017, D.O.U de 8/5/2017

JONATHAN ZOTTI DA SILVA

A CASA DE FORMAÇÃO É O NOSSO CAMINHO": O CANOAS AVALIA E A (RE)CONSTRUÇÃO DE PROCESSOS FORMATIVOS E AVALIATIVOS A PARTIR DA DECOLONIALIDADE

Tese **aprovada** para obtenção do título de doutor, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade La Salle.

BANCA EXAMINADORA

_____
Profa. Dra Marialva Moog Pinto
Instituto Universitario Sudamericano

_____
Profa. Dra Juliana Aquino Machado
Prefeitura de Canoas

_____
Profa Dra Helena Venites Sardagna
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

_____
Profa. Dra. Anamaria Kurtz de Souza Welp
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

_____
Prof. Dr. Ir. Paulo Fossatti
Universidade La Salle, Canoas/RS

_____
Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva
Universidade La Salle, Canoas/RS

Área de concentração: Educação
Curso: Doutorado em Educação

Canoas, 30 de março de 2026.

Clicksign 87f75c77-0c7e-4863-9afb-42c2ce0af829

Aos professores da rede municipal de ensino de Canoas.
De ontem, de hoje e de amanhã.

Agradecimentos

A Deus, pelo privilégio de estar vivo, pela graça de ter uma família maravilhosa e pela oportunidade de poder contribuir para a educação brasileira.

À minha família, por me carregar nos momentos difíceis. À Poliana, minha esposa, por compartilhar a vida comigo. À Janete, minha mãe, por me dar a vida. E ao Athos e à Malu, companheiros caninos que me acompanharam em longas e solitárias noites de escrita.

Ao Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva, por me apresentar os caminhos decoloniais e pelo compromisso e pela firmeza em me orientar durante o processo de pesquisa.

Aos colegas do PPGEDU e do GPEI da UNILASALLE, por compartilharem a caminhada na pós-graduação.

Aos colegas da Casa de Formação, pelo empenho em construir, com muita intencionalidade e luta, uma política de formação e avaliação que confere protagonismo ao professor da rede de Canoas.

Aos colegas da EMEF Prefeito Edgar Fontoura e da EEEM André Leão Puente, pelo companheirismo na luta diária pela educação. Em nome da diretora Fabiana Damasco e do diretor Felipi Fraga, agradeço pelo olhar atento e pela parceria durante a pesquisa e a escrita da tese.

Aos cidadãos contribuintes de Canoas, pelo financiamento da minha pesquisa de doutorado. Trabalhei com dedicação em uma pesquisa que resultasse em um texto que pudesse colaborar com a educação pública da cidade.

O que se abre para ele é o espaço da ambiguidade. Sabendo-se outro, tem dentro de sua consciência de se fazer de novo, acercando-se dos seus similares outros, compor com eles um nós coletivo viável. Muito esforço custaria definir essa entidade nova como humana, se possível melhor que todas as outras. Só por esse tortuoso caminho deixariam de ser pessoas isoladas como ninguéns aos olhos de todos. (Ribeiro, 2015, p. 99)

RESUMO

Esta pesquisa teve o objetivo de compreender e descrever o processo de construção do conhecimento profissional docente relacionado à decolonização de processos formativos e avaliativos vinculados ao Canoas Avalia. O Canoas Avalia é uma avaliação externa da rede municipal de ensino de Canoas (RS), organizada pela Casa de Formação — denominação que integra a Casa da Avaliação Externa Canoas Avalia e a Escola Permanente de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro. Fundamentada a partir da decolonialidade, a investigação se constituiu como uma pesquisa-ação participativa dividida em três etapas: trabalho de campo, análise dos dados e proposição de políticas públicas. Na primeira etapa, a pesquisa de campo envolveu a geração de dados por meio da realização de sete círculos dialógicos investigativo-formativos e cinco entrevistas, bem como a coleta de dados por meio da análise documental. Na segunda etapa, os dados gerados e coletados foram analisados por meio da análise textual discursiva, originando três categorias finais e teses parciais que as sustentam: (a) construção de uma casa para formação e avaliação; (b) decolonização da avaliação externa municipal; e (c) Casa de Formação enquanto projeto em disputa. Na terceira e última etapa, a partir da discussão dos dados, foram elaborados subsídios para a proposição de políticas públicas para o fortalecimento do projeto formativo e avaliativo materializado na Casa de Formação, incluindo a escrita de dois projetos de lei protocolados no poder legislativo municipal. Assim, é possível concluir que os processos formativos e avaliativos da rede municipal de Canoas se materializam na Casa de Formação, espaço construído com protagonismo docente em que se torna possível decolonizar a avaliação externa por meio da participação dos professores. Trata-se, porém, de um processo inacabado visto que a Casa de Formação configura-se como projeto em disputa, atravessado por tensões entre lógicas gerencialistas e democráticas.

Palavras-chave: avaliação externa municipal; formação continuada de professores; decolonialidade; gestão democrática; protagonismo docente.

ABSTRACT

This study aimed to understand and describe the process of constructing professional teacher knowledge related to the decolonization of formative and evaluative processes linked to Canoas Avalia. Canoas Avalia is an external assessment of the municipal school system of Canoas (RS), organized by Casa de Formação — a denomination that integrates Casa da Avaliação Externa Canoas Avalia and Escola Permanente de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro. Grounded in decoloniality, the investigation was conducted as a participatory action research project divided into three stages: fieldwork, data analysis, and the proposal of public policies. In the first stage, data were generated through seven investigative-formative dialogical circles and five interviews, as well as through document analysis. In the second stage, the generated and collected data were examined using discursive textual analysis, resulting in three final categories supported by partial theses: (a) building a house for teacher education and assessment; (b) decolonizing municipal external assessment; and (c) Casa de Formação as a project under dispute. In the third and final stage, based on the discussion of the findings, policy recommendations were developed to strengthen the formative and evaluative project materialized in the Casa de Formação, including the drafting of two bills submitted to the municipal legislative branch. The study concludes that the formative and evaluative processes of the municipal school system of Canoas are materialized in the Casa de Formação, a space built through teacher protagonism where the decolonization of external assessment becomes possible through teachers' participation. However, this remains an unfinished process, as the Casa de Formação constitutes a contested project, marked by tensions between managerial and democratic logics.

Keywords: municipal external assessment; continuing teacher education; decoloniality; democratic management; teacher protagonism.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo comprender y describir el proceso de construcción del conocimiento profesional docente relacionado con la descolonización de los procesos formativos y evaluativos vinculados al Canoas Avalia. El Canoas Avalia es una evaluación externa de la red municipal de enseñanza de Canoas (RS), organizada por la Casa de Formación — denominación que integra la Casa de la Evaluación Externa Canoas Avalia y la Escuela Permanente de Formación Docente Profesor Darcy Ribeiro. Fundamentada en la decolonialidad, la investigación se constituyó como una investigación-acción participativa dividida en tres etapas: trabajo de campo, análisis de datos y proposición de políticas públicas. En la primera etapa, el trabajo de campo implicó la generación de datos mediante la realización de siete círculos dialógicos investigativo-formativos y cinco entrevistas, así como la recolección de datos a través del análisis documental. En la segunda etapa, los datos generados y recopilados fueron analizados mediante el análisis textual discursivo, lo que dio origen a tres categorías finales y a tesis parciales que las sustentan: (a) construcción de una casa para la formación y la evaluación; (b) decolonización de la evaluación externa municipal; y (c) la Casa de Formación como proyecto en disputa. En la tercera y última etapa, a partir de la discusión de los datos, se elaboraron insumos para la proposición de políticas públicas orientadas al fortalecimiento del proyecto formativo y evaluativo materializado en la Casa de Formación, incluyendo la redacción de dos proyectos de ley presentados ante el poder legislativo municipal. Se concluye que los procesos formativos y evaluativos de la red municipal de Canoas se materializan en la Casa de Formación, un espacio construido con protagonismo docente en el que se hace posible decolonizar la evaluación externa mediante la participación de los profesores. No obstante, se trata de un proceso inacabado, ya que la Casa de Formación se configura como un proyecto en disputa, atravesado por tensiones entre lógicas gerencialistas y democráticas.

Palabras clave: evaluación externa municipal; formación continua de profesores; decolonialidad; gestión democrática; protagonismo docente.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras

Figura 1 - Alunas do Curso de Magistério (Década de 1970) 64
Figura 2 - Oficina do CEP em 1996 69
Figura 3 - Oficina de Arte do SEP em 2000 71
Figura 4 - Seminário Municipal e Curso de Extensão em 2007 73
Figura 5 - Escola Permanente de Formação Docente Prof. Darcy Ribeiro 82
Figura 6 - Identidade visual do SAEM 91
Figura 7 - Aplicação do Canoas Avalia em 2012 95
Figura 8 - Critérios de busca utilizados no Portal de Periódicos da CAPES 110
Figura 9 - Movimentos dos círculos dialógicos investigativo-formativos 141
Figura 10 - Divisão Territorial por Quadrantes 165
Figura 11 - Manchete de Zero Hora sobre a instabilidade política de Canoas 167
Figura 12 - Reportagem do Diário de Canoas sobre o FUNDEB-VAAR 169
Figura 13 - Mapa de Canoas antes e depois da enchente de 2024 170
Figura 14 - Sede da Escola de Formação e da Casa de Avaliação 173
Figura 15 - Sede da ESFAPEGE 189
Figura 16 - Sede da Casa da Avaliação Externa de Sobral 194
Figura 17 - Comissão de professores do Canoas Avalia em dezembro de 2014 225
Figura 18 - Comparação visual das fachadas das instituições de Sobral 251
Figura 19 - Comparação visual da fachada da Casa de Formação 252
Figura 20 - Ambientes de aprendizagem do Mova 255
Figura 21 - Cálculo da Taxa de Assunção ao Cargo (TAC) 319

Gráficos

Gráfico 1 - Participantes dos círculos dialógicos por quadrante 143
Gráfico 2 - Ocorrências dos termos referentes à Escola de Formação e à Casa de Avaliação 176

Quadros

Quadro 1 - Síntese dos programas formativos da rede de Canoas 85
Quadro 2 - Quadro comparativo entre SAEB, SAERS e Canoas Avalia 100

Quadro 3 - Corpus dos estudos incluídos para a metassíntese qualitativa 104
Quadro 4 - Corpus dos estudos incluídos para a metassíntese qualitativa 111
Quadro 5 - Relação de atividades de campo 138
Quadro 6 - Participantes do círculo dialógico investigativo-formativo nº 01 144
Quadro 7 - Participantes do círculo dialógico investigativo-formativo nº 02 145
Quadro 8 - Participantes do círculo dialógico investigativo-formativo nº 03 145
Quadro 9 - Participantes do círculo dialógico investigativo-formativo nº 04 146
Quadro 10 - Participantes do círculo dialógico investigativo-formativo nº 05 146
Quadro 11 - Participantes do círculo dialógico investigativo-formativo nº 06 147
Quadro 12 - Participantes do círculo dialógico investigativo-formativo nº 07 147
Quadro 13 - Relação de entrevistas 149
Quadro 14 - Relação de documentos analisados 152
Quadro 15 - Exemplo do processo de categorização 160
Quadro 16 - Exemplo da produção de argumentos e teses parciais 162
Quadro 17 - Organização das teses da análise textual discursiva 182
Quadro 18 - Categoria 1 e suas subcategorias 187
Quadro 19 - Categoria 2 e suas subcategorias 273
Quadro 20 - Categoria 3 e suas subcategorias 353

Tabelas

Tabela 1 - Indicadores dos estudantes do 5º ano de Canoas no SAERS 2024 312
Tabela 2 - Indicadores dos estudantes do 9º ano de Canoas no SAERS 2024 312
Tabela 3 - Nomeações efetivas e revogadas do magistério de Canoas entre 2020 e 2024 317
Tabela 4 - Taxa de Assunção ao Cargo por ano e cargo 319
Tabela 5 - Taxa de Assunção ao Cargo por bloco temático 321
Tabela 6 - Taxa de Assunção ao Cargo geral por ano 321
Tabela 7 - Avaliação externa municipal nas LDOs de 2009 a 2026 375
Tabela 8 - Formação continuada nas LDOs de 2009 a 2026 376

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

AIP - Autoavaliação Institucional Participativa

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil)

APEE - Ação e Planejamento Estratégico Escolar

ATD - Análise Textual Discursiva

BACO/ALA3 - Base Aérea de Canoas / Ala 3 da Força Aérea Brasileira

BNC-Formação Continuada - Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CE - Conselho Escolar

CEIA - Centro de Educação Inclusiva e Acessibilidade

CEP - Comitê de Ética e Pesquisa (Universidade La Salle)

CEP - Centro de Estudo e Pesquisa (programa de formação de Canoas, 1993-1997)

CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública

CLUMA - Clube de Matemática (da Escola Estadual de Ensino Médio Ildefonso Simões Lopes, "Rural", em Osório/RS)

CPM - Círculo de Pais e Mestres

CRE - Coordenadoria Regional de Educação

D3E - Dados para um Debate Democrático na Educação

DGIF - Diretoria de Gestão, Informação e Formação (da SME de Canoas)

EEEM - Escola Estadual de Ensino Médio

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ERER - Educação para as Relações Étnico-Raciais

ESFAPEGE - Escola de Formação Permanente do Magistério e Gestão Educacional (Sobral/CE)

ESFAPEM - Escola de Formação Permanente do Magistério (nome anterior da ESFAPEGE)

FCC - Fundação Carlos Chagas

FEMUCITEC - Feira Municipal Científica e Tecnológica

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEB-VAAR - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - Valor Aluno Ano Resultado

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GEEMPA - Grupo de Estudos sobre Educação e Metodologia de Pesquisa e Ação

GPEI - Grupo de Pesquisa Educação, Interculturalidade e Decolonialidade (ou Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural)

GT - Grupo de Trabalho

HEM - Habilitação Específica para o Magistério

I PEE-CIEP - I Programa Especial de Educação - Centro Integrado de Educação Pública

IAP - Investigación-Acción Participativa (Pesquisa-Ação Participativa)

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICMS - Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEBAC - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Canoas (proposto, mas não instituído)

IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

IFRS - Instituto Federal do Rio Grande do Sul

IFSUL - Instituto Federal Sul-rio-grandense

IHU - Instituto Humanitas Unisinos

IMERS - Índice Municipal da Educação do Rio Grande do Sul (ou Índice de Desempenho Educacional do RS)

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INSE - Indicador de Nível Socioeconômico (do Saeb)

LAI - Lei de Acesso à Informação

LDB / LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDO - Lei de Diretrizes Orçamentárias

M/C - Grupo Modernidade/Colonialidade

MEC - Ministério da Educação

MOSTRASSIS - Mostra Anual de Iniciação Científica da EMEF Assis Brasil

MOVA - Mova Centro de Innovación del Maestro

MPT - Ministério Público do Trabalho

NAP - Nível de Apoio dos Pais (indicador do SAERS)

NAA - Nível de Autonomia na Aprendizagem (indicador do SAERS)

NBPP - Nível de Uso de Boas Práticas Pedagógicas (indicador do SAERS)

NCE - Nível do Clima Escolar (indicador do SAERS)

NEA - Nível de Esforço do Estudante (indicador do SAERS)

NPV - Nível de Percepção da Violência (indicador do SAERS)

NSE - Nível Socioeconômico (da família do estudante)

ONG - Organização Não Governamental

PAE - Plano de Ação Educacional

PAIC - Programa Alfabetização na Idade Certa (Ceará)

PAP - Pesquisa-Ação Participativa

PAR - Plano de Ações Articuladas

PDT - Partido Democrático Trabalhista

PEB - Professor de Educação Básica

PEB I - Professor de Educação Básica I

PEB II - Professor de Educação Básica II

PET - Programa de Educação Tutorial

PIC - Programa de Iniciação Científica

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Programme for International Student Assessment)

PME - Plano Municipal de Educação

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

POEMA - Projeto de Oficinas de Ensino de Matemática (IFRS Campus Canoas)

PPA/PLL - (Sigla não definida no texto, possivelmente relacionada a projetos da Escola de Formação)

PPGEDU - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP - Projeto Político-Pedagógico

PQVEM - Programa de Qualidade e Valorização da Educação Municipal de Canoas

PRODEME - Programa de Municipalização do Ensino do Rio Grande do Sul

RCC - Referencial Curricular de Canoas

RDI - Requisição de Dados e Informaçõesr (no contexto do TCE-RS)

RH - Recursos Humanos

RS - Rio Grande do Sul

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEM - Sistema de Avaliação da Educação Municipal (Canoas)

SAERS - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul

SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEDUC - Secretaria Estadual de Educação (Rio Grande do Sul)

SEP - Serviço de Estudo e Pesquisa (programa de formação de Canoas, 1998-2008)

SME - Secretaria Municipal de Educação

SPAECE - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

SRM - Sala de Recursos Multifuncionais

TAC - Taxa de Assunção ao Cargo (proposta na tese)

TCE-RS - Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCT - Teoria Clássica dos Testes

TEB - Técnico em Educação Básica

TRI - Teoria de Resposta ao Item

TSE - Tribunal Superior Eleitoral

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

ULBRA - Universidade Luterana do Brasil

UNILASALLE - Universidade La Salle (Canoas)

UNIRITTER - Centro Universitário Ritter dos Reis

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

VAAR - Valor Aluno Ano Resultado

SUMÁRIO

1. PREPARANDO O TERRENO **20**
1.1 SONDAGEM DO SOLO 20
1.2 DISCUSSÃO INICIAL 21
1.3 PROJETANDO OS OBJETIVOS 24
1.4 PERCURSO EM OBRAS ANTERIORES 24
1.5 METÁFORA DA RECONSTRUÇÃO 28
1.6 ESTRUTURA DA OBRA 30
2. LANÇANDO OS ALICERCES **31**
2.1 DECOLONIALIDADE 31
2.1.1 Darcy Ribeiro e a decolonialidade: um povo, uma escola 36
2.1.2 Democracia, gerencialismo e decolonialidade 43
2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES 53
2.2.1 Breve histórico da formação continuada em Canoas 61
2.2.1.1 Normalistas (1939-1992) 62
2.2.1.2 Centro de Estudo e Pesquisa - CEP (1993-1997) 68
2.2.1.3 Serviço de Estudo e Pesquisa - SEP (1998-2008) 70
2.2.1.4 Programa de Qualidade e Valorização da Educação Municipal de Canoas - PQVEM (2009-2016) 74
2.2.1.5 Saberes em Diálogo (2017-2020) 78
2.2.1.6 Escola Permanente de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro (2021 até o presente) 81
2.2.1.7 Quadro comparativo entre os programas formativos 84
2.3 AVALIAÇÃO EXTERNA 86
2.3.1 Sistema de Avaliação da Educação Municipal (SAEM) 91
2.3.2 Canoas Avalia 94
3. VISITANDO OUTRAS CONSTRUÇÕES **103**
3.1 REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE AS DEMANDAS DE FORMAÇÃO DE GESTORES NA REDE MUNICIPAL DE CANOAS 103
3.2 REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE A RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E AVALIAÇÃO EXTERNA 109
4. ARQUITETURA DO PROJETO **123**
4.1 IMPREVISTOS DA OBRA 123
4.2 DISCUSSÃO EPISTÊMICA E EPISTEMOLÓGICA 128
4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE GERAÇÃO E COLETA DE DADOS 134
4.3.1 Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos 139
4.3.2 Entrevistas 147
4.3.3 Análise documental 151
4.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE ANÁLISE DE DADOS 156
4.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS 163
4.6. A REDE DE CANOAS EM EVIDÊNCIA 164
5. DECOLONIZAR É (RE)CONSTRUIR **173**

5.1 PRÓLOGO: NA CASA VERDE 184
5.2 CONSTRUÇÃO DE UMA CASA PARA FORMAÇÃO E AVALIAÇÃO 186
5.2.1 Casa de Formação como herdeira 187
5.2.1.1 Ideia de Sobral 188
5.2.1.2 Projeto de Canoas 196
5.2.1.3 Professor como formador 205
5.2.1.4 Professor como avaliador 220
5.2.2 A Casa de Formação como terceiro lugar 230
5.2.2.1 Entre escola e universidade 232
5.2.2.2 Entre escola e SME 238
5.2.2.3 Arquitetura e localização 243
5.2.2.4 Paradigma democrático 258
5.2.3 A Professores como participantes 263
5.2.3.1 Sentimento de pertencimento 264
5.2.3.2 Reconhecimento, crítica e proposição 268
5.3 DECOLONIZAÇÃO DE UMA AVALIAÇÃO EXTERNA MUNICIPAL 271
5.3.1 Decolonização como utopia possível 273
5.3.1.1 Percepção inicial de vigilância e cobrança 275
5.3.1.2 Decolonização avaliativa como processo inacabado 278
5.3.1.3 Limites de uma avaliação externa 297
5.3.1.4 Novas lentes e responsabilização participativa 301
5.3.2 Casa de Formação como potencializadora do Canoas Avalia 322
5.3.2.1 Casa de Avaliação e formato digital 323
5.3.2.2 Escola de Formação e engajamento docente 329
5.3.3 Canoas Avalia e melhores práticas 334
5.3.3.1 Dimensão diagnóstica e planejamento 335
5.3.3.2 Avaliação interna e avaliação externa 338
5.3.3.3 Participação ativa da gestão escolar 346
5.4 CASA DE FORMAÇÃO ENQUANTO PROJETO EM DISPUTA 352
5.4.1 Política pública subestimada 354
5.4.1.1 Contradições e limitações 355
5.4.1.3 Política da descontinuidade 373
5.4.2 Aposta no professor 378
5.4.2.1 Projetar futuros 379
5.4.2.2 Construir política (pública) 382
5.6 EPÍLOGO: NA CASA VERDE - PARTE 2 385
6. ARREMATES E (IN)ACABAMENTOS 387
Referências 393
Apêndice A 417
Apêndice B 418
Apêndice C 419
Apêndice D 420
Apêndice E 421

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido **421**
Apêndice F **422**
Projeto de Lei Legislativo nº 136/2025 **422**
Apêndice G **428**
Projeto de Lei Legislativo nº 137/2025 **428**

1. PREPARANDO O TERRENO

Este capítulo introdutório tem o objetivo de contextualizar a pesquisa nos âmbitos da minha trajetória acadêmica e profissional, da rede municipal de ensino de Canoas e do campo de formação de professores e avaliação externa.

1.1 SONDAGEM DO SOLO

Toda construção sólida começa com uma análise cuidadosa do terreno, uma sondagem que verifica a estabilidade do solo e identifica o tipo de fundação necessário para sustentar a estrutura que será construída. Ignorar essa etapa pode resultar em problemas graves, como fissuras, desabamentos ou edificações instáveis.

Da mesma forma, ao ingressar no Doutorado em Educação na UNILASALLE, tinha o objetivo de investigar o processo de elaboração de um modelo horizontal e participativo de construção de planos de gestão escolar para a rede municipal. No entanto, identifiquei instabilidades no processo da gestão escolar de Canoas, que tem sofrido alterações legais no que se refere à escolha dos gestores. Assim, meu projeto de tese inicial teve de ser alterado e adaptado de acordo com a viabilidade da pesquisa a ser empreendida bem como das minhas condições de trabalho. Assim, no início de 2023, deixei a vice-direção da EMEF Assis Brasil e passei a atuar como professor de Língua Portuguesa na EMEF Prefeito Edgar Fontoura e como coordenador de Língua Portuguesa na Casa da Avaliação Externa: Canoas Avalia. Passei a elaborar os itens avaliativos de Língua Portuguesa da avaliação externa municipal e a assessorar na formação de professores, na feira científica municipal, entre outras demandas.

Foi nesse contexto que compreendi as complexibilidades do terreno onde passaria a construir uma pesquisa. Assim, desloquei meu objeto de estudo dos planos de gestão escolar para a formação de professores e gestores, com enfoque especial na relação com uma avaliação externa da rede

municipal, o Canoas Avalia, sempre com o objetivo de que minha pesquisa possa contribuir para a rede municipal de educação de Canoas.

Como Mills (2009, p. 21) também acredito que “os mais admiráveis pensadores da comunidade acadêmica [...] não separam seu trabalho de suas vidas”. As ideias, no entanto, não morrem, elas só mudam de lugar. Afinal, “qualquer cientista social ativo que já avançou bastante em seu caminho deve ter tantos planos, isto é, ideias, que a questão é sempre: com qual deles vou, ou devo, trabalhar em seguida?” (MILLS, 2009, p. 24). Esse projeto de pensar os planos de gestão escolar vai ficar reservado para outra hora. Agora é hora de pensar a relação entre avaliação externa e a formação de professores, a partir da decolonialidade.

1.2 DISCUSSÃO INICIAL

A formação de professores e a avaliação educacional têm sido temas centrais nas discussões sobre monitoramento da qualidade do ensino. Por isso, investigar a relação entre avaliação e formação de professores e gestores pode propiciar a construção de conhecimentos com o intuito de contribuir para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem. No contexto brasileiro, a implementação de avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), por exemplo, tem se mostrado uma prática comum para monitorar o desempenho das escolas e fornecer subsídios para a elaboração de políticas educacionais. No âmbito do Estado do Rio Grande do Sul, desenvolveu-se o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul. E, no município de Canoas, com objetivos semelhantes, desenvolveu-se o Sistema de Avaliação da Educação Municipal (SAEM), cujo instrumento avaliativo é o Canoas Avalia. Assim, compreender as concepções e práticas dos professores e dos gestores da rede municipal de educação de Canoas a respeito desse instrumento de avaliação é essencial para analisar suas potencialidades e limitações, assim como identificar boas práticas pedagógicas e de gestão podem contribuir para a elaboração de políticas de formação de professores e gestores.

No entanto, a utilização de avaliações externas de desempenho para aferir a qualidade da educação não está isenta de dilemas e desafios. Dentre

os principais dilemas, destaca-se a ênfase na avaliação quantitativa, que pode reduzir a educação a meros números e negligenciar aspectos qualitativos do processo educativo. Além disso, a pressão por resultados pode gerar um ambiente de competição entre as escolas, gestores e professores, comprometendo o espírito de colaboração e o compartilhamento de práticas pedagógicas bem-sucedidas. Portanto, é fundamental analisar criticamente esses dilemas e buscar abordagens que valorizem uma avaliação mais abrangente e contextualizada, alinhada com princípios de uma educação emancipadora e inclusiva.

Nesta pesquisa, tal qual Ehlert (2022), traçamos um paralelo entre a decolonialidade e o paradigma da gestão democrática na educação. As concepções de gestão gerencial e gestão democrática têm implicações diferentes no que diz respeito à avaliação externa na educação. A gestão gerencial enfatiza a eficiência, a produtividade e a obtenção de resultados positivos. Nesse contexto, a avaliação externa é vista como uma ferramenta para aferir o desempenho das escolas com base em indicadores quantitativos e comparativos. A ênfase recai na mensuração do desempenho dos alunos, na obtenção de resultados em testes padronizados e no ranqueamento das instituições de ensino. A avaliação externa é percebida como um mecanismo de responsabilização e controle, com o objetivo de promover melhorias na qualidade educacional, mas muitas vezes com uma abordagem voltada para a prestação de contas e a competitividade entre as escolas. Nesse sentido, a gestão gerencial busca utilizar os resultados da avaliação externa como instrumento de tomada de decisão e gestão estratégica, orientando as políticas educacionais para aprimorar o desempenho escolar e alcançar metas estabelecidas.

A gestão democrática, por sua vez, enfatiza a participação, a inclusão e a construção coletiva das decisões. Nessa perspectiva, a avaliação externa é concebida como uma ferramenta que deve ser utilizada de forma participativa e inclusiva, envolvendo toda a comunidade escolar. De maneira geral, a avaliação é vista como um processo contínuo e formativo, que vai além da mensuração de resultados e busca compreender o contexto, as necessidades e as demandas das escolas. Na gestão democrática, a avaliação externa é utilizada para subsidiar reflexões coletivas, promover o diálogo e fortalecer as

práticas pedagógicas e a formação continuada dos professores. A participação ativa de gestores, professores, estudantes, pais e demais membros da comunidade escolar é valorizada, e a avaliação é vista como uma oportunidade de construção conjunta de projetos educativos, identificação de necessidades de formação, definição de prioridades e avaliação das políticas públicas.

Essa disputa paradigmática também incide diretamente sobre a formação de professores. No gerencialismo, a formação tende a assumir caráter instrumental, orientada para o alcance de metas e para a melhoria de indicadores, frequentemente estruturada em pacotes formativos padronizados e alinhados às matrizes das avaliações externas. Nessa lógica, forma-se para responder professores para treinar estudantes a performarem em uma prova. Já no paradigma democrático, a formação é compreendida como espaço de problematização da prática, produção coletiva de conhecimento e fortalecimento da autonomia docente. A obtenção de melhores resultados é desejada, mas não é tratada como um fim em si mesmo, pois o objetivo dessa lógica formativa é compreender os sentidos da avaliação, apropriá-la criticamente e articulá-la ao projeto político-pedagógico da rede. Assim, a maneira como se concebe a avaliação externa redefine, simultaneamente, o lugar da formação: ou como dispositivo de ajuste técnico às demandas do sistema, ou como espaço de construção compartilhada de saberes profissionais.

É importante considerar que, no cotidiano das escolas e dos sistemas de ensino, as fronteiras entre as concepções de gestão gerencial e gestão democrática muitas vezes se tornam menos nítidas. Diversos fatores podem influenciar essa dinâmica complexa, como as políticas públicas adotadas, as demandas e expectativas da sociedade, as características próprias das instituições educacionais, a influência da política partidária e a atuação dos diferentes atores envolvidos. Nesse sentido, é notável a presença de forças orientadas para uma abordagem mais gerencial, voltada para a eficiência e para resultados, assim como forças que induzem a uma abordagem mais democrática, enfatizando a participação, a inclusão e a construção coletiva. Essa interação entre as abordagens gerenciais e democráticas influencia as práticas pedagógicas e administrativas das escolas, bem como as ações das mantenedoras, criando um ambiente complexo e desafiador para a

implementação de políticas educacionais e a realização de uma avaliação externa municipal. Compreender essa interação e seus desdobramentos é fundamental para decolonizar processos formativos e avaliativos vinculados ao Canoas Avalia.

1.3 PROJETANDO OS OBJETIVOS

O objetivo geral deste projeto de doutorado é compreender e descrever o processo de construção do conhecimento profissional docente relacionado à decolonização de processos formativos e avaliativos vinculados ao Canoas Avalia e à Escola de Formação.

Para atingir esse objetivo principal, foram elaborados os seguintes objetivos específicos:

a) Desenvolver um processo investigativo-formativo com professores e gestores da rede municipal de ensino, evidenciando o protagonismo docente e contribuindo para qualificação da participação dos sujeitos nos processos formativos e avaliativos;

b) Reconstituir a trajetória da formação de professores em Canoas até a instituição da Escola Permanente de Formação Docente Prof. Darcy Ribeiro;

c) Reconstituir a trajetória do Canoas Avalia enquanto instrumento avaliativo, desde a criação do SAEM até a instituição da Casa da Avaliação Externa Canoas Avalia;

d) Investigar as concepções de professores e gestores sobre os processos avaliativos e formativos vinculados ao Canoas Avalia;

e) Analisar práticas práticas pedagógicas, formativas e gestoras relacionadas ao Canoas Avalia;

f) Propor subsídios para a formulação de políticas públicas de formação e avaliação.

1.4 PERCURSO EM OBRAS ANTERIORES

Minha trajetória acadêmica iniciou em 2011 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, quando iniciava o curso de Licenciatura em Letras

Português/Inglês. Na UFRGS, fiz parte do Programa de Educação Tutorial (PET) da Letras onde tive a oportunidade de ser orientado pela Prof.ª Dr.ª Luciene Juliano Simões. Lá comecei a atuar na Escola Municipal de Ensino Fundamental Anísio Teixeira, em Porto Alegre (RS), onde tive minhas primeiras experiências na docência ao atuar como monitor e estagiário. Na universidade também fui orientado pela Prof.ª Drª Anamaria Kurtz de Souza Welp em iniciação científica e na *Revista Bem Legal*[1]. Foi nessas atividades de ensino e pesquisa que entendi a máxima de Freire de que *não há ensino sem pesquisa*.

Licenciei-me em setembro de 2015. Quando eu me formei, eu tinha convicção de que meu sonho era construir uma carreira na educação pública. Um mês após minha formatura, comecei a trabalhar como professor da rede estadual. Fui chamado em um contrato emergencial, e comecei a lecionar Língua Portuguesa no Colégio Estadual Tereza Francescutti e Língua Inglesa na Educação de Jovens e Adultos da Escola Estadual de Ensino Fundamental Canoas, ambas escolas localizadas no município de Canoas (RS).

Nessas escolas comecei a aprender o que era ser professor de fato, pois agora as responsabilidades de planejamento, desenvolvimento e avaliação das tarefas docentes eram minhas. Em dezembro de 2016, encerrei as atividades pedagógicas na rede estadual e ingressei na rede municipal de educação de Canoas (RS). Assim, comecei a lecionar Língua Portuguesa na Escola Municipal de Ensino Fundamental Assis Brasil, escola passei a minha maior parte da minha jornada na rede municipal de Canoas, chegando à vice-direção. Nessa escola, tive novos desafios. Junto a outros professores, comecei a estruturar a Mostra Anual de Iniciação Científica da EMEF Assis Brasil (MOSTRASSIS) e a orientar projetos de pesquisa dos alunos da escola. Senti que era chegada a hora de experimentar o mestrado.

Em junho de 2017 fui aprovado no Programa de Pós-Graduação em Letras, sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Margarete Schlatter na linha de pesquisa de Linguística Aplicada. Nesse curso, que finalizei no início de 2020, amadureci como professor e pesquisador. Os professores qualificados me propiciaram momentos e espaços pedagógicos e investigativos que me desafiaram a desenvolver novas habilidades. Ao mesmo tempo, na EMEF Assis Brasil, encontrei grandes parceiros e referenciais teóricos. Nessa escola, além da

[1] Disponível em: <http://www.ufrgs.br/revistabemlegal>. Acesso em: 21 jul. 2022.

construção da feira de ciências da escola (MOSTRASSIS), liderei em 2019 o processo de reconstrução do Projeto Político-Pedagógico junto à comunidade.

Recém-chegado na escola em 2017, criei e mantive a página da escola no Facebook. Em 2019 criei e mantive o website da escola. Orientei desde 2018 um grupo de alunos em um veículo de imprensa escolar chamado #AssistaEm1Minuto, um projeto que publica notícias em vídeos-minuto na rede social Instagram e na página da escola no Facebook.

Em 2018 e 2019, fui o formador de Língua Portuguesa no âmbito das oficinas de formação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atuando também como assessor e pesquisador do processo de elaboração do Referencial Curricular de Canoas (RCC) em uma pesquisa financiada pelo Instituto Carlos Chagas e pela Fundação Itaú Social. Foi nesse contexto que pude participar de um grupo de pesquisadores que envolvem a rede municipal de educação de Canoas e a Universidade La Salle, cuja produção pode ser conferida nas quatro coletâneas de artigos publicados no âmbito do Programa Saberes em Diálogo (Machado; Ledur; Silva, 2018; Machado et al., 2019; Silva et al., 2020a; Silva et al., 2020b) e nos três volumes da Coleção Saberes em Diálogo (Silva; Machado; Ledur, 2020; Ledur; Machado; Silva, 2021a; Ledur; Machado; Silva, 2021b). Foi uma experiência riquíssima onde pude perceber, com o auxílio dos colegas e do Prof. Gilberto Ferreira da Silva, que o conhecimento construído no chão da escola, o conhecimento da prática, tem um valor diferenciado para comunicar com outros professores. Essa experiência se traduziu em dois artigos (Gallon; Silva, 2020; Silva; Kuciak, 2021).

Em 2018 e 2019 atuei como preceptor de Língua Portuguesa do Programa de Residência Pedagógica da UFRGS Subprojeto Letras, recebendo cinco licenciandos e os orientando no planejamento, na execução e na avaliação das suas intervenções didáticas.

Em 2019 uma aluna do sexto ano orientada por mim foi premiada na categoria Poesia na edição estadual do Concurso MPT na Escola, trazendo premiações em dinheiro à escola. Foi nesse ano de 2019 que fui convidado pelo grupo de professores e pela então diretora a começar a me preparar para ingressar na gestão da escola, processo que culmina com minha atuação na vice-direção da escola nos anos de 2021 e 2022.

Por isso, no final de 2019, iniciei um curso técnico em Secretaria Escolar pelo IFSUL com o objetivo de desenvolver novos conhecimentos e habilidades na área administrativa da escola. Em 2020 encerrei meu mestrado com a publicação da minha dissertação (Silva, 2020), em que faço uma metassíntese dos estudos de letramento científico produzidos no Brasil, apontando contribuições desses estudos para as práticas de pesquisa desenvolvidas por alunos e professores da Educação Básica. No início de 2020, também iniciei uma Especialização em Gestão Escolar pelo IFRS, Campus Feliz, também com o objetivo de me formar como gestor. Em 2021, finalizei o curso técnico e, em 2023, finalizei o curso de especialização, propondo, na pesquisa para elaboração do trabalho de conclusão de curso, as bases para a elaboração de um modelo horizontal e participativo de construção de planos de gestão escolar que propus inicialmente no projeto apresentado no processo seletivo para o Doutorado em Educação na UNILASALLE.

Certamente desde que iniciei meu processo de doutoramento, muitas portas se abriram em âmbito acadêmico e profissional. Uma das principais portas foi a oportunidade de lecionar pela primeira vez no âmbito da pós-graduação no curso de extensão em Gestão Escolar voltado para gestores escolares da rede municipal de Canoas. A princípio já estava matriculado como um dos estudantes deste curso, e o convite recebido para ministrar uma disciplina foi uma grata surpresa. Assim, no final de agosto de 2022, ministrei a disciplina “Empreendedorismo e Inovação na Educação Básica”, à qual pude conferir uma abordagem crítica e sensivelmente focada à realidade da rede da qual os estudantes (e também eu) fazem parte.

Menciono também como relevante minha entrada no Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI), descrito em Silva (2020), coordenado pelo meu orientador, como um dos pontos altos da produção de uma tese. Foi a partir da entrada no grupo que comecei a estudar com mais profundidade uma perspectiva outra de construir saberes. Foram a partir desses encontros às terças-feiras de tarde que passei a deslocar meu olhar epistêmico também para a América Latina. Foi a partir desses estudos que identifiquei, antes em minha jornada acadêmica, estava desavisadamente propenso a referenciar unicamente autores do Norte geoepistêmico.

Com algumas instabilidades no processo da gestão escolar de Canoas, que tem sofrido alterações legais no que se refere à escolha dos gestores, meu projeto de tese inicial teve de ser alterado e adaptado de acordo com a viabilidade das minhas condições de trabalho na rede.

1.5 METÁFORA DA RECONSTRUÇÃO

Reconstrução. A palavra ressoa como um eco entre o que foi e o que ainda pode ser. Segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (p. 7877), reconstruir é “reedificar; formar de novo; reconstituir; reformar, reorganizar”. A metáfora da reconstrução é particularmente significativa nesta tese porque ela não apenas reflete os pressupostos teóricos e pedagógicos assumidos na pesquisa, mas também dialoga diretamente com minha trajetória pessoal e profissional durante a escrita deste texto.

Inicialmente, ingressei no doutorado com o objetivo de investigar a construção de planos de gestão escolar na rede municipal de Canoas, um tema que considerava crucial para a formação de gestores escolares e para o fortalecimento da gestão democrática. No entanto, o cenário educacional no município apresentou instabilidades legais e políticas que afetaram diretamente a escolha de gestores escolares, tornando inviável a continuidade desse objeto de estudo no formato planejado. Assim, o projeto precisou ser reconstruído, e minha atenção se voltou para outro objeto: a relação entre a avaliação externa, representada pelo Canoas Avalia, e a formação de professores e gestores. Essa reconfiguração trouxe novos desafios e oportunidades, permitindo que o projeto se mantivesse relevante e alinhado às demandas reais da rede municipal de educação.

Paralelamente a essas mudanças, vivi um processo de reconstrução como professor ao trocar de escola, passando da EMEF Assis Brasil para a EMEF Prefeito Edgar Fontoura, da qual também me tornei vice-diretor. Essa transição foi mais do que uma troca de ambiente de trabalho: ela significou o amadurecimento de minhas concepções pedagógicas e profissionais em um contexto particularmente difícil. Além disso, minha atuação se expandiu para a Casa da Avaliação e a Escola de Formação de Professores, unidades da Secretaria Municipal de Educação (SME), onde assumi a coordenação de

Língua Portuguesa. Essa nova função me proporcionou uma imersão prática nos processos de avaliação externa e formação de professores, consolidando o Canoas Avalia como um objeto de pesquisa que não apenas reflete minha vivência profissional, mas também dialoga com os princípios de gestão democrática que sempre defendi.

O impacto da enchente de maio de 2024, que atingiu o estado do Rio Grande do Sul e que afetou minha casa em Canoas, representou outro momento marcante de reconstrução. Perdi móveis, objetos, livros, coisas que, sim, tinham importância material, mas que também estavam carregadas de significados simbólicos e afetivos. Estavam impregnadas de momentos, pessoas e sentimentos. Junto a isso, também perdi documentos da pesquisa, anotações preciosas, toda minha biblioteca particular e outros materiais essenciais ao desenvolvimento deste trabalho acadêmico. O impacto emocional e material foi profundo, exigindo um esforço de resiliência para retomar as atividades e reorganizar o percurso da pesquisa.

Além disso, também experimentei uma reconstrução política. Mesmo antes da enchente de maio de 2024, já havia decidido experimentar a democracia em um nível muito complexo: uma eleição municipal. Minha candidatura a vereador em 2024 em Canoas trouxe uma dimensão prática às compreensões sobre democracia e participação, que passei a estudar com mais atenção desde março de 2022, quando entrei no doutorado. Defendi pautas voltadas à educação, juventude e cultura, reforçando o compromisso com os princípios que também orientam esta tese. Embora não tenha sido eleito, a experiência fortaleceu minha visão sobre o papel transformador da educação e da avaliação como instrumentos de emancipação social. Levei à última instância o chamado de Nóvoa (2023), de que os professores saiam de dentro das escolas e levem seu conhecimento profissional docente para a dimensão pública.

Assim, como o processo avaliativo do Canoas Avalia visa reconstruir continuamente as aprendizagens e práticas formativas, minha trajetória também precisou ser reconstruída. Esse processo incluiu a recriação de ideias, a superação de adversidades e o fortalecimento do compromisso com a pesquisa e com a educação. A metáfora da reconstrução, portanto, não é apenas uma escolha estilística, mas uma representação simbólica de como os

desafios enfrentados – tanto no âmbito pessoal quanto no acadêmico – foram transmutados em um convite para reimaginar e ressignificar processos formativos e avaliativos de maneira mais democrática e participativa.

1.6 ESTRUTURA DA OBRA

Assim, na seção 2, apresento as bases teóricas e conceituais da pesquisa empreendida, onde aprofundo uma discussão sobre decolonialidade, formação de professores e avaliação externa. Na seção 3, apresento duas revisões sistemáticas da literatura, abordando temas que atravessam esta pesquisa. Na seção 4, apresento os pressupostos epistemológicos e metodológicos que sustentam a pesquisa empreendida. Na seção 5, apresento a análise dos dados, buscando sistematizá-la em uma linha narrativa. Por fim, na seção 6, discuto as contribuições e os limites da pesquisa bem como apresento futuros encaminhamentos para as discussões..

2. LANÇANDO OS ALICERCES

Neste capítulo de fundamentação teórica, destaco os alicerces que sustentam a pesquisa empreendida e a presente tese, articulando conceitos fundamentais para a compreensão dos processos formativos e avaliativos em uma perspectiva decolonial. Na seção 2.1, discuto a decolonialidade como um marco epistemológico que desafia estruturas hegemônicas de produção do conhecimento. Em seguida, na seção 2.2, abordo a formação de professores como um processo contínuo e essencial para transformar as práticas pedagógicas. Por fim, na seção 2.3, aprofundo o debate sobre avaliação externa, dando destaque ao Canoas Avalia, resgatando sua história e apontando suas interfaces com a formação docente e as políticas educacionais.

2.1 DECOLONIALIDADE

A decolonialidade é uma postura política, geoepistêmica e ontológica que surge como uma alternativa ao pensamento eurocêntrico dominante, que impôs uma visão de mundo, valores e práticas consideradas universais e que marginaliza e desvaloriza outras formas de conhecimento. Ela busca ampliar o horizonte epistêmico, incorporando saberes e experiências historicamente silenciados, subordinados e subalternizados.

A origem da decolonialidade está diretamente ligada ao surgimento do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), formado nos anos 1990 por intelectuais latino-americanos nos Estados Unidos. Em 1992, criaram o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos, inspirado pelo Grupo Sul-Asiático de Estudos Subalternos. O manifesto inaugural desse grupo foi publicado em 1993 na *Revista Boundary 2* (Latin American Subaltern Studies Group, 1993) e, mais tarde, traduzido para o espanhol por Santiago Castro-Gómez (1998). Esses movimentos marcaram a entrada da América Latina no debate pós-colonial e deram origem ao M/C, um coletivo que renovou o pensamento crítico na região ao propor o "giro decolonial" (Maldonado-Torres, 2011; Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007). Com uma ampla base de influências

teóricas, o Grupo M/C revisitou a história, levantou questões relevantes para o continente e apresentou a "opção decolonial" como um caminho epistêmico, teórico e político para compreender e enfrentar a persistência da colonialidade em diversas dimensões da vida individual e coletiva. Daí que primeiramente precisamos definir e diferenciar colonialismo de colonialidade. Para Maldonado-Torres (2007, p. 127),

> O colonialismo designa uma relação política e econômica em que a soberania de um povo reside no poder de outro povo ou nação, constituindo essa nação um império. Diferente dessa ideia, a colonialidade refere-se a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas, em vez de se limitar a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas são articulados através do mercado capitalista global e da ideia de raça. (tradução minha[2])

Dessa forma, compreendemos que o colonialismo foi a relação política e econômica estabelecida na América Latina e que foi marcada por extrativismo natural, econômico e social operado por nações europeias. Com a independência dos Estados nacionais, o colonialismo pode ter acabado, mas a colonialidade, fruto do pensamento colonial, ainda opera nas relações políticas e econômicas, nas relações de produção e valorização do conhecimento e nas relações das subjetividades consigo mesmas e entre si. Portanto, para se pensar a decolonialidade, é preciso compreender muito bem o conceito de colonialidade e como ele ainda opera na sociedade.

A colonialidade se expressa em três instâncias: no poder, no saber e no ser. Esses conceitos são fundantes e fundamentais para a postura colonial, que questiona a hierarquia de conhecimentos e práticas impostas pelo colonialismo, e propõe uma perspectiva outra para pensar as existências e saberes em termos políticos, geoepistêmicos e ontológicos.

A colonialidade do poder (Quijano, 1992; 2000a) opera no nível político-econômico, e refere-se à manutenção das estruturas de poder e

[2]El colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio. Distinto de esta idea, la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza.

dominação do período colonial, mesmo após a independência formal dos países colonizados. Essas estruturas se manifestam nas relações sociais, políticas e econômicas, perpetuando desigualdades e injustiças, e mantendo os povos colonizados em situações de subalternidade. Uma evidência disso para Quijano (1992, p. 12) é que, se formos examinar as discriminações e a distribuição de recursos a nível global, constata-se que “a grande maioria dos explorados, dos dominados, dos discriminados, são exatamente os membros das ‘raças’, das ‘etnias’, ou das ‘nações’ em que foram categorizadas as populações colonizadas” (tradução minha[3]). A colonialidade do saber e do ser, discutidas a seguir, decorrem dessa definição de colonialidade do poder.

A colonialidade do saber[4] (Mignolo, 2002; 2003) opera no nível epistemológico ou geoepistêmico, e diz respeito à imposição de uma epistemologia eurocêntrica como a única válida e legítima, desvalorizando e silenciando outros saberes e formas de conhecimento produzidos pelas culturas e povos colonizados. É o que Quijano (1992, p. 12) quer dizer com “uma colonização do imaginário dos dominados” (tradução minha). Essa colonialidade do saber resulta em uma hierarquia do conhecimento, na qual os saberes ocidentais são considerados superiores e universais, enquanto os saberes locais e indígenas são marginalizados e desvalorizados, pois é produto de uma repressão sistemática

> sobre as formas de saber, de produzir conhecimento, de produzir perspectivas, imagens e sistemas de imagens, símbolos, modos de significado; sobre os recursos, padrões e instrumentos de expressão verbalizada e objetivada, intelectual ou visual (QUIJANO, 1992, p. 12, tradução minha[5]).

.

[3]La vasta mayoría de los explotados, de los dominados, de los discriminados, son exactamente los miembros de las "razas", de las "etnias", o de las "naciones" en que fueron categorizadas las poblaciones colonizadas.

[4]Já era pensada conceitualmente por Quijano (1992) ao falar sobre a dominação do imaginário da padronização da forma de produção de conhecimento eurocêntrica como elemento constituinte da colonialidade. Foi título da coletânea de Lander (2000). No entanto, as contribuições do conceito de diferença colonial, proposto por Mignolo (2002) foi essencial para que desenvolvesse melhor a tríade da colonialidade em Mignolo (2003).

[5]Sobre los modos de conocer, de producir conocimiento, de producir perspectivas, imágenes y sistemas de imágenes, símbolos, modos de significación; sobre los recursos, patrones e instrumentos de expresión formalizada y objetivada, intelectual o visual.

A colonialidade do ser[6] (Mignolo, 2003; Maldonado-Torres, 2007) opera no nível ontológico, e refere-se à maneira como as estruturas coloniais moldaram as identidades e subjetividades dos povos colonizados, impondo padrões de pensamento, valores e normas que perpetuam a subordinação e a marginalização. Ao propor esse conceito, Mignolo (2003, p. 669) aprofunda o potencial analítico da colonialidade do poder e do saber ao apontar que o simples fato de se produzir saberes numa língua não colonial já descaracteriza qualquer elaboração como científica:

> A "ciência" (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da língua; as línguas não são meros fenômenos "culturais" em que os povos encontram a sua "identidade"; são também o lugar em que o conhecimento está inscrito. E, uma vez que as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas algo que os seres humanos são, a colonialidade do poder e do saber veio a gerar a colonialidade do ser. [...] Da mesma forma que a "ciência" e o "conhecimento científico" estão implicados na equação, o conceito moderno de conhecimento e de ciência foi concebido e usado para descartar conhecimentos e formas de saber inscritas em línguas vernáculas não ocidentais e coloniais e nas suas origens clássicas (grego e latim).

Essa colonialidade do ser se manifesta na forma como as pessoas internalizam e reproduzem hierarquias raciais, étnicas, de gênero e de classe, perpetuando assim a dominação. Para Maldonado-Torres (2007, p. 130, tradução minha[7]), a emergência desse conceito remete “à necessidade de clarificar a questão dos efeitos da colonialidade na experiência vivida, e não apenas na mente dos sujeitos subalternos”.

Dessa forma, não se pode reduzir a decolonialidade a uma perspectiva ou paradigma científico nos termos kuhnianos porque ela transcende as categorias epistemológicas e os limites estruturais que caracterizam o pensamento ocidental moderno, do qual a noção de “paradigma” ou de “perspectiva” faz parte. De maneira resumida, Kuhn (2013) propõe que a evolução científica em ciclos. Para ele, a ciência no geral e também as áreas do conhecimento têm paradigmas desenvolvidos e aceitos por toda comunidade científica. Em decorrência de novas descobertas, novas categorias ou mesmo de mudanças contextuais, o paradigma vigente passa por um

[6]Aparece pela primeira vez em Mignolo (2003), quando a colonialidade é explicada pela primeira vez a partir do tripé (colonialidade do poder, do saber e do ser).
[7]A la necesidad de aclarar la pregunta sobre los efectos de la colonialidad en la experiencia vivida, y no sólo en la mente de sujetos subalternos.

período de crise que pode resultar com o surgimento de um novo paradigma explicativo, que passa a orientar as novas produções e as novas descobertas. Para Kuhn (2013, p. 103), “uma teoria científica, após ter atingido o status de paradigma, somente é considerada inválida quando existe uma alternativa disponível para substituí-la”. Para Kuhn (2013), o progresso da ciência se dá, em última instância, na substituição de paradigmas, de diferentes perspectivas. É nesse sentido que Kuhn (2013, p. 113) afirma que “a transição para um novo paradigma é uma revolução científica”.

A decolonialidade, enquanto postura política, geopistêmica e ontológica, propõe um deslocamento radical dos marcos de referência eurocentrados e uma reorientação do conhecimento a partir das margens, rompendo com concepção moderna de “universalidade” que subjaz aos paradigmas científicos tradicionais. Em última instância, o pensamento decolonial não busca superar o pensamento científico, mas, sim, oferecer a possibilidade de construção de um conhecimento alternativo que valoriza locais e contextos outrora desconsiderados.

Por fim, destaco a opção pelos termos “decolonização” e “decolonialidade” em detrimento de “descolonização” e “descolonialidade” pelas mesmas razões de Catherine Walsh (2009). Para a autora, essa opção tem a ver com ”criar posições e condições, relacionamentos e estruturas novas e diferentes" (Walsh, 2009, p. 14)[8], enquanto o termo “descolonizar” manifestaria um sentido mais ingênuo, relacionado a deixar os aspectos negativos da colonização para trás, como se isso fosse possível. Por isso, Walsh (2009, p. 14-15) sustenta que

> Remover o “s” e chamá-lo de “decolonial” não é promover um anglicismo. Pelo contrário, é marcar uma distinção com o significado espanhol de “des”. Não pretendemos simplesmente desmantelar, desfazer ou reverter o colonial; isto é, passar de um momento colonial para um não colonial, como se fosse possível que seus padrões e traços deixassem de existir. A intenção, antes, é apontar e provocar um posicionamento — uma postura e atitude contínuas — de transgredir, intervir, emergir e influenciar. O decolonial denota, então, um caminho contínuo de luta no qual podemos identificar, visibilizar e

[8] Crear posturas y condiciones, relaciones y estructuras nuevas y distintas.

> encorajar “lugares” de exterioridade e construções alternativas.[9] (grifos da autora)

Assim, decolonizar significa romper com a colonialidade, e, em suas fissuras, visibilizar e legitimar formas de poder, saber e ser outrora subalternizadas e desvalorizadas.

2.1.1 Darcy Ribeiro e a decolonialidade: um povo, uma escola

Darcy Ribeiro, um dos mais destacados intelectuais brasileiros, traz em sua obra uma reflexão profunda sobre a construção histórica, cultural e social da América Latina, em particular do Brasil. Quando o assunto é educação, é comumente colocado ao lado de Paulo Freire e Anísio Teixeira, como as grandes referências brasileiras na área.

Embora não seja possível associar Darcy Ribeiro diretamente aos estudos decoloniais para não incorrer em um anacronismo, suas análises sobre a formação do povo brasileiro e da América Latina e sobre o impacto do colonialismo na estruturação das desigualdades sociais e epistemológicas no país dialogam com as críticas e propostas decoloniais, nos termos do Grupo M/C. Muito antes de se falar em uma crítica decolonial, Darcy Ribeiro já propunha uma leitura muito refinada sobre o colonialismo europeu e estadunidense em relação aos povos latino-americanos.

Em *Testemunho*, seu livro autobiográfico, Ribeiro (2013, p. 148) destaca a importância de ter optado não sair da América Latina durante a ditadura para sua formação intelectual e sua identidade latino-americana:

> No exílio, ficar na América Latina, recusando as oportunidades de ir para Paris ou Roma, foi a decisão mais sábia que fiz na minha vida e que me possibilitou a reconstrução de mim mesmo como intelectual. Na Europa, teria continuado minha etnografia indígena como um mero etnólogo de gabinete e viveria sempre sob o risco de me converter num basbaque, como acontece com tanta gente. Em lugar

[9] Suprimir la "s" y nombrar "decolonial" no es promover un anglicismo. Por el contrario, es marcar una distinción con el significado en castellano del "des". No pretendemos simplemente desarmar, deshacer o revertir lo colonial; es decir, pasar de un momento colonial a uno no colonial, como si fuera posible que sus patrones y huellas desistieran de existir. La intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento –una apostura y una actitud continuas– de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar "lugares" de exterioridad y construcciones alternativas.

> disso, no Uruguai me fiz um brasileiro mais consciente e aprendi a ser latino-americano.

Durante o período de exílio imposto pela ditadura militar, Darcy Ribeiro empreendeu o que talvez tenha sido seu esforço intelectual mais profundo: construir uma teoria da história da América Latina e do Brasil desde a perspectiva latino-americana e brasileira, ao iniciar uma série intitulada *Estudos de Antropologia da Civilização*, constituído a princípio por cinco obras: *O Processo Civilizatório* (Ribeiro, 1968), *As Américas e a Civilização* (Ribeiro, 1970), *O Dilema da América Latina* (Ribeiro, 1978a), *Os Índios e a Civilização* (Ribeiro, 1978b) e *Os Brasileiros: Teoria do Brasil* (Ribeiro, 1978c). Essa série se constitui como uma tentativa sistemática de compreender as causas do desenvolvimento desigual dos povos americanos, articulando processos econômicos, estruturas de dominação, tensões culturais, formações étnicas e trajetórias coloniais, propondo teorizações que servissem a esses povos. A modernidade e o colonialismo, ao explorar determinados povos e não permitir sua evolução tecnológica, impuseram-lhes a condição contemporânea de povos atrasados (Ribeiro, 1970). Para que superem essa condição, essas sociedades não podem contar com uma duvidosa ajuda das nações que as colonizaram. Antes, Ribeiro (1970, p. 86) propõe que é necessário que

> os povos atrasados — armados com a autoridade de vítimas do processo histórico — com sua vontade de progresso e de paz, com sua disposição de sobreviver para recriar o mundo se necessário, mas, essencialmente, com seu desafio para que uns e outros se engajem também na tarefa de superação da penúria, de cicatrização das feridas deixadas pela espoliação colonial, de superação das formas de dominação e de opressão colonialista que ainda sobrevivem.

Darcy Ribeiro antecipa, com essa formulação, debates que décadas mais tarde seriam centrais para o pensamento decolonial. Ao afirmar que os povos explorados carregam *a autoridade de vítimas do processo histórico* e que cabe a eles *recriar o mundo se necessário*, Darcy desloca o locus da enunciação e da agência para aqueles que a modernidade colonial tentou manter na posição de subalternos. Para que essa tarefa seja efetiva, Ribeiro (1970, p. 87) aponta que esses povos necessitam “repensar o próprio processo civilizatório desde a perspectiva de povos deserdados e oprimidos” Esse

movimento, ainda que anterior à formulação explícita da crítica decolonial, pode ser lido como um rompimento com a colonialidade do poder, do saber e do ser (Mignolo, 2003) e também aquilo que Mignolo (2008) chamaria mais tarde de desobediência epistêmica. Assim, sua obra pode ser entendida como uma contribuição significativa para a construção de uma alternativa decolonial, ainda que desenvolvida antes do surgimento formal dessa perspectiva crítica.

Ao propor uma nova teoria de formação da América Latina, Darcy Ribeiro (1968; 1970) distingue três formações históricas nas Américas: os *povos transplantados*, constituídos por colonos europeus que reproduziram integralmente sua cultura no continente, muitas vezes exterminando populações originárias, como no caso dos Estados Unidos e do Canadá; os *povos-testemunho*, herdeiros das civilizações pré-colombianas que, apesar da conquista, preservaram línguas e identidades próprias, como, por exemplo, o México, o Peru e a Bolívia; e os *povos novos*, resultantes da fusão moderna entre indígenas destribalizados, africanos desafricanizados, europeus deseuropeizados e outros contingentes, formando realidades inéditas, como no caso do Brasil, da Colômbia, da Venezuela e de Cuba. Desses, Darcy destaca o povo brasileiro como o exemplo mais expressivo.

Esse movimento encontra sua formulação mais acabada em *O Povo Brasileiro* (Ribeiro, 2015), obra-síntese publicada em 1995 e que Darcy vinha chamando de *A gestação do Brasil*. Nela, Darcy finaliza sua construção teórica que começou na série *Estudos de Antropologia da Civilização*, colocando o Brasil não como uma versão incompleta da Europa, mas como uma realidade histórica nova, resultado da fusão entre indígenas, africanos e europeus. É nesse sentido Ribeiro (2017, p. 331) que coloca a mestiçagem como traço definidor do que é ser brasileiro:

> Nós, brasileiros, nesse quadro, somos um povo em ser, impedido de sê-lo. Um povo mestiço na carne e no espírito, já que aqui a mestiçagem jamais foi crime ou pecado. Nela fomos feitos e ainda continuamos nos fazendo. Essa massa de nativos oriundos da mestiçagem viveu por séculos sem consciência de si, afundada na *ninguendade*. Assim foi até se definir como uma nova identidade étnico-nacional, a de brasileiros.

Trata-se de um povo que nasce da violência, do estupro e da exploração. Anseia ser como o europeu, como o branco, mas, por ser mestiço,

é negado por ele, porém também não se enxerga como sendo negro ou indígena. A alternativa ao ser ninguém é ser brasileiro.

Essa proposição não se confunde com a falsa ideia de democracia racial no Brasil. Consciente disso, ao propor um conceito de povo brasileiro, tarefa inédita até então, Ribeiro (2017, p. 91) evidencia que nenhum povo que passou pela experiência da colonização, da escravização, ficou livre de marcas, traumas e feridas:

> Nenhum povo que passasse por isso como sua rotina de vida, através de séculos, sairia dela sem ficar marcado indelevelmente. Todos nós, brasileiros, somos carne da carne daqueles pretos e índios supliciados. Todos nós brasileiros somos, por igual, a mão possessa que os supliciou. A doçura mais terna e a crueldade mais atroz aqui se conjugaram para fazer de nós a gente sentida e sofrida que somos e a gente insensível e brutal, que também somos. Descendentes de escravos e de senhores de escravos seremos sempre servos da malignidade destilada e instalada em nós, tanto pelo sentimento da dor intencionalmente produzida para doer mais, quanto pelo exercício da brutalidade sobre homens, sobre mulheres, sobre crianças convertidas em pasto de nossa fúria. A mais terrível de nossas heranças é esta de levar sempre conosco a cicatriz de torturador impressa na alma e pronta a explodir na brutalidade racista e classista. Ela é que incandesce, ainda hoje, em tanta autoridade brasileira predisposta a torturar, seviciar e machucar os pobres que lhes caem às mãos. Ela, porém, provocando crescente indignação nos dará forças, amanhã, para conter os possessos e criar aqui uma sociedade solidária.

Assim, percebe-se as proposições de *O Povo Brasileiro* (Ribeiro, 2015) se tratam de uma leitura interessada de Darcy no sentido de formar uma noção de quem é o brasileiro, a partir de sua formação plural, a fim de que se possa de fato pensar um projeto de nação para um país que, do ponto de vista das condições de vida desse povo, ainda não deu certo. Afinal, Ribeiro (1995b, 2017) trata o Brasil como um moinho de moer gente, um país que existe “para servir a reclamos alheios” (Ribeiro, 1995b, 46). Ribeiro (1995b, 46) desenvolve essa ideia:

> Não nos esqueçamos de que o Brasil foi formado e feito para produzir pau-de-tinta para o luxo europeu. Depois, açúcar para adoçar as bocas dos brancos e ouro para enriquecê-los. Após a independência, nos estruturamos para produzir algodão e café. Hoje, produzimos soja e minério de exportação. Para isso é que existimos como nação e como governo, sempre infiéis ao povo engajado no trabalho, sofrendo fome crônica, sempre servis às exigências alheias do mercado internacional.

Além de uma teoria, Darcy pensava que o Brasil precisava de uma escola pública pensada para o contexto nacional, pois considerava que melhorar a educação seria a única maneira de superar essa posição submissa a que fomos relegados. Ribeiro (1986, 52), ao propor os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), afirma que

> A única solução possível para esse gravíssimo problema social e nacional é melhorar a qualidade das escolas que temos; é ajudar o professorado a realizar com mais eficácia a sua tarefa educativa; é socorrer as crianças para que frequentem as escolas, mas lá aprendam; é, ainda, chamar de volta às aulas os jovens insuficientemente instruídos para lhes dar, pelo menos, um domínio da leitura, da escrita e do cálculo que os salve da marginalidade.

Na década de 1980, um período difícil da história brasileira, de superação da ditadura militar e consequentemente redemocratização, Darcy Ribeiro, nos governos de Leonel Brizola no Estado do Rio de Janeiro (1983-1987 e 1991-1994[10]), teve a coragem de enfrentar o dilema da educação pública, até então marcada pelo elitismo, pelos altos índices de reprovação e pela incapacidade de superar o analfabetismo. Ribeiro (1986, p. 14) aponta que uma sociedade desigual "leva à incúria também no campo da educação, permitindo que viceje esse monstro que é uma escola pública antipopular".

Merece destaque o fato de que o projeto educacional de Darcy Ribeiro para o Rio de Janeiro nasceu de um encontro com professores da rede estadual na cidade de Mendes, entre os dias 25 e 26 de novembro de 1983. A fim de elaborar o *Programa Especial de Educação (PEE)*, programa que geriu a experiência dos CIEPs, organizou-se ao longo de 1983 um movimento democrático de análise e discussão de propostas em conferências locais e regionais que culminaria numa conferência final com representantes eleitos para participar do que viria a ser o *Encontro de Mendes*, o qual Ribeiro (1986, p. 16-17) define como "um verdadeiro anticongresso destinado a debater e revisar um corpo de teses elaborado pela Comissão Coordenadora".

Num período em que a escola não era de todos, ele propôs um modelo alternativo ao levar uma escola integral e de tempo integral às classes populares. Ao lado de Brizola, que já havia construído 6.302 escolas no Rio Grande do Sul (Brizola, 2013), muitas delas conhecidas como *brizoletas*

[10] A experiência dos CIEPs foi interrompida por duas vezes: em 1988

(Quadros, 2003), Darcy Ribeiro construiu 506 CIEPs, também conhecidos como *brizolões*. Ribeiro (1986, p. 42) define o CIEP como

> uma escola que funciona das 8 horas da manhã às 5 horas da tarde, com capacidade para abrigar 1.000 alunos. Projetado por Oscar Niemeyer, cada CIEP possui três blocos. No bloco principal, com três andares, estão as salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de apoio e recreação. No segundo bloco, fica o ginásio coberto, com sua quadra de vôlei/basquete/futebol de salão, arquibancada e vestiários. Esse ginásio é chamado de Salão Polivalente, porque também é utilizado para apresentações teatrais, shows de música, festas etc. No terceiro bloco, de forma octogonal, fica a biblioteca e, sobre ela, as moradias para alunos-residentes.

Um dos exemplos mais emblemáticos da ousadia pedagógica e arquitetônica do projeto educacional liderado por Darcy Ribeiro foi o *CIEP Avenida dos Desfiles*, instalado no Sambódromo da Marquês de Sapucaí, que também foi obra sua. A ideia era evitar o gasto anual com arquibancadas provisórias para o carnaval carioca ao criar um sambódromo como equipamento permanente. Darcy levou a ideia um passo adiante ao propor que, dentro das arquibancadas projetadas por Oscar Niemeyer, funcionassem escolas públicas. O resultado foi um complexo educacional inédito, com 160 salas de aula, biblioteca, quadra polivalente e unidades que atendiam desde a educação infantil até a formação de professores. Onde por três dias desfilavam escolas de samba, durante todo o ano circulavam milhares de crianças e jovens. Do projeto inicial, pude coletar que, sob as arquibancadas do Sambódromo, ainda funcionam 3 CIEPs, Os CIEPs 502 e 503, voltados à Educação Infantil[11][12] e o CIEP 504, voltado à Educação de Jovens e Adultos[13].

Ao destacar o modelo de escola proposto por Darcy, não se quer idealizá-lo, mas apenas evidenciar a iniciativa brasileira mais robusta de educação integral que nasceu de um intelectual e político que conhecia profundamente a formação do povo brasileiro. Porém, apesar de sua dimensão inovadora, os CIEPs enfrentaram críticas duras e persistentes desde sua implantação.

---

[11] CIEP 502 Avenida dos Desfiles I. Disponível em: <https://www.instagram.com/ciep502/>. Acesso em: 23 nov. 2025.
[12] CIEP 503 Avenida dos Desfiles II. Disponível em: <https://www.instagram.com/ciep503/>. Acesso em: 23 nov. 2025.
[13] CIEP 504 Avenida dos Desfiles PEJA. Disponível em: <https://www.instagram.com/ciepavenidadosdesfiles504/ >. Acesso em: 23 nov. 2025.

Cabe destacar inicialmente a forte oposição que o projeto de educação integral em tempo integral dos CIEPs sofreu da mídia regional e nacional. O estudo de Lemos e Masson (2025) evidencia a quantidade e a qualidade das críticas de notícias e editoriais de *O Globo*, comprovadamente alimentadas pela oposição assumida de Roberto Marinho, jornalista e fundador, ao projeto dos CIEPs:

> Não só pela quantidade de matérias sobre o I PEE-CIEP, mas também pela qualidade delas, fossem reportagens ou artigos de opinião, no citado jornal se fortaleciam narrativas críticas ao Projeto CIEP e ao governo que o tinha patrocinado, desprezando o fato de que esse projeto era uma das suas principais, senão a mais importante, realizações.

Apesar da sabida oposição midiática — e talvez potencializada por esta —, o projeto dos CIEPs também sofreu resistência por parte do magistério. Mignot (1989) coloca em xeque os resultados do Encontro de Mendes, justamente pelo fato de que das 49 teses, aparentemente apenas uma recebeu mais atenção, justamente à que previa a criação de 500 CIEPs. Esse fato gerou um atrito entre o governo e o magistério fluminense, afinal não sentiram que suas contribuições em Mendes tivessem sido contempladas Assim, Mignot (1986, p. 51) afirma que “é possível entender o descontentamento provocado pelo governo, no magistério, e ao transformar sua 11ª meta, no carro-chefe da administração”. Outro fator apontado por Mignot (1986, p. 60) é que a ampliação do escopo da escola não foi bem recebida por todos os professores:

> Se socializar o saber sistematizado é o papel fundamental da escola, a tendência a ampliar sua função, tal como nos CIEPs, é vista com reservas. [...] Transformar a escola que ensina em escola-restaurante, escola-ambulatório, escola-casa contribuiu, em síntese, para desviar os educadores do eixo da sua luta pela busca de uma nova organização da escola [...].

Bomeny (2007) aponta que as principais críticas da época envolviam problemas estruturais, a criação de uma Secretaria Extraordinária para gerir os CIEPs, a divisão do professorado entre tempo integral e múltiplas matrículas, a arquitetura considerada inadequada por não isolar ruídos e temperatura, além da escolha de localizações motivadas mais por conveniências políticas e eleitorais do que por critérios pedagógicos. Soma-se a isso o estigma social

que associou os CIEPs a escolas *de pobre*, gerando o efeito perverso de afastar setores médios: o programa, ao priorizar explicitamente as periferias, “criou um vínculo simbólico entre clientela pobre e clientela dos CIEPs”, fazendo com que famílias de classe média evitassem a matrícula “por não quererem aceitar a marca de serem estudantes daquelas escolas” (Bomeny, 2007, p. 60).

A experiência dos CIEPs deixa um conjunto de aprendizagens importantes para qualquer política educacional que se pretenda vanguarda. As críticas apontadas mostram que a velocidade das decisões, a criação de estruturas paralelas como um organograma separado da pasta da educação tradicional gerou tensões entre um grupo de escolas considerado privilegiado e outro grupo de instituições que se sentiu desvalorizado. Do ponto de vista pedagógico, ficou evidente que o investimento em quantidade foi preferido em relação à qualidade, fazendo com que se investisse muito em infraestrutura e pouco no alinhamento de uma proposta pedagógica que se adequasse à proposta social da escola, fazendo com que esta se sobrepusesse àquela. Outro ponto é planejar uma estratégia de comunicação que atinja às classes populares sem estigmatizar a proposta. Além disso, a concepção de uma escola integral em tempo integral é que deve ser replicada, e não necessariamente o mesmo modelo de estrutura, de projeto pedagógico, de abordagem. Cada escola tem uma história, uma comunidade e uma identidade, uma revisitação ao projeto dos CIEPs deveria explorar essa diversidade e pluralidade. Por fim, a experiência revelou um problema clássico de projetos educacionais: não há projeto de educação bem-sucedido sem pactuação com o magistério, cuja ausência de participação efetiva e cujas críticas foram parte do desgaste político do programa.

2.1.2 Democracia, gerencialismo e decolonialidade

A gestão da educação pública no Brasil reflete um campo de disputas entre diferentes perspectivas, que influenciam políticas, práticas e a própria estrutura das escolas. Entre essas, destacam-se a gestão democrática, que emerge no contexto de redemocratização do país como um ideal de participação coletiva e emancipação social, e o gerencialismo, que, associado

ao avanço de políticas neoliberais, tende a ressignificar e subverter princípios democráticos em direção a uma lógica de controle e eficiência. Nesse cenário, uma perspectiva decolonial no campo da gestão escolar surge como uma crítica fundamental ao gerencialismo e uma defesa do paradigma democrático de gestão.

Dado que a pesquisa projetada tem, dentre seus objetivos específicos, uma investigação sobre as concepções e práticas de gestores escolares, é preciso estabelecer uma discussão sólida a respeito de duas perspectivas opostas de educação, que influenciam políticas e práticas educativas e gestoras na educação pública brasileira. A perspectiva democrática despontou mais fortemente no campo da educação a partir da década de 1980 na redemocratização do país, consolidando-se constitucionalmente e na legislação educacional. No entanto, essa tentativa de se construir uma escola democrática como resposta ao legado colonial de uma escola excludente passa a sofrer com uma perspectiva colonizadora representada pelo gerencialismo, que, na prática, subverte princípios caros à perspectiva democrática.

Democracia se refere, de modo geral, à prática de colaboração entre pessoas nas esferas de decisão da vida política. Se a democracia é feita por pessoas, Vitor Paro (2016, p. 33) nos traz a máxima de que “não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la”. Portanto, antes de mais nada, é preciso destacar que democracia está diretamente relacionada à prática das pessoas do que necessariamente ao discurso ou ao texto legal. Então, defender democracia nas escolas significa assumir uma postura docente democrática dentro das salas de aula. Paro (2016, p. 33), nesse sentido, conclui que “dificilmente teremos um professor relacionando-se de forma consequente num processo de participação democrático da comunidade na escola se sua relação com os alunos em sala de aula continua autoritária”. Essa reflexão se faz necessária para se evitar que as discussões e proposições deste texto sejam lidas como um discurso enfadonho, sem qualquer compromisso com a prática. Aliás, foi na prática da luta por liberdades políticas no Brasil que surgiu a bandeira da gestão democrática na educação pública.

Na década de 1980, o Brasil passava por uma fase de transição da ditadura para a democracia, uma abertura política “lenta, gradual e segura”, nas palavras de Ernesto Geisel. A partir da eleição indireta de um governo democrático em 1985, as diferentes forças políticas pró-democracia entraram em consenso de que a reabertura passava necessariamente o projeto de país, necessitando de uma nova Constituição Federal, que foi construída na Assembleia Constituinte de 1987. Esse processo de redemocratização foi marcado por uma disputa de projetos: um projeto social-democrata com o objetivo de instituir um Estado de bem-estar social e um projeto neoliberal com o objetivo de instituir um Estado mínimo. O projeto social-democrata foi mais bem sucedido, pois o texto final da Constituição Federal promulgada em 1988 prevê diversos direitos sociais à população brasileira que devem ser garantidos pelo Estado; esse foi um dos motivos para que ela fosse conhecida por Constituição Cidadã.

Entre esses direitos sociais está a educação, que está descrita como “direito de todos e dever do Estado e da família”. Além da gratuidade do ensino público, o Art. 206 coloca como princípio da educação a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Essa lei só veio à tona em 1996 com a publicação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Em seu Art. 14, a LDBEN estabelece que a gestão democrática será normatizada pelos sistemas de ensino — que são geridos pelos entes federativos — de acordo com suas peculiaridades e com os princípios de “I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. Assim, a autonomia pedagógica das escolas e a gestão colegiada são princípios fundantes do modelo de gestão democrática desenhado na legislação específica à educação. Uma política educacional que obrigou as escolas a se instituírem órgãos colegiados foi o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), pois, nesse programa, a escola recebe financiamento federal por meio de uma associação de pais e mestres, caixa escolar, colegiado escolar, entre outros.

Apesar de estabelecer a gestão democrática como um princípio da educação, a legislação não traz uma definição sobre esse conceito. A princípio, essa seria uma tarefa para os sistemas de ensino, que tem sido negligenciada.

Portanto, é preciso buscar referências na literatura especializada. Heloísa Lück é uma das principais autoras no campo da gestão escolar no Brasil. Lück (2009, p. 71) define gestão democrática como

> o processo em que se criam condições e se estabelecem as orientações necessárias para que os membros de uma coletividade, não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam os compromissos necessários para a sua efetivação.

Em outro livro, Lück (2013) aponta três mecanismos essenciais para a construção de uma gestão democrática: (I) a instituição de órgãos colegiados; (II) a eleição de diretores; e (III) descentralização dos recursos financeiros. Em primeiro lugar, a autora aponta a instituição de órgãos colegiados para que a comunidade participe da gestão, tanto na dimensão administrativa como na pedagógica, como conselho escolar, associação de pais e mestres, caixa escolar, conselho deliberativo escolar, entre outros. Para Lück (2013, p. 66) esses órgãos tem o objetivo de "auxiliar na tomada de decisão em todas as suas áreas de atuação, procurando diferentes meios para se alcançar o objetivo de ajudar o estabelecimento de ensino, em todos os seus aspectos, pela participação de modo interativo de pais, professores e funcionários".

Em seguida, Lück (2013) destaca a eleição de diretores como o processo de escolha de dirigentes que mais se aproxima do movimento de democratização da escola pública, possibilitando a participação da comunidade escolar desde a escolha do gestor. A autora destaca, no entanto, que "não é a eleição em si, como evento, que democratiza, mas sim o que ela representaria, como parte de um processo participativo global, no qual ela corresponderia apenas a um momento de culminância num processo construtivo e significativo para escola" (Lück, 2013, p. 77). Lück (2013) ainda destaca que cada vez mais entes federativos têm utilizado processos seletivos como mecanismo de escolha que considere o critério técnico.

Por fim, Lück (2013, p. 80) defende que a descentralização de recursos financeiros facilita a autonomia das escolas é facilitada "por ações dos sistemas de ensino no sentido de repassar para a escola recursos que lhes permitam atender às necessidades de seu cotidiano". O recebimento de recursos federais do Programa Dinheiro Direto na Escola, por exemplo, é

concebido nessa perspectiva, pois repassa recursos para órgãos colegiados que os administram com objetivo de financiar as demandas da escola. Como uma das consequências negativas, a autora aponta que, na prática, a necessidade de organização da dimensão financeira acaba por esvaziar a dimensão pedagógica desses colegiados.

De modo semelhante, Souza et al. (2005) apontam instrumentos que viabilizem a gestão democrática. No âmbito das redes ou sistemas de ensino, os autores apontam: (I) conferência da educação; (II) conselho municipal da educação; (III) conselho de acompanhamento e controle social do FUNDEF[14]; (IV) outros conselhos específicos no sistema; (V) orçamento participativo (na educação); (VI) eleições de dirigentes escolares. No âmbito das escolas, os instrumentos elencados são: (I) conferência local da comunidade escolar; (II) conselho de escola; (III) rotatividade no quadro de dirigentes da escola; (IV) associação de pais; (V) grêmio estudantil.

Ao refletir sobre a viabilização da participação da comunidade nas escolas, Paro (2016) tece algumas proposições a partir da integração práticas escolares das dimensões administrativa e política. Se a escola pública está de fato comprometida com a aprendizagem efetiva e com os interesses das camadas trabalhadoras, é preciso que sejam tomadas medidas relacionadas

> à instalação de uma estrutura político-administrativa adequada à participação nas tomadas de decisões de todos os setores que aí têm presença, em especial seus usuários, eivada de mecanismos institucionais que viabilizem e incentivem: processos eletivos para escolha dos dirigentes escolares, conselhos de escola formados pelos vários segmentos da unidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários) e com efetiva função política de direção da escola; grêmio estudantil, associação de pais, professores e funcionários, como fóruns de constante discussão dos múltiplos interesses, bem como outros recursos institucionais que facilitem o permanente acesso de todos os interessados aos assuntos que dizem respeito à vida de todos da escola (Paro, 2016, p. 79).

Paro (2016, p. 98) também propõe um segundo conjunto de medidas, mais ligadas à dimensão administrativa da gestão escolar, que envolvam a "instalação de um efetivo processo de avaliação da escola pública fundamental". Com isso, não se refere ao controle burocrático já exercido pelos sistemas de educação em relação às escolas. Refere-se a um processo mais

[14] Atual FUNDEB.

amplo e globalizante. Para o autor, “não há processo administrativo consistente, separado de um efetivo processo de avaliação dos resultados” (Paro, 2016, p. 98). Quando se fala de avaliação de resultados, o que se tem hoje é apenas a avaliação do rendimento escolar dos estudantes. Avaliações internas e externas têm essa função de mensurar a qualidade de aprendizagem, e periodicamente os resultados apresentados são negativos, gerando muitas vezes a culpabilização dos estudantes e das comunidades. Sem instrumentos e mecanismos que meçam a qualidade do trabalho das escolas, é inviável reverter esse quadro. Portanto, Paro (2016, p. 99) defende que

> é preciso prever instrumentos institucionais que avaliem não apenas o rendimento do aluno, mas o próprio processo escolar como um todo, com a presença de alunos e de pais, pois eles são os usuários da escola e a eles compete apontar problemas e dar sugestões de acordo com seus interesses.

A temática da avaliação e sua relação com uma concepção democrática de educação será retomada na seção 5.2. E, a partir dessa discussão sobre conceitos relacionados à gestão democrática, passo a analisar como o gerencialismo se apresenta como uma perspectiva colonizadora do projeto de escola democrática que se projeta na legislação educacional.

Apesar de instituídos, na prática os preceitos legais para uma gestão democrática nunca foram efetivamente regulamentados nacionalmente, relegando-se essa atribuição aos sistemas de educação dos entes federativos. Além disso, a concepção de gestão implícita às políticas públicas de educação desenvolvidas a partir da década de 1990 é de outra natureza. Participação, autonomia e descentralização, preceitos inerentes ao paradigma democrático, foram ressignificados a partir de um paradigma gerencial. O gerencialismo na educação brasileira decorre da introdução de políticas neoliberais no financiamento da educação brasileira[15]. É como se simbolicamente um

[15]Para os objetivos desta pesquisa, a discussão referente à disputa paradigmática está circunscrita ao âmbito da educação. No entanto, a disputa entre as perspectivas democrática e gerencial estão diretamente relacionada à disputa entre os paradigmas de administração pública societal e administração pública gerencial, respectivamente. Para uma discussão mais detalhada a respeito dessa disputa paradigmática no âmbito do Estado, conferir Paula (2005). Para uma discussão mais aprofundada dessa disputa no âmbito da educação, conferir Hypolito (2008) e Cabral Neto e Castro (2011).

processo de colonização estivesse em curso, de modo que as estruturas criadas para a democratização da escola fossem subvertidas, servindo apenas para pintar o quadro de uma democracia aparente.

Assim, há conselhos escolares, mas não são atuantes; há associações de pais e mestres, mas apenas no papel para movimentar verbas federais; há grêmios estudantis, mas só para organizar, quando muito, atividades no recreio da escola; há avaliações externas, mas que pouco ou nada informam sobre como melhorar os processos de ensino e aprendizagem; há o Art. 26A, mas a inclusão das africanidades e da questão indígena só ocorre, quando muito, em datas específicas, sem perpassar todo o currículo escolar. As estruturas que vieram da luta do povo brasileiro para democratizar a gestão de nossas escolas foram colonizadas. Em alguns aspectos, ainda não houve de fato um processo de descolonização.

Um povo que estava desacostumado com a prática democrática do voto naturalmente não tinha letramento político (Cosson, 2010) suficiente para identificar candidatos à presidência alinhados ao projeto de Estado definido pela Constituição Cidadã. Assim, os presidentes que governaram durante a década de 1990 colocaram em prática não o projeto social-democrata, mas o projeto neoliberal. Essa década foi marcada pela reforma administrativa do Estado, que busca ampliar a ação regulatória do Estado na medida em que descentraliza a execução de políticas públicas e centraliza o controle e avaliação dos resultados. Esse paradigma gerencialista foi marcado pela descentralização da educação, com políticas públicas que deveriam ser executadas pelos entes federativos e, muitas vezes, pelas próprias escolas, mas com metas e resultados que já estavam traçados pelo Estado. Assim, sob a prerrogativa de colocar em prática uma gestão democrática, as políticas públicas de caráter gerencialista transferem recursos, tanto materiais como econômicos, para sistemas de ensino e também diretamente para escolas, mas sem que estes, e especialmente estas, possam decidir como executar e que metas devem atingir, pois o “como” e as metas já foram definidos de cima para baixo. Assim, surgem as avaliações em larga como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para medir a qualidade do ensino das escolas. Ou seja, o financiamento é direto na escola, mas o delineamento das metas do

SAEB é definido pelo Ministério da Educação. Outro exemplo é o fato de que são as próprias escolas que elaboram seus projetos político-pedagógicos (PPPs), mas muitas vezes recebem das mantenedoras os documentos prontos ou com trechos padronizados para todas as escolas.

Cabral Neto e Castro (2011, p. 748) apontam que a principal característica das reformas gerenciais, orientadas pelo neoliberalismo, nos Estados é "a busca da eficiência, pela redução e controle dos gastos públicos, pela demanda de melhor qualidade de serviços públicos, pela descentralização administrativa, concedendo maior autonomia às agências e departamentos".

Esse alinhamento entre o paradigma gerencialista e a política neoliberal tem levado à ressignificação dos princípios democráticos na gestão escolar. A ênfase na eficiência e na produtividade, associada à lógica do mercado, tem transformado a escola em uma organização voltada para a competição e para a busca de resultados imediatos, muitas vezes em detrimento dos aspectos pedagógicos, participativos e inclusivos.

Por exemplo, o termo "participação" pode ser entendido de diferentes maneiras. Na gestão gerencial, pode estar relacionado à participação dos envolvidos na implementação de ações e metas definidas centralmente, seguindo uma lógica de eficiência e cumprimento de objetivos preestabelecidos. Já na gestão democrática, a participação é concebida de forma mais ampla, envolvendo a participação ativa, inclusiva e deliberativa dos diferentes atores da comunidade escolar nas tomadas de decisão, na definição de políticas e na construção coletiva do projeto pedagógico da escola.

Da mesma forma, o termo "transparência" também pode apresentar nuances de acordo com o modelo de gestão adotado. Na gestão gerencial, a transparência pode estar relacionada à prestação de contas, à divulgação de resultados e indicadores de desempenho, visando à eficiência e ao controle dos processos. Na gestão democrática, a transparência vai além da prestação de contas e busca garantir a ampla divulgação das informações e a construção de relações de confiança entre os diferentes atores, visando ao fortalecimento da participação e ao exercício pleno da cidadania.

O conceito de "qualidade" também pode variar de acordo com o modelo de gestão. Na gestão gerencial, a qualidade pode ser entendida predominantemente em termos de resultados mensuráveis, como índices de

desempenho, taxas de aprovação, entre outros indicadores. Já na gestão democrática, a qualidade é concebida de forma mais ampla, englobando não apenas aspectos quantitativos, mas também qualitativos, como a promoção da equidade, a valorização da diversidade, a garantia de condições adequadas de ensino e aprendizagem e o respeito aos direitos dos estudantes.

Essa ressignificação dos princípios democráticos pelo gerencialismo na gestão escolar tem impactos significativos, pois o paradigma gerencialista traz consigo um caráter colonialista na gestão escolar. A participação dos atores envolvidos na escola, antes entendida como um princípio central da gestão democrática, muitas vezes é substituída por uma participação limitada e instrumentalizada, em que os espaços de deliberação da escola são esvaziados e as decisões são tomadas de forma centralizada pelos gestores. A autonomia das escolas também é restringida, com a imposição de políticas e diretrizes externas, desconsiderando as particularidades e necessidades locais.

Alguns podem se perguntar por que falar em colonialismo ao falar sobre gestão democrática. A resposta começa pela compreensão de que a experiência colonial, não só para o Brasil, mas para todas as colônias europeias, é uma experiência traumática, que deixa marcas até hoje nas sociedades, nas epistemologias e nas subjetividades. A experiência colonial findou com a independência do Brasil em 1822. No entanto, essas marcas coloniais permaneceram e permanecem. Prova disso é que o Brasil se tornou independente, mas o fim da escravização só veio 66 anos depois. Outra evidência é as dificuldades enfrentadas para se estabelecer formas democráticas de governo, com as idas e vindas da República e recorrentes governos de caráter autoritário. Essa discussão tem a ver com o conceito de colonialidade, que é a permanência do pensamento colonial, que atravessa as formas de poder (Quijano, 1992; 2000), as formas de saber (Mignolo, 2002; 2003) e as formas de ser (Mignolo, 2003; Maldonado-Torres, 2007).

O gerencialismo se caracteriza como uma perspectiva colonizadora por duas razões. Em primeiro lugar, é uma perspectiva colonial porque se trata de uma concepção de educação e de gestão importada ao Brasil, que se coloca como contraponto a uma concepção de educação e de gestão construída na luta de educadores e instituída legalmente. Paula (2005, p. 41) aponta que o modelo gerencial tem origem no “movimento internacional pela reforma do

Estado, que se iniciou nos anos 1980 e se baseia principalmente nos modelos inglês e estadunidense" ao passo que o modelo democrático tem origem nos movimentos sociais. Em segundo lugar, porque se trata de uma perspectiva que não busca a real superação da herança colonial de uma escola sem participação popular, pois não pretende que a tomada de decisão e as esferas de poder estejam de fato a serviço das camadas populares. E essa participação e inclusão efetiva dos filhos das camadas populares é essencial para decolonizar a escola.

Essa aproximação entre os estudos decoloniais e a gestão democrática é recente, ao fazê-la, não estou sozinho. Ehlert (2022), após analisar os planos municipais de educação dos municípios da Região das Missões no Rio Grande do Sul, ensaia essa proposição de gestão democrática numa perspectiva decolonial. Para Ehlert (2022, p. 281),

> a gestão democrática alicerçada na prática decolonial poderá representar uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e a criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber.

Dito isso, parece óbvio, mas necessário, afirmar que não haverá decolonização das escolas e das gestões escolares se não for por meio da assunção da gestão democrática como a concepção a ser defendida e praticada por professores e gestores no contexto brasileiro.

A discussão aqui apresentada buscou evidenciar que uma característica pragmática da concorrência dos dois modelos no atual sistema de educação é a utilização dos mesmos termos com conceitos diferentes, o que pode gerar confusões nas fronteiras entre os modelos de gestão gerencial e gestão democrática. Assim, é importante reconhecer que os conceitos caros à gestão democrática podem adquirir significados distintos no nível pragmático, sendo influenciados pelo contexto e pelos atores envolvidos. Em uma leitura apressada, poderia-se equivocadamente supor que essas diferenças seriam variações de um mesmo paradigma. Paula (2005, p. 47) refuta essa suposta complementaridade, colocando que "esta análise se tornaria reducionista se desconsiderasse o quanto as diferenças entre as origens e os projetos políticos repercutiram na forma como estes conduzem a organização e a gestão".

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Quando falamos de formação de professores, é comum conceituar aquela formação que ocorre durante o curso de licenciatura e aquela que ocorre ao longo da prática profissional do professor. Assim, surgem os conceitos de formação inicial e formação continuada.

A formação inicial refere-se ao período inicial de formação, em que futuros professores adquirem conhecimentos, habilidades e competências necessários para ingressar na profissão docente. Geralmente, ocorre em instituições de ensino superior, como universidades e faculdades, por meio de cursos de licenciatura ou programas específicos de formação de professores. Atualmente esse processo tem cada vez mais sido marcado pela educação a distância, gerando lacunas de formação e questões para debate, que, no entanto, não serão o foco desta seção.

Durante a formação inicial, os professores em formação têm a oportunidade de estudar teorias educacionais, métodos de ensino, conteúdos específicos de sua área de atuação, desenvolver habilidades pedagógicas e realizar práticas de estágio supervisionado. É nesse período que são estabelecidas as bases para a atuação profissional do professor em formação.

Gatti (2010) realizou uma análise das ementas de cursos que compõem cursos de licenciatura em Pedagogia com o objetivo de verificar se a formação proposta é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar e avaliar atividades de ensino para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil. Em seu estudo, Gatti (2010, p. 1371) conclui que “há uma insuficiência formativa evidente para o desenvolvimento desse trabalho”. Gatti (2010) aponta algumas razões para essa conclusão: (a) currículo fragmentado; (b) predominância da teoria na formação específica; (c) pouca ênfase na prática na formação profissional; (d) pouco tempo de disciplinas de formação profissional; (e) pouco aprofundamento nos componentes curriculares da Educação Básica; (f) pouco aprofundamento no estudo da Educação Infantil.

Desse modo, constata-se que, cada vez mais, demandas formativas básicas deverão ser subsidiadas pela formação continuada. Caso contrário,

compromete-se a qualidade do trabalho docente para o enfrentamento aos desafios educacionais da educação pública brasileira.

A formação continuada refere-se ao processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores ao longo de sua carreira, após a formação inicial. É um processo contínuo que visa atualizar e aprimorar os conhecimentos, competências e práticas pedagógicas dos professores, considerando as demandas e desafios da prática educacional.

Esse processo formativo pode ocorrer por meio de diferentes estratégias, como cursos, workshops, palestras, seminários, grupos de estudo, troca de experiências com colegas, leitura de materiais relevantes, entre outros. O objetivo é promover a reflexão crítica, o aprofundamento teórico e a atualização prática dos professores, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação.

Normalmente estratégias de formação continuada são organizadas e propostas pelas mantenedoras, no entanto as escolas oferecem um contexto rico para esse processo formativo dado que é lá que a aprendizagem acontece, levantando questões e desafios que podem ser tema de formações na própria escola, ou ainda formações da mantenedora que sejam subsidiadas por demandas e necessidades identificadas nos contextos escolares. Essa, entretanto, não é uma estratégia comumente incentivada pelas secretarias de educação, que acabam por organizar formações pontuais com professores universitários ou palestrantes, que pouco ou nada conhecem a realidade da rede em questão. Nesse sentido, Gatti e Barreto (2009, p. 221) fazem um diagnóstico dos desafios da formação continuada de professores no contexto brasileiro a partir das pesquisas desenvolvidas em âmbito nacional:

> a) a formação continuada é organizada com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola; b) os professores não participam das decisões acerca dos processos de formação aos quais são submetidos; c) os formadores não têm conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar; d) os programas não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldade de entender a relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar; e) mesmo quando os efeitos sobre a prática dos professores são evidentes, estes encontram dificuldade em prosseguir com a nova proposta após o término do programa; f) a descontinuidade das políticas e orientações do sistema dificulta a consolidação dos avanços alcançados; g) falta melhor cumprimento

> da legislação que assegura ao professor direito a formação continuada.

Outro aspecto a ser considerado é o que aponta Nóvoa (1999) ao apontar o paradigma de excesso de discursos e pobreza de práticas no que se refere às políticas educacionais. Uma das críticas de Nóvoa (1999, p. 17) está relacionada à ascensão de discursos autoritários e gerenciais para justificar a melhoria da qualidade da educação:

> Hoje em dia, é raro aquele que defende o primado da autoridade como modo de organização da vida social ou política. Mas, na escola, o discurso é outro. [...] A lógica da autoridade e da competição seriam, assim, os elementos-chave para uma educação dita "de qualidade". As idéias de democracia e de participação estariam condenadas a ficar à porta da escola.

Outro ponto levantado pelo autor está mais diretamente relacionado à formação de professores. Nóvoa (1999) não propõe um programa de formação de professores inovador, mas, antes, aponta para a necessidade de se repensar epistemologicamente esses processos formativos, de modo que se valorize menos aspectos formais e mais aspectos relacionados ao desenvolvimento profissional e à experiência docente. Assim, Nóvoa (1999, p. 18) defende que sejam construídas "lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado".

A crítica de Nóvoa (1999) justifica essa necessidade de mudança epistemológica, pois o foco nos aspectos formais de escolarização e "academicização" da categoria dos professores, remetendo à retórica do "professor reflexivo". Com certa ironia, o autor estabelece uma crítica a esse discurso: "Pela minha parte, gostaria de perceber como é que os professores reflectiam antes de os investigadores terem decidido que eles eram 'profissionais reflexivos'" (Nóvoa, 1999, p. 18). Em outros termos, poderia-se afirmar que essa crítica de Nóvoa (1999) aponta para a necessidade de decolonizar a formação de professores. Afinal, em última instância, a valorização do professor se dá na ascensão acadêmica, valorizando uma epistemologia de poder, saber e ser, centrada na modernidade e na

colonialidade (Quijano, 1992; Mignolo, 2003). Assim, quando falo de decolonizar a formação de professores, falo de deslocar a referência epistêmica do saber acadêmico para o saber docente, este mais centrado na prática do professor em sua escola. Nesse sentido, Nóvoa (1999, p. 18) coloca a necessidade de se desenvolver "processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência". Para concretizar essa epistemologia, Nóvoa (1999, p. 18) também aponta alguns caminhos metodológicos:

> As abordagens autobiográficas (não apenas num sentido pessoal, mas geracional), as práticas de escrita pessoal e colectiva, o desenvolvimento de competências "dramáticas" e relacionais ou o estímulo a uma atitude de investigação deveriam fazer parte de uma concepção abrangente de formação de professores.

Em livro recente, Nóvoa (2023) chama esse conhecimento construído e forjado pela prática do professor de "conhecimento profissional docente". O autor aponta que, se esse saber for desconsiderado, então os atuais modelos de formação de professores podem permanecer quase intactos. Por outro lado, argumenta que, se considerarmos que esse saber é a base do trabalho e da identidade dos docentes, então haveria de se mudar profundamente a forma como se faz formação de professores. Na visão do autor, esse saber é desconsiderado, pois há uma forte crença de que a pesquisa e a universidade são fatores que de fato podem qualificar o trabalho do professor. Nessa perspectiva, considera-se que

> o dia a dia das escolas é rotineiro e conservador, e que os professores não estão preparados para refletir entre eles e construir novas práticas pedagógicas. Essa posição é raramente manifestada de forma explícita e frontal, mas influencia, e muito, implicitamente, a maioria das perspectivas e das políticas de formação de professores. (Nóvoa, 2023, p. 59)

A assunção dessa perspectiva não significa ignorar as contribuições que a universidade e o saber acadêmico podem oferecer ao trabalho do professor. No entanto, trata-se de uma reconfiguração dos papéis na relação entre escola e universidade. A universidade que, em uma perspectiva mais tradicional e — por que não colonial? — tem a prerrogativa

privilegiada de oferecer os saberes necessários à qualificação do professor, passa, então, a oferecer apoio e subsídio à escola para que, o professor do chão de escola possa sistematizar seus saberes a fim de promover, junto de seus pares, as mudanças reais de que a educação precisa. É nesse sentido que Nóvoa (2023, p. 59, grifo do autor) afirma que “qualquer mudança real na educação e na pedagogia, só poderá vir *de dentro* da profissão docente, sempre com um forte apoio externo, nomeadamente dos acadêmicos e das universidades”.

Ao fazer um resgate da discussão sobre formação de professores, Nóvoa (2023) aponta que a questão de um saber profissional docente nunca ocupou um lugar central nesse debate, tanto em perspectivas tradicionais como em perspectivas progressistas. Resumidamente, o autor apresenta três vertentes tradicionais: I - o recrutamento de pessoas sem formação, mas interessadas em ensinar; II - a supervalorização das competências técnicas - e tecnológicas; III - as *learning sciences* que propõem um ensino baseado em evidências. Como denominador comum dessas vertentes, Nóvoa (2023, p. 61) destaca que nelas “o conhecimento é visto como externo aos professores”. Como perspectivas modernas e progressistas, Nóvoa (2023) relaciona: I - o conceito de professor reflexivo; II - a tese de professor pesquisador; III - as abordagens (auto)biográficas. Apesar das intenções declaradas de valorização docente, Nóvoa (2023, p. 63) aponta que, nessas perspectivas, “há uma desvalorização da reflexão própria dos professores sobre o seu trabalho”.

Após esse resgate, Nóvoa (2023, p. 63) reafirma que infelizmente tais correntes teóricas desconsideram o conhecimento profissional docente:

> As tendências tradicionalistas nem sequer colocam a questão, pois olham para os professores como simples mediadores ou aplicadores de conhecimentos alheios. As tendências modernas reconhecem a pertinência da questão, mas não conseguem agir de forma consistente e congruente.

Sobre como se chegou a essa encruzilhada, Nóvoa (2023) diagnostica três incompreensões relacionadas ao campo da formação de professores. A primeira tem a ver com a desatenção às dimensões institucionais, evidenciando a necessidade da construção de novos contextos

institucionais, que superem a dicotomia entre universidade e escola. Assim, chama de “terceiros espaços” esses contextos que ligam “as universidades, as escolas, os professores e as suas associações e os responsáveis pelas políticas públicas de educação” (Nóvoa, 2023, p. 63). Seria no interior desses espaços que seria possível "trabalhar e sistematizar o conhecimento profissional docente como base fundamental dos programas de formação inicial e contínua" (Nóvoa, 2023, p. 63). A segunda incompreensão tem a ver com depreciação das questões profissionais, de modo que a formação de professores não é vista como um âmbito de formação profissional próprio, que pressupõe saberes também próprios. E a terceira incompreensão está relacionada à omissão dos referenciais públicos, dizendo respeito ao fato de a categoria docente muitas vezes estar ensimesmada, falando consigo mesmo. Desse modo, reafirma a importância de que a formação de professores tenha “visibilidade e reconhecimento público, permitindo aos professores uma participação plena nos debates e nas decisões públicas sobre educação” (Nóvoa, 2023, p. 64).

De maneira sintética, Nóvoa (2023, p. 65) define o saber profissional docente como um conhecimento contingente, coletivo e público, pois se trata de

> um conhecimento que está na docência, isto é, que se elabora na ação (contingente); um conhecimento que está na profissão, isto é, que se define numa dinâmica de partilha e de coconstrução (coletivo); um conhecimento que está na sociedade, isto é, que se projeta para fora da esfera profissional e se afirma num espaço mais amplo (público).

A compreensão dessa questão é essencial para se pensar processos formativos e elaborar subsídios para políticas de formação para professores e gestores, como se propõe a pesquisa aqui projetada. A partir desse entendimento, fica nítido que a formação continuada de que uma rede precisa não está relacionada primordialmente à realização de um curso, ou à obtenção de um título. Isso porque se compreende que, em última instância, a melhoria da qualidade da educação não se dará pelos certificados obtidos, mas pela validade contextual dos conhecimentos construídos. Sem a vivência, sem a experiência, sem o diálogo e a construção entre os pares, um certificado não

se converte necessariamente em qualificação profissional. Daí que, para se projetar e executar processos e políticas formativas voltadas a professores e gestores, é preciso ouvi-los, construir com e junto desses profissionais, de modo que estes tenham protagonismo nesse processo de formar a si e aos seus pares.

As proposições de Nóvoa (2023) têm estreitas relações com a perspectiva decolonial sobre formação de professores (Tomelin; Santos; Rausch, 2022). Tomelin, Santos e Rausch (2022, p. 03) afirmam que,

> embora António Nóvoa não centralize suas pesquisas e estudos na teoria decolonial, é possível perceber que,em seu pensamento, há elementos que estabelecem relações entre ambos. Da mesma forma, a Teoria Decolonial não é um construto baseado em estudos e pesquisas relacionadas à educação e tampouco à formação de professores, porém, ao aproximar-se deste campo, poderá oferecer valiosas contribuições.

Um dos aspectos que aproximam o pensamento decolonial com as propostas de António Nóvoa sobre formação de professores, e que destaco aqui, está relacionado a necessidade de se desenvolver

> a formação docente voltada para o interior da escola e ao desenvolvimento profissional do professor, considerando o sujeito-professor com suas singularidades e abrangendo os contextos reais de cada unidade de ensino. Com isso, propõe que as mudanças necessárias ao fazer docente ocorrem por um movimento de dentro para fora, sendo o professor o participante/autor de sua própria formação, implicando diretamente no repensar das formações docentes que têm sido ofertadas para os professores nos últimos anos. (TOMELIN; SANTOS; RAUSCH, 2002, p. 12)

Destaco, no entanto, que, apesar da aproximação entre as teorias decoloniais e Nóvoa, não se pode dizer que este é um autor desse campo. Até porque se trata de um autor português, e os estudos decoloniais dão destaque obviamente aos autores latino-americanos a fim de confrontar a herança colonial de uma dependência histórico-estrutural da América Latina perante a Europa (Quijano, 2000b). Além do mais, cabe dizer que as proposições de António Nóvoa sobre formação de professores são sensíveis e apropriadas ao contexto brasileiro, no entanto os caminhos para a execução dessas propostas certamente só virão a partir das experiências locais. Por exemplo, em relação à proposição da criação de “terceiros espaços” para a formação de professores,

o próprio autor cita a experiência do *Complexo de Formação de Professores*, vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro, como uma “experiência original e de grande alcance” (Nóvoa, 2023, p. 72). Ou seja, as respostas para os problemas da formação de professores no Brasil até podem ser apontadas por um acadêmico português com uma profícua leitura do contexto brasileiro, mas as soluções para esses problemas só podem ser encontradas de maneira efetiva a partir do próprio contexto brasileiro.

Essa aproximação nos leva inevitavelmente a associar as proposições de Nóvoa (2023) à abordagem freiriana no que se refere à formação de professores. Para Freire (1991, p. 38) “não se pode mudar a cara da escola, não se pode pensar em ajudar a escola a ir ficando séria, rigorosa, competente e alegre sem pensar na formação permanente da educadora". Para o autor, a formação permanente de professores se faz “preponderantemente da reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p. 39). Falando da experiência que iria propor para a rede municipal de São Paulo, Freire (1991) defende o trabalho em conjunto de especialistas e professores. Assim, Freire (1991, p. 39) afirma que “o diálogo se dará em torno da prática das professoras. Falarão de seus problemas, de suas dificuldades e, na reflexão realizada sobre a prática de que falam, emergirá a teoria que ilumina a prática”.

De maneira mais específica, Freire (1991, p. 81) detalha que procedimentos deveria utilizar na formação de professores, afirmando que

> Será privilegiada a formação que se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados, resultantes do agrupamento das escolas próximas. Este trabalho consiste no acompanhamento da ação-reflexão-ação dos educadores que atuam nas escolas; envolve a explicação e análise da prática pedagógica, levantamento de temas de análise da prática que requerem fundamentação teórica e reanálise da prática pedagógica considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica.

Ainda nessa perspectiva de formação em grupos, em outro documento, Paulo Freire continua a contribuir com a temática, propondo grupos de formação, realizados com professores e gestores:

> O grupo de formação oportuniza ao educador momentos de troca, nos quais é valorizado o ser social, afetivo e cognitivo. É através dessa troca que o grupo irá se construindo, criando vínculos, permitindo que cada um resgate sua identidade pessoal e profissional, assumindo-se dentro e fora do grupo.

> Os conteúdos significativos emergidos em cada encontro, dado que nenhum grupo vive e cresce sem conteúdo, favorece a construção coletiva do conhecimento, a socialização do heterogêneo, a possibilidade de romper posturas cristalizadas. (SÃO PAULO, 1990, p. 10)

Aprofundando o debate a respeito de uma perspectiva decolonial na formação continuada de professores, Silva, Machado e Zawaski (2022) propõem pensar a formação de professores a partir de um "pensamento outro" e da desobediência epistêmica de Mignolo (2008), ou seja, abrindo-se a "outras possibilidades de compreensão, em detrimento a conceitos historicamente consolidados em uma perspectiva eurocêntrica e colonial, com os quais têm sido conduzidos os processos educativos" (Silva; Machado; Zawaski, 2022, p. 7). Uma de suas conclusões apontam para necessidade de "investimento na construção de diagnósticos localizados e coerentes com as necessidades dos docentes pode vir a se constituir um bom caminho para dar conta dessas necessidades" (Silva; Machado; Zawaski, 2022, p. 18), dando destaque às metodologias participativas, como a pesquisa-ação colaborativa, metodologia utilizada na pesquisa da qual resultou esta tese.

2.2.1 Breve histórico da formação continuada em Canoas

Narrar a história da formação continuada de professores em retrospectiva é um desafio semelhante à montagem de um quebra-cabeça com peças faltando. Dado que não há um documento oficial com esse relato, o trabalho de recuperação histórica consiste na leitura de textos como teses, dissertações e artigos bem como legislações e documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação. A recuperação e o registro de memórias de professores mais experientes também auxilia no preenchimento das lacunas.

O primeiro esforço de sistematização dessa história foi empreendido por Ledur, Silva e Machado (2019), que fizeram um resgate do histórico das atividades de formação continuada na rede municipal de Canoas a partir dos anos 1990, a partir das memórias, vivências e acervos de uma das autoras. Tomando como ponto de partida esse texto (Ledur; Silva; Machado, 2019), estabeleço uma linha do tempo da formação continuada na rede municipal, dando destaques aos principais programas formativos. É certo que não é

possível resumir toda a diversidade de práticas formativas a determinados programas, no entanto destaco os principais programas e movimentos com o objetivo de caracterizar uma unidade temporal e epistemológica. Sendo assim, o relato está dividido nos seguintes programas: (1) Normalistas; (2) Centro de Estudo e Pesquisa - CEP; (2) Serviço de Estudos e Pesquisas - SEP; (3) Programa de Qualidade e Valorização da Educação Municipal de Canoas - PQVEM; (4) Saberes em Diálogo; e (5) Escola Permanente de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro.

2.2.1.1 Normalistas (1939-1992)

Neste primeiro e maior recorte temporal, destaco os desafios da formação inicial do quadro docente na rede municipal de educação de Canoas. Afinal, antes de existir qualquer política de formação continuada, o principal desafio da educação pública, não apenas na cidade, mas também no Estado e no Brasil, era assegurar a formação inicial das professoras. Concebe-se como formação continuada por ser, na verdade, uma formação em serviço. Gatti (2008, p. 59) aponta que se tratam de "cursos especiais de formação em nível médio ou superior para docentes atuantes nas redes municipais ou estaduais de educação básica que não tinham essas titulações".

Na época da emancipação de Canoas, a formação mínima oficial para exercer a docência era o Curso Complementar ou o Curso Normal, conforme Decreto Estadual nº 4.277, de 13 de Março de 1929[16]. Em nível municipal, o Decreto-Lei nº 03, de 26 de junho de 1940, é a primeira legislação a versar sobre os professores, estabelecendo os critérios para admissão dos professores oriundos das prefeituras de Gravataí e de Caí, que passaram a formar o primeiro e o segundo distrito, respectivamente. Como o conteúdo da legislação não está disponível, supõe-se que se trate de condições de transferência bem como da formação mínima.

No final da década de 1930 e durante a década de 1940, o ensino no Brasil foi reestruturado durante o Estado Novo: pela criação do curso de

[16] Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104897>. Acesso em: 01 nov. 2025.

Pedagogia[17] e pelas Reformas Capanema (1942-1946)[18]. Implementadas durante o Estado Novo, novos regramentos reorganizaram o ensino brasileiro em três graus: primário, secundário e superior. O ensino secundário dividia-se em curso ginasial (quatro anos) e colegial (três anos), nas modalidades clássica, científica ou técnica, que se subdividia-se em comercial, industrial, agrícola e normal, sendo esta última voltada à formação de docentes.

Durante as primeiras décadas após a emancipação de Canoas, grande parte das professoras ainda não possuía formação no Curso Normal. Muitas delas haviam finalizado apenas o antigo Curso Ginasial, equivalente ao Curso Colegial, que hoje corresponde ao Ensino Médio, ou mesmo ao Ensino Fundamental completo. Essa situação é notada na Lei Municipal nº 484, de 2 de agosto de 1957, alterou as condições de provimento das funções de professora primária e autorizou a contratação de pessoas sem o certificado de conclusão do 1º ciclo do curso secundário para atuar em escolas de "difícil provimento". Essa norma expressa de modo concreto o descompasso entre o ideal normativo da Reforma Capanema e as condições reais de escolarização em municípios que precisavam garantir o funcionamento das escolas mesmo sem contar com quadro docente plenamente habilitado.

Ainda assim, a Prefeitura buscava incentivar a formação docente, como demonstram as Leis Municipais nº 273, de 05 de julho de 1954[19],nº 315, de 14 de junho de 1955[20], e nº 543, de 30 de junho de 1958[21], que concederam auxílio financeiro às alunas da 3ª série do Curso de Formação de Professoras Primárias da Escola Normal Maria Auxiliadora, com primeira turma de Curso

[17] O Decreto Federal nº 1.190, de 4 de abril de 1939, criou o curso de Pedagogia. O curso tinha uma dupla finalidade: formar bacharéis, voltados às funções técnicas e administrativas de educação, e licenciados, destinados ao ensino nos cursos normais. Estruturava-se no modelo "3+1", com três anos dedicados às disciplinas de conteúdo e um ano de Didática, voltado à formação pedagógica do professor (TANURI, 2000). No Rio Grande do Sul, os primeiros cursos de Pedagogia foram criados em 1942, na Universidade de Porto Alegre (hoje Universidade Católica do Rio Grande do Sul) e na Universidade Católica do Rio Grande do Sul (hoje Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul).

[18] As Reformas Capanema foram regulamentadas pelo Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942 (Ensino Industrial); Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942 (Ensino Secundário); Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943 (Ensino Comercial); Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Normal, estruturando o curso em dois ciclos: o primeiro formava regentes de ensino primário, e o segundo, professoras primárias diplomadas, com formação pedagógica plena e validade nacional; e Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946 (Ensino Agrícola).

[19] Disponível em: <http://leismunicipa.is/doblk>. Acesso em: 03 nov 2025.

[20] Disponível em: <http://leismunicipa.is/oeakl>. Acesso em: 03 nov. 2025.

[21] Disponível em: <http://leismunicipa.is/odjkl>. Acesso em: 03 nov. 2025.

Normal iniciada em 1951[22]. Outra instituição que contribuiu para a formação profissional das professoras leigas da rede municipal foi a Escola Normal La Salle, cuja primeira turma de Curso Normal foi iniciada em 1944, inicialmente apenas para irmãos lasallistas (Orth; Medeiros, 2010). Orth e Medeiros (2022, p. 1004) aponta que, na década de 1970, a instituição atendeu a uma "solicitação da comunidade local para que o curso de Magistério passasse a aceitar alunas e alunos externos". Relato do Irmão Henrique Justo aponta que o pedido foi realizado por um grupo de professoras de Canoas que estariam "ameaçadas de serem transferidas para o meio rural de Canoas, caso não se formassem em Escola Normal de Segundo Grau" (Orth; Medeiros, 2010, p. 1004). Assim, a instituição passou a ofertar o curso de Magistério vespertino normal no período vespertino, "à tardinha, a partir das cinco, pois as professoras trabalhavam durante o dia" (Orth; Medeiros, 2010, p. 1004).

Figura 1 - Alunas do Curso de Magistério (Década de 1970)

Fonte: Acervo do Museu e Arquivo Histórico La Salle (Orth; Medeiros, 2010, p. 1005).

Diante disso, nota-se que a formação de professores não se constituía como formação continuada, mas como processo de incentivo à escolarização

[22] Informações disponíveis no portal eletrônico do Instituto Bragileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que a criação do Curso Normal na então Escola Maria Auxiliadora teria sido solicitada pelo governo estadual: "Em 1950, a Secretaria de Educação e Cultura solicitou à direção, que abrisse uma Escola Normal para formar professoras para o Curso Primário, propondo um convênio com o Estado. Depois de analisadas as possibilidades de profissionais competentes e de sustentabilidade, foi aberto, em 1951, o Curso Normal alterando a denominação da instituição para Escola Normal Maria Auxiliadora". Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=445426>. Acesso em: 03 nov. 2025.

profissional. Em outras palavras, o investimento municipal não se concentrava em cursos de aperfeiçoamento pedagógico, mas na criação de condições para que as professoras concluíssem a formação mínima exigida pela legislação federal. Essa situação não era um problema exclusivo de Canoas. Pelo contrário, o caso de Canoas é representativo do quadro nacional. Ao comparar a organização da sociedade e da educação da época colonial com a republicana, Florestan Fernandes (1966, p. 38), afirma que

> Em suma, a distância em relação ao passado é mais aparente que real, na esfera da educação escolarizada. [...] Até um elemento mínimo, como a formação profissional dos professores, não encontra satisfação regular.

Em seguida, Fernandes (1966), analisando o Anuário Estatístico do Brasil de 1957 (Brasil, 1957), aponta que, em 1957, de um total de 183.056 professores primários de escolas públicas registrados no Brasil, apenas 97.372 (53,19%) eram professores normalistas. Ou seja, 46,81% dos professores eram não-normalistas, também chamados de professores leigos, sem a qualificação profissional adequada (Fernandes, 1966). A situação do Rio Grande do Sul era ainda mais grave. Ainda conforme o Anuário de 1957, do total de 17.907 professores primários atuantes em escolas públicas gaúchas, apenas 7.426 (41,47%) professores tinham formação no Ensino Normal. Desse modo, 58,53% dos professores primários em atividade no Estado não tinham formação adequada (Brasil, 1957).

Em 1961, foi instituída a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei Federal 4.024, de 20 de dezembro de 1961[23]. A nova lei não trouxe grandes mudanças no que se refere à formação docente, mantendo em linhas gerais as disposições da Lei Orgânica do Ensino Normal, de 1946. Após o golpe militar de 1964, a LDBEN foi atualizada em 1971, por meio da Lei Federal 5.692, de 11 de agosto de 1971[24]. Com a mudança de nomenclatura de Curso Normal para Habilitação Específica para o Magistério (HEM), foi a primeira legislação a atribuir uma formação progressiva do professor, incluindo

[23] Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 02 nov. 2025.
[24] Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 02 nov. 2025.

prazos para que os entes federativos elevassem a formação dos seus quadros docentes. Tanuri (2000, p. 81) resume da seguinte maneira:

> Em tais circunstâncias, a Lei determinava como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau, realizada no mínimo em três séries; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, representada por licenciatura de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica de nível superior, correspondente à licenciatura plena. Estudos adicionais de um ano, realizados em instituições de ensino superior, poderiam qualificar os habilitados em 2º grau ao exercício do magistério até a 6ª série. Da mesma forma, os portadores de licenciatura curta, mediante estudos adicionais, poderiam exercer o magistério até a 2ª série do segundo grau (art. 30). Admitiam-se ainda, em caráter suplementar e a título precário, outras possibilidades para se atender às necessidades de professores legalmente habilitados.

Além de proporcionar a formação aos professores, a LDBEN de 1971 responsabiliza os sistemas de ensino a estruturar as carreiras do magistério de acordo com a progressividade das formações mínimas. Os primeiros planos de carreira do magistério municipal, expressos nas Leis Municipais nº 2.008, de 14 de janeiro de 1981[25][26], nº 2.215, de 29 de junho de 1984[27], e nº 2.645, de 10 de novembro de 1988[28], de já seguiram essa normativa. Possivelmente nessa época intensificou-se a oferta de incentivos para que os professores da rede cursassem Magistério, Estudos Adicionais, Licenciatura Curta e até mesmo Licenciatura Plena. Inclusive, Orth e Medeiros (2022) apontam que foi nesse contexto que, em 1976, nasceu o Centro Educacional La Salle de Ensino Superior (CELES)[29], ofertando licenciaturas em Estudos Sociais, em Letras e em Pedagogia.

Há pouca evidência na literatura e na legislação municipal sobre cursos de formação continuada nesse recorte temporal. A Lei Municipal 2.066, 22 de dezembro de 1981[30], autoriza o executivo a custear treinamento dos

[25] Disponível em: <http://leismunicipa.is/oiamf>. Acesso em: 05 nov. 2025.
[26] Apesar de o conteúdo da lei não estar disponível, é possível interpretar que havia uma progressão da carreira de acordo com a formação em razão do Decreto Municipal nº 15, de 28 de janeiro de 1981, que regulamenta a lei, estando essa normativa acessível para leitura. Disponível em: <http://leismunicipa.is/ahloi>. Acesso em: 05 nov. 2025.
[27] Disponível em: <http://leismunicipa.is/hibom>. Acesso em: 05 nov. 2025.
[28] Disponível em: <http://leismunicipa.is/ajomc>. Acesso em: 05 nov. 2025.
[29] Atual Universidade La Salle (UNILASALLE).
[30] Disponível em: <http://leismunicipa.is/ogcim>. Acesso em: 05 nov. 2025.

professores em Técnicas de Alfabetização, com com recursos advindos do Programa de Municipalização do Ensino do Rio Grande do Sul (PRODEME).

Vale destacar que, nessa época, junto ao Grupo de Estudos sobre Educação e Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA), Esther Grossi (1990a; 1990b; 1990c) propôs uma abordagem pós-construtivista de alfabetização, desenvolvida em escolas de periferia de Porto Alegre e Região Metropolitana. Esses estudos foram iniciados em 1979 na recém ocupada Vila Santo Operário[31], em Canoas, em uma experiência chamada de *Clubinho de Alfabetização*. Grossi (1985, p.85) afirma que o GEEMPA tinha

> desde 1979, uma equipe interdisciplinar dentre seus associados debruçada sobre a problemática da alfabetização em escolas de periferia urbana. [...] Montamos na Vila Santo Operário duas classes com alunos de uma das três escolas já existentes; elas passaram a funcionar duas vezes por semana, paralelamente à frequência dos mesmos alunos em suas respectivas classes de escola regular.

Camini (2018) aponta que foi nessa experimentação que o GEEMPA adaptou os estudos da psicogênese da língua escrita (Ferreiro; Teberosky, 1985) para didatizar o processo de alfabetização, criando e popularizando os testes e ditados baseados em *quatro palavras e uma frase*.

Dessa maneira, percebe-se que, até meados da década de 1980 e início da década de 1990, a formação continuada de professores se configurava como formação em serviço a fim de suprir necessidades formativas iniciais, paulatinamente exigidas pelas consecutivas legislações educacionais. Outra questão que influencia a pouca oferta de formação continuada de professores é a ausência da garantia de um período reservado ao planejamento de atividades pedagógicas, chamado de hora-atividade ou 1/3 de planejamento, que só foi garantido com a instituição da Lei do Piso Nacional do Magistério em 2008.

A partir da próxima seção, a trajetória da formação continuada na rede municipal de Canoas é dividida em períodos, que levam o nome de um projeto guarda-chuva que marcou cada momento. Vale destacar que, nesses períodos, a política suplementação da formação inicial e a oferta de incentivos para

[31] Consultar Machado (2012) para saber mais sobre a história de ocupação das vilas Santo Operário e União dos Operários, mostrando a atuação das Comunidades Eclesiais de Base, contexto no qual se inseriu o Clubinho da Alfabetização coordenado por Esther Pillar Grossi.

cursos de qualificação e pós-graduação continuou, com diferentes nomes e legislações.

2.2.1.2 Centro de Estudo e Pesquisa - CEP (1993-1997)

Ainda na década de 1990, a maioria das escolas municipais possuía apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental, e a formação continuada era direcionada às professoras generalistas com formação em nível médio. De acordo com o Decreto Municipal nº 424, de 12 de maio de 1994[32], das 37 escolas municipais existentes à época, apenas 11 ofertavam as séries finais.

A primeira iniciativa mais sistemática de formação de professores de que se tem registro foi a criação de um setor dentro do organograma da Secretaria Municipal de Educação e Cultura chamado *Centro de Estudo e Pesquisa* (CEP). Esse centro buscava oferecer formação continuada por meio de oficinas práticas de confecção de jogos e atividades pedagógicas nas áreas da Linguagem, da Matemática, da Literatura Infantil e da Arte. A abordagem educacional era construtivista, enfatizando a aprendizagem ativa. As professoras eram estimuladas a produzir seu próprio material pedagógico a partir dos jogos e atividades pesquisados no CEP (Ledur; Silva; Machado, 2019).

Pinheiro (2006, p. 91-92) aponta que a criação do CEP se deu em 1993, também relatando a influência do construtivismo e da psicogênese da língua escrita:

> Tendo por referência os estudos sobre a psicogênese da língua escrita, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Canoas, em meados dos anos 90, investiu no construtivismo, enquanto fundamento teórico para a alfabetização, através de cursos, oficinas, palestras e relatos de experiências. A própria Secretaria mudou sua estrutura de atendimento aos/às professores/as, dando maior ênfase à formação das alfabetizadoras e, em 1993, foi criado o Centro de Estudo e Pesquisa, formado inicialmente por pedagogas com experiência em alfabetização cuja tarefa principal era difundir uma maneira diferente de ensinar e prazerosa de aprender através de oficinas pedagógicas e cursos. [...] Nos anos seguintes, houve a incorporação de um outro discurso, o interacionista. [...]
> A partir desses pressupostos de alfabetização, muitos dos cursos e oficinas oferecidas pela SMEC/Canoas às professoras tinham um

[32] Disponível em: <http://leismunicipa.is/ldhko>. Acesso em: 05 nov. 2025.

> caráter eminentemente pragmático, com sugestões de atividades que poderiam ser desenvolvidas em sala de aula.

A Figura 2 retrata o processo formativo descrito por Ledur, Silva e Machado (2019) e por Pinheiro (2006).

Figura 2 - Oficina do CEP em 1996

Fonte: acervo particular de Rejane Ledur (Ledur; Silva; Machado, 2019, p. 19).

Em conjunto ao trabalho do CEP, Pinheiro (2006, p.15) aponta para a participação de Esther Grossi e do GEEMPA em formações na década de 1990:

> O GEEMPA, coordenado por Esther Grossi, atuou na formação dos/das professores/as da rede municipal de ensino de Canoas, durante a década de 90, através de cursos custeados pela Secretaria Municipal de Educação de Canoas aos/às professores/as alfabetizadores/as, seguidos de assessorias individualizadas para este grupo.

Nessa época Esther Grossi estava atuava como Secretária Municipal de Educação de Porto Alegre, e iniciou um projeto chamado *Vanguardas Pedagógicas (Grossi, 1993, 1994)*, que contou com a participação voluntária de professores da rede municipal de Canoas. Grossi (1994, p. 98) explica que o projeto

> se realiza durante todo o ano letivo, reunindo de duas em duas semanas centenas de professores regentes de classes. Estes são subdivididos em pequenos grupos com um coordenador que se denomina supervanguarda. Teoria e prática são aí confrontadas no calor das demandas emanadas das próprias salas de aula.

A nível federal, é importante destacar a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei Federal 9.394, de 20 de dezembro de

1996, que seria conhecida como a Lei Darcy Ribeiro. A nova legislação representou uma mudança decisiva em relação à LDBEN de 1971 ao redefinir os parâmetros da formação docente no país. Até então, a regra geral era a formação em nível médio, por meio dos cursos normais, promovendo-se a ampliação progressiva da escolaridade dos professores ao longo da carreira. Com a nova legislação, a formação de professores passou a ter como regra geral o nível superior, em cursos de licenciatura plena, mantendo-se exceção apenas para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos quais ainda se admitia o Magistério. Além disso, é a primeira vez que a formação continuada apareceu em uma LDBEN, deixando-a como responsabilidade de promoção dos sistemas de ensino e de oferta pelas instituições de ensino superior.

A seguir veremos que o trabalho iniciado no CEP foi ampliado para todas as áreas, estabelecendo coordenação para todos os componentes curriculares.

2.2.1.3 Serviço de Estudo e Pesquisa - SEP (1998-2008)

Ledur, Silva e Machado (2019) apontam que, com a ampliação das séries finais do ensino fundamental na rede, o setor foi transformado em *Serviço de Estudo e Pesquisa* (SEP)[33] em outubro de 1998[34][35]. Nessa nova configuração, as formações passaram a ser planejadas por coordenadores dos componentes de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Inglês e Arte.

Nessa organização, “mensalmente era enviado para as escolas um calendário de oficinas e atividades de formação continuada direcionados para os professores da rede” (Ledur; Silva; Machado, 2019, p. 19).

---

[33] A nomenclatura na legislação municipal varia ao longo dos anos, sendo criado inicialmente como *Serviço de Estudos e Pesquisas*, mas na maioria das vezes sendo referido como *Serviço de Estudo e Pesquisa*.

[34] De fato, a criação do SEP e dos cargos de coordenadores está registrada na Lei Municipal nº 4.295, de 9 de setembro de 1998, que institui uma nova estrutura do Departamento de Educação, vinculado à então Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto. Disponível em: <http://leismunicipa.is/jdogm>. Acesso em 15 jun. 2025.

[35] Pinheiro (2006) aponta que a transformação do CEP em SEP teria acontecido em 1997.

Figura 3 - Oficina de Arte do SEP em 2000

Fonte: acervo particular de Rejane Ledur (Ledur; Silva; Machado, 2019, p. 20).

Em 2002 houve uma reformulação da formação continuada do SEP, incorporando discussões fundamentadas nos Estudos Culturais. Assim, ocorreu "um deslocamento nas propostas de formação de professores da rede, da especificidade da área do conhecimento para discussões mais amplas que perpassavam pelas questões de gênero, etnia, raça, infância, entre outros" (Ledur; Silva; Machado, 2019, p. 19). Vale mencionar que a Lei Municipal nº 4.746[36], de 13 de fevereiro de 2003, amplia o trabalho do SEP para a Educação Infantil também.

Ledur, Silva e Machado (2019) também relatam o investimento da SME no que se refere ao financiamento da formação inicial e continuada dos professores em parceria com as universidades locais. Em 1998 a, Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) lançou o *Projeto Brasil 500 anos*[37] a fim de incentivar a formação em nível superior[38], por meio da concessão de descontos significativos, professores em atuação nas redes públicas e privadas. Nesse período, a também SME promoveu a formação acadêmica de professores da rede por meio de convênios com a UNILASALLE e a ULBRA. Nesse modelo,

[36] Disponível em: <http://leismunicipa.is/hmboj>. Acesso em: 15 jun. 2025.

[37] Em sua dissertação, Cardoso (2025), que atuou como formadora de Educação Física na Escola Permanente de Formação Docente Prof. Darcy Ribeiro entre 2024 e 2025, relata ter ingressado na Licenciatura em Educação Física no ano de 1998 por meio do programa.

[38] De 1998 a meados da década de 2000, o programa ofereceu bolsas em 12 cursos de licenciaturas e no bacharelado em Serviço Social. Disponível em: <https://www.ulbra.br/guaiba/imprensa/noticia/30911/egressa-da-primeira-turma-do-brasil-500-anos-visita-a-ulbra-na-expo-varejo>. Acesso em: 05 nov. 2025.

os custos da graduação ou pós-graduação foram divididos entre o professor, a SME e a universidade, viabilizando que, até 2007, os docentes alcançassem a formação mínima de graduação exigida pela LDBEN. De fato, a Lei Municipal nº 4.611[39], de 18 de dezembro de 2001, institui o *Programa de Qualificação dos Professores Leigos*, com objetivo de autorizar o município a celebrar convênios com instituições de ensino superior a fim de financiar um terço da formação em Pedagogia aos professores de nível médio. Após a política de incentivo à formação em nível médio, que marcou a política formativa no século anterior, é a primeira vez que se cria uma política de bolsas de financiamento para a formação docente em nível superior na rede municipal de Canoas.

Ledur, Silva e Machado (2019) argumentam que, apesar de a pesquisa ter sido um dos pilares do SEP, ela nunca foi sistematizada como prática estruturante da formação de professores. Duas pesquisas, no entanto, ganharam destaque ao pesquisar a formação continuada na rede municipal. Aguiar (2002) conduziu uma pesquisa-ação de dois anos com professoras das séries iniciais da rede, com foco na construção e experimentação de práticas pedagógicas inovadoras em Arte. O estudo destacou a formação continuada como um processo essencial de reflexão e troca de saberes, fundamental para a qualificação docente e da educação. Já Ledur (2005), a partir de sua experiência na formação continuada de professores de Arte no SEP, conduziu uma intervenção na rede municipal de Canoas que investigou os sentidos produzidos pelos docentes no encontro com a arte contemporânea em eventos culturais. O estudo constatou que vivências significativas no campo artístico e estético ampliam a capacidade dos professores de problematizar a arte contemporânea no currículo escolar.

Ledur, Silva e Machado (2019) apontam que o SEP foi desativado em 2007[40][41], deixando uma lacuna na formação continuada de professores, que

[39] Disponível em: <http://leismunicipa.is/gjmoa>. Acesso em: 15 jun. 2025.

[40] Na legislação municipal que institui a estrutura administrativa, a Lei Municipal nº 5.189, de 1º de agosto de 2007, e a Lei Municipal nº 5.274, de 11 de janeiro de 2008, realmente alteraram o organograma da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, enxugando a estrutura e deixando apenas um SEP, responsável pelo Ensino Fundamental e Educação Infantil. Disponível em: <http://leismunicipa.is/johmf> e <http://leismunicipa.is/fojhm>. Acesso em: 15 jun. 2025.

[41] Apenas com a nova estrutura administrativa instituída pelo Decreto Municipal nº 61, de 9 de janeiro de 2009, o SEP deixa de existir formalmente. Na nova Secretaria Municipal de Educação, a formação de professores passou a ser responsabilidade da Diretoria de Educação

passou a ser realizada de forma mais fragmentada por equipes vinculadas aos departamentos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Cultura.

Figura 4 - Seminário Municipal e Curso de Extensão em 2007

Fonte: acervo particular de Rejane Ledur (Ledur; Silva; Machado, 2019, p. 20).

Nesse período houve parcerias com universidades para a qualificação dos professores em nível de pós-graduação, subsidiadas pela Prefeitura Municipal de Canoas. O *Programa de Qualificação dos Professores Leigos*, citado anteriormente, foi substituído pelo *Programa de Qualificação Docente*, instituído pela Lei Municipal nº 4.995[42], de 5 de agosto de 2005, que ampliou as possibilidades de formação não só mais para a graduação, mas também para cursos de pós-graduação *lato sensu*, de especialização, e *stricto sensu*, de mestrado e doutorado. É a primeira vez que se elabora um programa de oferta de bolsas de pós-graduação para a formação continuada de professores na rede municipal de educação de Canoas.

Continuada e Diversidade. Disponível em: <http://leismunicipa.is/lecoj>. Acesso em: 15 jun. 2025.

[42] Disponível em: <http://leismunicipa.is/hdojm>. Acesso em: 15 jun. 2025.

Nesse mesmo período, em âmbito nacional, a instituição do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério, com a Lei 11.738[43], de 16 de julho de 2008, além de representar um avanço significativo na valorização da carreira, principalmente no que se refere à remuneração, também possibilitou melhores condições para a participação docente em ações de formação continuada, ao estabelecer o chamado 1/3 de planejamento pedagógico como parte integrante da jornada docente. Relacionada a essa questão, destaca-se que inicialmente as formações oferecidas no SEP tinham participação voluntária, por adesão, mas posteriormente se tornaram obrigatórias, por convocação. Embora essa medida tenha buscado garantir sistematicidade e abrangência, naturalmente gerou resistências entre parte dos professores, evidenciando a tensão permanente entre a necessidade de formação e a imposição de participação.

A partir da instituição do Sistema de Avaliação da Educação Municipal (SAEM), com o Canoas Avalia, foi possível identificar demandas de investigação nas escolas da rede municipal. A partir daí, em 2010, surge uma série de ações formativas que são relacionadas ao Projeto Escola em Movimento, que será apresentado na próxima seção.

2.2.1.4 Programa de Qualidade e Valorização da Educação Municipal de Canoas - PQVEM (2009-2016)

A partir da troca de governo, há uma mudança na política educacional de Canoas como um todo, havendo reflexos na política formativa. Foi nessa época que se instituiu o o Programa de Qualidade e Valorização da Educação Municipal de Canoas (PQVEM). De acordo com Rosa e Pinheiro (2012), o PQVEM está inserido no contexto de um modelo de gestão pública organizada em programas estruturantes, sendo dividido dois projetos estratégicos: (1) a Plataforma de Formação Docente, executada em parceria com a Universidade La Salle, na época ainda centro universitário, por meio de extensão e especialização aos professores da rede municipal; e (2) o Sistema de Avaliação da Educação Municipal (SAEM), levado a cabo por meio do Canoas Avalia, enquanto instrumento avaliativo.

[43] Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 05 nov. 2025.

O principal projeto formativo do PQVEM foi o *Projeto Escola em Movimento: Saberes e Fazeres em Cena*. Iniciado em 2010, impulsionado pela constituição do SAEM, o projeto surgiu como uma plataforma de formação continuada voltada ao acompanhamento e fortalecimento das escolas diagnosticadas pelo Canoas Avalia. Nesse programa, a política formativa, que antes era oferecida pela rede municipal em caráter continuado e obrigatório, sofre uma alteração e passa a se constituir como um programa de oferta de bolsas de cursos de extensão e pós-graduação. Conforme o PPP da SME à época (CANOAS, 2013, p. 56), os cursos oferecidos contemplavam "a pesquisa e a intervenção na realidade educacional, com o propósito da formação, qualificar o processo e as práticas pedagógicas nas escolas da Rede Municipal de Ensino". Para além da oferta de bolsas, é a primeira vez em que a pesquisa passa a fazer parte da concepção da política formativa do município. O investimento na formação em pós-graduação dos servidores e a instituição do Canoas Avalia são frutos do PQVEM, que certamente foi um marco para política educacional e para os professores da rede municipal de Canoas.

Ao destacar a abordagem democrática do Canoas Avalia enquanto avaliação externa municipal que operacionaliza o SAEM, Ritter (2012, p. 9) aponta que o objetivo inicial do Projeto Escola em Movimento é "acompanhar mais efetivamente as escolas diagnosticadas pelo SAEM no ano anterior". Rosa e Pinheiro (2012, p. 12) denominam o projeto como uma "plataforma de formação", que envolve

> o reconhecimento e fortalecimento de identidade de grupo, aplicação de diferentes questionários sobre a alfabetização, organização de encontros formativos, minicursos, seminários municipais de avaliação e de qualidade na alfabetização, criação do grupo de estudos avançados em alfabetização, observação das turmas envolvidas na pesquisa, análises e costuras formativas a partir da Provinha Brasil e o Canoas Avalia e oficinas temáticas sobre a alfabetização (socialização das práticas pedagógicas). (ROSA; PINHEIRO, p. 12)

Sarmento, Fossatti e Gonçalves (2012, p. 121) trazem uma visão mais ampla do projeto, colocando-o como um programa de formação continuada com o objetivo de

> propor espaços formativos que viabilizem a reflexão, a avaliação e a projeção de estratégias de caráter intervencionista para qualificar as

> práticas dos gestores e professores visando à melhoria dos indicadores de desempenho dos alunos da Rede Municipal de Canoas.

De acordo com os autores, o programa tinha quatro pilares: (a) auto-hetero observação e análise da relação educativa; (b) identificação de necessidades e projeção de estratégias de formação individual e coletiva; (c) intervenção no contexto educativo; e (d) investigação sobre a prática educativa. Na primeira edição, o Projeto Escola em Movimento contemplou “84 diretores e vice-diretores, 22 orientadores, 22 supervisores e 351 professores que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental” (SARMENTO; FOSSATTI; GONÇALVES, 2012, p. 120-121).

Sobre esse investimento na pós-graduação, Ledur, Silva e Machado (2019) apontam que, entre 2012 e 2015, a parceria com a UNILASALLE promoveu a qualificação de professores por meio de programas de bolsas que subsidiaram integralmente cursos de pós-graduação. Foram oferecidas 20 vagas para o Mestrado em Educação (10 em 2012 e 10 em 2014) e 80 vagas para especializações em Educação Inclusiva, Supervisão Escolar e Orientação Educacional (40 ingressantes em cada curso em 2014). Dessa maneira, compreende-se que o *Programa Escola em Movimento* estava relacionado ao já referido *Programa de Qualificação Docente*, que passou a incorporar o plano de carreira do magistério em 2011, com a Lei Municipal nº 5.580[44], de 11 de fevereiro de 2011, e em 2014, com a Lei Municipal nº 5.878[45], de 31 de outubro de 2014.

O programa estava organizado em quatro ciclos formativos estruturados em espiral que se baseiam na “a relação dialógica entre a prática educativa, a investigação e a formação” (SARMENTO; FOSSATTI; GONÇALVES, 2012, p. 122). O primeiro ciclo, com 180 horas, capacita professores a investigarem suas práticas pedagógicas, revisitando saberes e refletindo sobre seu fazer pedagógico, com apoio de encontros formativos e acompanhamento de especialistas. No segundo ciclo, com 375 horas e formato de curso de especialização lato sensu, os professores escolhem um eixo temático para

[44] Mais especificamente no capítulo IV, intitulado “Aperfeiçoamento Contínuo”, que dispõe sobre a possibilidade de oferta de bolsas de estudos pela Administração. Disponível em: <http://leismunicipa.is/miobj>. Acesso em: 15 jun. 2025.
[45] Também consta do capítulo IV que versa sobre o aperfeiçoamento contínuo. Disponível em: <http://leismunicipa.is/lrsto>. Acesso em> 15 jun. 2025.

aprofundar, desenvolvendo projetos de pesquisa que culminam em monografias. O terceiro e quarto ciclo, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, oferece bolsas integrais para o Mestrado e o Doutorado em Educação no UNILASALLE, financiadas pela Prefeitura Municipal.

Nesse contexto, Trentin (2012) e Trentin e Rosa (2012) relatam o curso de extensão voltado aos diretores das EMEFs e das EMEIs. A formação foi dividida de acordo com os seguintes blocos temáticos: (1) função social da escola; (2) princípios da gestão escolar; (3) planejamento e proposta de gestão; e, por fim, (4) o seminário de apresentação e discussão dos planos elaborados. Dentre os assuntos abordados durante o curso, foram relatados: a presença da família na escola, descentralização financeira, avaliação e planejamento da ação gestora e a gestão democrática (Trentin, 2012; Trentin; Rosa, 2012). Ao analisar a experiência desse curso, Trentin (2012, p. 105) aponta que a presença da família na escola é um anseio de professores e gestores, que, para ser alcançada, faz-se necessária a análise de práticas de gestão importantes para que sejam efetivadas ações de "construção do princípio de colaboração, cooperação democrática e ajuda desenvolvendo com as famílias, rompendo com a lógica hierarquizada e gerencialista da gestão escolar".

Apesar de o *Projeto Escola em Movimento* encabeçar uma proposta formativa da época, havia outras iniciativas de formação de professores. O PPP da SME de 2013 sustenta que "a SME fomenta três iniciativas em termos de formação: Programa de Formação Continuada Escola em Movimento; formação continuada em serviço e valorização de práticas exitosas" (Canoas, 2013, p. 55). Nessa perspectiva, a escola se constitui como "um espaço formativo em potencial" (Canoas, 2013, p. 57). Entendida assim, cada escola tinha a missão de apresentar um projeto de formação à SME, devendo apresentar espaços e momentos formativos, como reuniões pedagógicas, encontros formativos, sessões de estudos, relatos de experiências, entre outros.

Por fim, o PPP da SME da época também destaca a relevância de "disseminar práticas didático-pedagógicas que tenham tido um resultado positivo para que outros docentes possam conhecer, analisar, adotar e pensar novas práticas a partir destas, incentivados pelo 'fazer' dos seus pares" (Canoas, 2013, p. 58). Foi nesse contexto que, entre 2013 e 2016, a SME

promoveu quatro edições do *Congresso Regional de Práticas Inovadoras*, como uma possibilidade de compartilhamento das práticas dos professores da rede e da região. Os trabalhos apresentados na primeira edição foram publicados em e-book (Congresso Regional de Práticas Inovadoras, 2013).

Organizadora do evento, Trentin (2013, p. 12) argumenta que o Congresso tem o objetivo de divulgar "as possibilidades educacionais mais avançadas que já existem nas escolas para a reinvenção da própria escola pública a partir das práticas inovadoras que movimentam o currículo escolar". Além disso, ressalta o esforço da SME de tornar o Congresso Regional de Práticas Inovadoras "um evento científico permanente dos e para os professores-pesquisadores da rede municipal, destacando a produção científica que desenvolvem em seu trabalho cotidiano nas escolas municipais" (Trentin, 2013, p. 11). Olhando em retrospectiva, naturalmente notamos que o Congresso não se tornou um evento permanente, mas a premissa de que o conhecimento construído nas escolas pelos professores é um saber legítimo e valorizado permaneceu. Como veremos a seguir, essa mesma premissa foi assumida e desenvolvida no *Projeto Saberes em Diálogo* (2017-2020) e permanece na Escola de Formação enquanto *Programa Escola Pesquisadora* (2022 até o momento da publicação desta tese).

A partir de 2017, a Diretoria de Formação, Pesquisa e Projetos (DFPP) da SME iniciou um diálogo com os professores e os programas de pós-graduação em Educação do município, buscando estabelecer uma parceria e promover a formação continuada baseada na pesquisa. Assim, surgiu o Projeto Saberes em Diálogo, que será melhor relatado na seção a seguir.

2.2.1.5 Saberes em Diálogo (2017-2020)

Uma das experiências mais bem-sucedidas da rede municipal de educação de Canoas no que se refere à formação continuada de professores foi o *Projeto Saberes em Diálogo*, que inovou ao propor um programa de formação continuada para os professores da rede por meio do envolvimento

desses professores em práticas de pesquisa embasadas nas suas experiências pedagógicas na própria rede.

O Projeto Saberes em Diálogo surgiu em 2017 com a constatação de uma elevada qualificação acadêmica do quadro de professores da rede municipal de educação de Canoas. Num primeiro momento, foi organizado um seminário municipal denominado Saberes em Diálogo em que professores da rede foram convidados a apresentarem suas pesquisas em nível de pós-graduação para seus colegas professores. Dessa primeira experiência bem-sucedida, organizou-se para o ano de 2018 uma segunda fase do projeto com foco no desenvolvimento de práticas pedagógicas e de pesquisa empreendidas no chão da escola que culminaram na segunda edição do seminário municipal. Os conceitos nos quais se baseia a ideia do Saberes em Diálogo são: (a) trabalho coletivo em rede; (b) aprendizagem profissional contextualizada; (c) escrita de si/narrativas de vida; (d) autonomia e protagonismo docente; (e) a pesquisa como estratégia de produção de conhecimento prático-teórico na docência; (f) professor intelectual (Silva; Machado, 2018). No PPP da SME de 2020 (Canoas, 2020a, p. 99), são apresentados mais elementos:

> 1) Protagonismo docente; 2) Horizontalidade; 3) Trabalho colaborativo; 4) Formação entre pares; 5) Registro e visibilidade das práticas docentes; 6) Foco nas demandas do cotidiano; 7) Adesão espontânea e; 8) Pertencimento, acolhimento e afetividade.

Silva e Machado (2018, p. 98) apontam que é necessária a superação de um paradigma ultrapassado de formação continuada “centrada em eventos orquestrados por convidados ilustres, geralmente pesquisadores do meio acadêmico”. Junto aos desafios apontados por Gatti e Barreto (2009), referidos na seção 4.1, as experiências formativas dos professores em serviço necessitam de uma nova abordagem para superar essas questões.

É nesse sentido que, a partir desses desafios elencados pelos autores, concordo com a proposição de Silva e Machado (2018, p. 108) quando afirmam que “uma ação formadora docente deve estar visceralmente articulada com a realidade dos problemas educacionais práticos do chão da escola. Esta com

certeza deve ocupar as preocupações de gestores, assessores e pesquisadores na área".

Em outro texto, os autores destacam a singularidade da experiência do Projeto Saberes em Diálogo, tanto para a literatura nacional como internacional, evidenciando uma prática formativa desenvolvida em terras brasileiras, que pode servir de exemplo para outros contextos, tanto brasileiros como estrangeiros, num movimento que inverte a lógica colonial, em que epistemologias do Velho Continente costumam orientar as experiências latinoamericanas, como referência e como exemplo.

Assim, Silva e Machado (2020a, p. 29-30) afirmam que

> Justamente a partir do que a literatura nos informa é que este item ganha relevância e impele à construção de uma reflexão que possa oferecer elementos para continuar o trabalho de formação continuada, apostando nos princípios que têm orientado a atuação no Projeto Saberes em Diálogo, [...]. Dessa forma, saberes constituídos a partir de uma matriz eurocêntrica, na perspectiva colonial, acabam por invisibilizar os saberes próprios dos contextos, dos sujeitos e práticas sociais, conferindo um caráter de universalidade, em que não há um reconhecimento ou uma identificação. Em educação, tais elementos se expressam especialmente através de agentes externos, a quem são conferidos o lugar de fala e da produção intelectual que se constitui na academia, desconsiderando o protagonismo docente acerca de seu *saber fazer* e o lugar intelectual de sua prática. Saberes em Diálogo como uma proposta que se traduz via um projeto de trabalho vem demonstrando vigor para efetivar elementos que dimensionam e contribuam para um repensar do lugar do educador nesta esfera importante da sociedade que é a educação.

A produção bibliográfica no âmbito desse programa envolve a publicação de quatro coletâneas de artigos publicados no âmbito do Programa Saberes em Diálogo (Machado; Ledur; Silva, 2018; Machado et al., 2019; Silva et al., 2020a; Silva et al., 2020b) e os três volumes da Coleção Saberes em Diálogo (Silva; Machado; Ledur, 2020; Ledur; Machado; Silva, 2021a; Ledur; Machado; Silva, 2021b), publicados a partir do financiamento do Itaú Social e da Fundação Carlos Chagas (FCC) no âmbito da pesquisa *Cartografias da Implementação do Referencial Curricular de Canoas no Ensino Fundamental*[46].

[46] Coordenada pela Profª Drª Rejane Reckziegel Ledur, a pesquisa vinculada à modalidade "rede" do *Projeto Saberes em Diálogo* foi submetida ao Edital de Pesquisa *Anos Finais do Ensino Fundamental: Adolescências, Qualidade e Equidade da Escola Pública*, promovido pelo Itaú Social e FCC, com o objetivo geral de sistematizar e analisar o processo de implementação da BNCC e do RCC na rede municipal de Canoas, como estratégia de formação continuada com vistas à qualificação do trabalho docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Disponível em:

Também compõem essa bibliografia um conjunto de artigos produzidos por Silva e Machado (2018, 2020b), em que os autores observam a preocupação de uma produção que vai sendo realizada durante o processo de realização e experimentação do Projeto Saberes em Diálogo. Entre outros aspectos, destaca-se um em particular que é a preocupação com levar em conta, partir desde e tomar como referência aquilo que a literatura no campo da formação de professores indiciou até o momento bem como identificar quais as lacunas que precisam ser supridas. Tanto estes estudos quanto os princípios metodológicos que acabam sendo construídos durante a própria experiência vão revelando e sendo analisados, em particular por estes dois pesquisadores, como bem dizem, é um colocar-se a serviço de forma radical, é um estar a postos, junto com e desde onde se está.

2.2.1.6 Escola Permanente de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro (2021 até o presente)

A Escola Permanente de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro foi instituída em 2021 como o espaço que reúne projetos formativos da rede municipal e promove atividades e encontros de formação continuada para professores e professoras da Educação Infantil, dos Anos Iniciais e dos Anos Finais do Ensino Fundamental, e das Equipes Diretivas das EMEIs e das EMEFs. A Escola nasceu com a filosofia de acolher os cerca de 2.009 profissionais da educação municipal de Canoas, em 2021, oferecendo um espaço formativo que compreende as diferentes realidades vivenciadas na rede, em consonância com os temas e desafios emergentes no contexto educacional. A partir do compartilhamento de práticas que apoiam uma postura docente de protagonismo e de cunho reflexivo, suas ações impactam, de maneira indireta, a aprendizagem dos mais de 32 mil estudantes da rede municipal de educação.

Em seu primeiro ano, em 2021, os encontros foram realizados, em sua maior parte, pelo site[47] ou via Google Meet, adequando-se às necessidades do

<https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/10/sum.-exe.-rejane.pdf>. Acesso em 26 jan. 2026.

[47] Disponível em: <https://sites.google.com/canoasedu.rs.gov.br/escoladeformacao>. Acesso em: 18 mar. 2025.

contexto pandêmico. Já em 2022, houve a instituição legal da Escola de Formação por meio do Decreto Municipal nº 254, de 19 de julho de 2022[48]. Com isso, o local onde funcionava a antiga Casa dos Conselhos (Figura 5), imóvel que estava desocupado, passou a abrigar a Escola de Formação (e a Casa de Avaliação).

Figura 5 - Escola Permanente de Formação Docente Prof. Darcy Ribeiro

Fonte: reprodução do perfil no *Google Maps*[49].

A partir de então, as formações foram realizadas em outro formato: mensais, no dia de planejamento do professor; e presenciais junto aos grupos de trabalho de cada ano ou componente curricular. Algumas formações mensais ocorreram na modalidade online. O site continuou ativo para as formações que perpassam as áreas do conhecimento. Os encontros formativos são divulgados por memorando e nos grupos de mensagens instantâneas das equipes pedagógicas.

A partir de sua atuação integrada com a Casa da Avaliação, a Escola Permanente de Formação Docente passou a desempenhar papel central na consolidação de uma política pública que articula formação e avaliação como dimensões complementares de um mesmo processo.

Além desse eixo avaliativo e formativo, a Escola de Formação se constitui como um espaço de pesquisa, estimulando o protagonismo docente

[48] Disponível em: <http://leismunicipa.is/synzc>. Acesso em: 21 nov. 2025.
[49] Disponível em: <https://maps.google.com/maps/contrib/112066991424855487765>. Acesso em: 25 nov. 2025.

na produção de saberes locais. O Projeto Escola Pesquisadora estimula a autoria dos educadores, valorizando a escrita, a investigação e a sistematização de práticas pedagógicas. Os resultados do projeto vêm sendo socializados na *Semana de Arte, Literatura e Pesquisa*, que culmina na publicação dos *Cadernos Pedagógicos*. Até o momento, já foram publicadas três edições (Silva et al., 2023a; Silva; Reis; Macedo, 2024; Silva et al., 2025), que constituem importante corpus de estudos que têm sido empreendidos nas escolas da rede municipal de Canoas.

O *Escola Pesquisadora* certamente é inspirado no *Saberes em Diálogo* no sentido de proporcionar um contexto para investigação e um espaço para socialização dos achados dos professores da rede, com a diferença de que as pesquisas não são acompanhadas sistematicamente. Por outro lado, o projeto *Escola Pesquisadora* não confere protagonismo apenas aos docentes, mas também aos discentes, pois os estudantes também podem apresentar trabalhos junto de seus professores. Além disso, na *Semana de Arte, Literatura e Pesquisa*, também ocorre a publicação dos livros do projeto *Descortine Suas Ideias*, oferecendo espaços, vivências e autorias para os estudantes autores da rede municipal. Até o momento, já foram publicados quatro livros no âmbito do projeto (Silva et al., 2021; Macedo et al., 2024; Silva; Macedo, 2024; Silva; Macedo; Martins, 2025).

Do mesmo modo, a *Feira Municipal Científica e Tecnológica* (FEMUCITEC) e a *Gincana Matemática* também têm se consolidado como espaços de mobilização de estudantes e professores em torno da oferta de espaços de investigação e competição, em parceria com as instituições de ensino superior da cidade.

Cabe destacar também o compromisso da Escola de Formação com uma educação inclusiva e equitativa, que se evidencia em iniciativas como o *Caminhos Cruzados*, que promove o acolhimento e a integração de estudantes imigrantes, e o *GT ERER* (Grupo de Trabalho: Educação para as Relações Étnico-Raciais), responsável por tensionar práticas e currículos na perspectiva antirracista. Esses projetos reafirmam a centralidade de uma formação docente pautada na promoção da diversidade e das múltiplas identidades que compõem a rede municipal.

Além desses projetos, a Escola de Formação acompanha as pesquisas desenvolvidas por professores da rede municipal de ensino, fornecendo assessoria e espaços para encontros das investigações. Esses estudos muitas vezes também propiciam espaços formativos. É o caso da pesquisa de Willms (2024), que investigou um processo formativo decolonial com orientadores educacionais da rede municipal de Canoas na perspectiva dos círculos de justiça restaurativa. Semelhantemente, Coelho (2024) desenvolveu uma pesquisa-ação-formação com professoras alfabetizadoras do 1º ano do Ensino Fundamental da rede, buscando analisar as contribuições das práticas educativas lúdicas para a aprendizagem significativa. Ainda, Paim (2024) propôs uma investigação-ação participativa sobre concepções, práticas e processos político-pedagógicos do cotidiano da Educação Infantil. Esses três estudos foram realizados em parceria com a Escola de Formação e integralmente financiados pela Prefeitura de Canoas na UNILASALLE.

A existência da Escola de Formação não impede que outras unidades vinculadas à SME também propiciem espaços formativos e investigativos. É o caso, por exemplo, do *Simpósio de Tecnologias na Educação*, promovido pela Unidade de Tecnologia e Inovação, mais conhecida como *Time Google*. Foram realizadas três edições do evento, em que há mesas de apresentação de trabalhos relacionados à tecnologia, bem como palestras com convidados renomados, como Leandro Karnal, em 2022, António Nóvoa, em 2023, e Atila Iamarino, em 2025.

Por fim, destaca-se que a política de formação e avaliação do Bloco de Alfabetização não é implementada pela Escola de Formação, mas, sim, pelo *Programa Pacto pela Alfabetização*. Desde 2021, a rede municipal de Canoas contrata a assessoria do Instituto Raiar, que utiliza material estruturado e avaliações periódicas fornecidas pelo Instituto Edube.

2.2.1.7 Quadro comparativo entre os programas formativos

A reconstrução histórica apresentada nas seções anteriores evidencia que a política de formação continuada na rede municipal de Canoas não se constituiu de maneira linear, mas por meio de diferentes programas, concepções e arranjos institucionais que refletiram tanto os contextos legais

quanto as orientações político-pedagógicas de cada período. Observa-se um deslocamento progressivo de uma formação centrada na titulação mínima para o exercício da docência para propostas que articulam formação, avaliação e pesquisa no cotidiano escolar.

Apresento, a seguir, o Quadro 1, que sintetiza as principais informações de cada projeto:

Quadro 1 - Síntese dos programas formativos da rede de Canoas

Programa	Ênfase	Características	Limitações
Normalistas (1939-1992)	Formação inicial em serviço	Incentivo à conclusão do Magistério e posteriormente das licenciaturas.	Formação continuada pouco estruturada
CEP (1993-1997)	Práticas pedagógicas construtivistas	Oficinas por adesão e produção de materiais com foco na alfabetização e EJA.	Ênfase pragmática; centralidade nas séries iniciais; pouca sistematização teórica da pesquisa.
SEP (1998-2008)	Formação mensal por componentes curriculares	Formação por áreas do conhecimento no período de planejamento com participação por convocação e ampliação da oferta de bolsas de graduação e pós-graduação.	Pesquisa não consolidada como eixo estruturante
PQVEM (2009-2016)	Formação em nível de pós-graduação	Formação focada na oferta de bolsas de pós-graduação e integração com o Canoas Avalia.	Desarticulação de um programa formativo central, com oferta de formações de maneira não sistemática
Saberes em Diálogo (2017-2020)	Formação pela pesquisa	Programa formativo de adesão voluntária estruturado pela pesquisa e pela formação entre pares, com seminários municipais e produção bibliográfica.	Descontinuidade do Canoas Avalia e abrangência parcial da rede
Escola de Formação (2021-atual)	Formação mensal por componentes curriculares	Retomada de encontros formativos mensais por área do conhecimento, com forte articulação o Canoas Avalia e organização de eventos formativos para divulgação das pesquisas dos professores.	Ausência de acompanhamento sistemático das pesquisas empreendidas pelo professor

Fonte: elaborado pelo autor.

A análise comparativa dos programas permite identificar movimentos de continuidade e ruptura ao longo das décadas. Se, em um primeiro momento, a prioridade era garantir a formação inicial mínima do quadro docente, posteriormente a rede passou a estruturar programas voltados às práticas pedagógicas, à organização por áreas do conhecimento e à ampliação da escolaridade em nível de pós-graduação. Mais recentemente, observa-se a consolidação de iniciativas que buscam articular formação, avaliação e pesquisa, conferindo maior protagonismo aos professores e às escolas.

Ao mesmo tempo, o histórico revela desafios recorrentes, como a descontinuidade administrativa, a dificuldade de institucionalização permanente de determinadas propostas e a tensão da abrangência dos programas formativos, intercalando participação por adesão e por convocação. Esses elementos ajudam a compreender o cenário atual da política formativa municipal e fundamentam a discussão que se segue acerca da avaliação externa, dimensão que, em diferentes momentos, esteve articulada, de forma mais ou menos intensa, às estratégias de formação continuada da rede.

2.3 AVALIAÇÃO EXTERNA

A avaliação desempenha um papel essencial em nossas vidas, tanto no contexto educacional quanto em outras esferas. Em sua forma mais básica, avaliar significa analisar e julgar algo com base em critérios estabelecidos. Todos nós, de maneira informal, fazemos avaliações diariamente em várias situações, seja ao escolher um produto no supermercado, avaliar o desempenho de um jogador em uma partida de futebol ou decidir qual caminho seguir para chegar a um destino. Com a utilização dos aplicativos de celular, a avaliação parece que se tornou quase automática: procuramos avaliações em aplicativos de compras ou comidas, lemos avaliações de restaurantes e pousadas para fazer uma escolha acertada e avaliamos uma corrida de motorista de aplicativo assim que chegamos ao local. Fico pensando: será que as curtidas e os comentários em uma foto que postamos na rede social também não representa uma espécie de avaliação? Todo mundo que posta uma foto em uma rede social espera algum feedback, seja quantitativo por

meio das curtidas, seja qualitativo por meio de comentários. Avaliar é uma atividade intrínseca à nossa rotina.

Da mesma forma, na educação, a avaliação desempenha um papel crucial na compreensão do progresso e do desempenho dos estudantes, bem como na eficácia do processo educacional como um todo. Através da avaliação, buscamos identificar pontos fortes e áreas que necessitam de melhorias, além de fornecer feedback aos estudantes e professores para aprimorar a aprendizagem. É por meio da avaliação que podemos identificar o conhecimento adquirido, as habilidades desenvolvidas e os desafios enfrentados pelos alunos em seu percurso educacional.

O processo de avaliação na escola pode ser pensado em duas formas se levarmos em consideração quem o realiza e quais seus objetivos. A primeira forma se refere à avaliação interna, organizada pelos professores de uma instituição escolar, que tem objetivo de avaliar a aprendizagem escolar de maneira contínua e formativa, resultando na formulação de notas, conceitos e/ou pareceres que buscam representar a trajetória de aprendizagem dos estudantes. A segunda forma está relacionada às avaliações externas, organizadas pelos sistemas de ensino por meio de avaliações padronizadas em larga escala com o objetivo de fornecer, dentre outros aspectos, informações a respeito da qualidade da aprendizagem em determinado componente curricular e ano escolar, bem como subsídios para a tomada de decisão e formulação de políticas educacionais. Nesta seção o enfoque se dá nesse segundo tipo de avaliação.

A avaliação escolar, tanto interna como externa, desempenha um papel fundamental na estruturação do currículo, uma vez que a análise dos resultados possibilita o planejamento e a organização dos conteúdos e métodos para o progresso do aluno. Nesse sentido, Hoffmann (2008, p. 17) define avaliação como uma ação relacionada ao planejamento voltado às necessidades dos estudantes:

> Avaliação é uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa. Basta pensar que avaliar é agir com base na compreensão do outro, para se entender que ela nutre de forma vigorosa todo o trabalho educativo. Sem uma reflexão séria e valores éticos se perdem os

> rumos do caminho, a energia, o vigor dos passos em termos da melhoria do processo.

Outra classificação comum na literatura de avaliação é a classificação em diagnóstica, formativa e somativa. De maneira rápida, a avaliação diagnóstica é realizada no início de uma trajetória de aprendizagem de modo que possa orientar o planejamento docente. Se praticada pelo professor, essa perspectiva orienta e personaliza o ensino de tal modo que se possibilita enxergar uma turma de estudantes em sua heterogeneidade. A avaliação formativa está relacionada à avaliação do processo como um todo. Nessa perspectiva, valoriza-se todo e qualquer avanço dos estudantes, de modo que um estudante o bom ou mau desempenho de um estudante estará relacionado a quanto conhecimento conseguiu construir ou que habilidades conseguiu desenvolver em relação ao diagnóstico inicial. Já a avaliação somativa é a concepção mais conhecida, que é expressa quantitativamente e que pode ser usada para classificar e comparar. Historicamente essa perspectiva tem recebido quase que enfoque exclusivo, de modo que pode ser autoritariamente para ameaçar e controlar os estudantes.

Nesse sentido, a partir de uma distinção proposta por Freire (1976) entre pedagogias autoritárias que visam à domesticação e pedagogias democráticas que visam à humanização, Luckesi (1995) defende que toda avaliação é embasada em concepção teórica, em uma pedagogia. Assim, propõe que

> Para que a avaliação educacional escolar assuma o seu verdadeiro papel de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, terá de se situar e estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e não com a sua conservação. A avaliação deixará de ser autoritária se o modelo social e a concepção teórico-prática da educação também não forem autoritários. Se as aspirações socializadas da humanidade se traduzem num modelo socializante e democrático, a pedagogia e a avaliação em seu interior também se transformarão na perspectiva de encaminhamentos democráticos (LUCKESI, 1995, p. 42).

Para operacionalizar esse modelo democrático de avaliação, Luckesi (1995, p. 35) defende que é preciso que as práticas pedagógicas deem maior atenção à dimensão diagnóstica do que a somativa, pois o enfoque exclusivo na dimensão somativa ou classificatória “subtrai da prática da avaliação aquilo

que lhe é constitutivo: a obrigatoriedade da tomada de decisão quanto à ação, quando ela está avaliando uma ação".

Essa crítica cabe tanto à avaliação interna quanto à externa, no entanto muitas vezes ela é mais frequente e acertadamente direcionada à segunda. Uma das críticas de Paro (2016) em relação à avaliação do rendimento em larga escala é o seu aspecto punitivista. Paro (2016, p. 98) afirma que essa avaliação externa focada no desempenho do estudante

> consiste muito mais numa antiavaliação, já que por meio de uma avaliação punitiva - que tem muito de desforra do professor pelas condições de trabalho a que ele é submetido —, procura responsabilizar o aluno pelo fracasso na aprendizagem, evitando que a escola avalie seu próprio trabalho e reconheça o quanto este é ineficiente.

O autor aponta que a avaliação na dimensão administrativa está totalmente ausente das escolas públicas brasileiras, rejeitando o controle burocrático exercido pelos sistemas de educação e questionando:

> Como administrar com êxito, como atingir objetivos com segurança, sem ter elementos que possibilitem informações constantes sobre o andamento do processo, para que se possam corrigir rumos, providenciar recursos, adequar procedimentos, redimensionar metas, superar fracassos? (PARO, 2016, p. 98)

Essa crítica é importante para que as avaliações externas não sejam focadas apenas no desempenho escolar dos estudantes, mas levem em consideração também outras questões como o trabalho de professores e gestores, a infraestrutura das escolas, a utilização dos recursos financeiros pelas gestões, entre outros fatores que acabam ficando de fora desse tipo de avaliação. Assim, essas avaliações podem mascarar realidades importantes, fazendo com que a culpa recaia sobre o ator mais frágil desse processo, o aluno.

O processo avaliativo em larga escala no Brasil teve seu início no final da década de 1980, tomando força a partir da metade dos anos 1990 aos 2000. Com influência das avaliações internacionais, movimentos de pesquisadores aprofundaram conceitos para implementar nas avaliações brasileiras, uma vez que "em âmbito internacional a valorização desses processos é posta como parte imprescindível de políticas educacionais, no contexto da globalização (em

seus vários sentidos, seja econômico, seja cultural, seja societário).”(GATTI, 2014, p.11).

Com a criação do SAEB em 1990, foram avaliados os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e redação nas 1°, 3°, 5° e 7° séries do Ensino Fundamental, em caráter amostral. No decorrer dos anos, a elaboração das provas foi adquirindo elementos de refinamento de dados. Em 1995 a construção dos testes teve como base a Teoria de Resposta ao Item (TRI), obtendo dados para comparação ao longo do tempo, e, em 1997 foi desenvolvida uma matriz de referência, proporcionando associações ou relações entre momentos dos ciclos escolares.

Em 2005 o Saeb foi reestruturado, compreendendo duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), comumente conhecida como Prova Brasil, agora de caráter censitário. Dois anos após foi criado o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), com os dados de 2005, agregando informações a serem utilizadas na condução de políticas públicas, tendo em vista a melhoria na qualidade da educação. No ano de 2019, as siglas Aneb e Anresc param de existir, bem como a Prova Brasil, passando a se chamar apenas Saeb, reestruturado para que as matrizes de referência estivessem alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No contexto gaúcho, a avaliação externa é o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do RS (Saers). Criado em 2005, o Saers foi aplicado inicialmente como um projeto piloto e de forma amostral, com aplicação para o 3º e o 6º anos do Ensino Fundamental e para o 1º do Ensino Médio. Foi aplicado anualmente entre 2007 e 2011. Após um período sem aplicação, o Saers voltou a ser desenvolvido em 2016 e 2018, com a aplicação para o 2º e o 6º anos do Ensino Fundamental e o 1º do Ensino Médio. A partir de 2022, em seu novo formato, o Saers foi aplicado para o 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º do Ensino Médio das redes pública estadual e municipais de todo o Estado.

No âmbito da rede municipal de educação de Canoas, a avaliação externa se chama Canoas Avalia, compondo o Sistema de Avaliação da Educação Municipal (SAEM), sendo aplicada do 3º a 9º ano, duas vezes ao ano (diagnóstica e final), e para a Educação de Jovens e Adultos, uma vez ao

fim do semestre (apenas final). O SAEM e seu instrumento avaliativo serão melhor discutidos nas próximas seções.

2.3.1 Sistema de Avaliação da Educação Municipal (SAEM)

Em 2009, o Canoas Avalia foi criado como parte do Programa de Qualidade e Valorização da Educação Municipal de Canoas (PQVEM), com a implementação do SAEM, instituído pelo Decreto Municipal nº 832, de 11 de agosto de 2009. A Figura 6 exibe a identidade visual essa política:

Figura 6 - Identidade visual do SAEM

Fonte: Canoas (2013, p. 73).

Segundo Rosa e Pinheiro (2012, p. 9), a pergunta que orientou a formulação do SAEM foi: “como balizar uma política de avaliação que almeja diagnosticar as falhas do sistema e as práticas de êxito, tendo como foco a instituição de políticas públicas para atender as necessidades educacionais da cidade?”. Dessa maneira, a razão para instituição de uma avaliação externa municipal em Canoas está diretamente relacionada à identificação de lacunas e à visibilização de bons resultados com vistas ao planejamento de políticas públicas educacionais. É por meio dessa avaliação que se pode empreender investigações e formações contextualizadas. Afinal, por meio do SAEM, utiliza-se “as lentes da avaliação como ferramenta útil que atua no sentido de transformar os dados em processos investigativos e em ações formativas” (Rosa; Pinheiro, 2012, p. 7)

O Decreto Municipal nº 832, de 11 de agosto de 2009, instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Municipal, denominado SAEM, no qual tem como proposição:

> I - contribuir para a redução da evasão e reprovação, mediante implantação de ações pedagógicas para a melhoria do aproveitamento escolar;
> II - oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrando à proposta curricular das escolas de ensino regular o convívio com a diversidade de aprendizagem;
> III - garantir o acesso e a permanência dos estudantes na escola, mediante iniciativas que minimizem a exclusão social e garantam a aproximação entre escola, família e comunidade, por meio de atividades sociais e culturais;
> IV - promover políticas públicas que visem à efetivação dos princípios democráticos na gestão pública educacional;
> V - oferecer assistência técnica e conceitual aos envolvidos no processo educacional;
> VI - promover a articulação de ações entre os diversos segmentos da educação que tenham como beneficiário o Sistema Municipal de Educação;
> VII - realizar fóruns permanentes de discussão nos diferentes segmentos da comunidade, sob orientação da SME;
> VIII - fazer parcerias com universidades, centros de estudos e pesquisas (Canoas, 2009).

Na formulação do SAEM, instituído em 2009, a Secretaria Municipal de Educação de Canoas chegou a conceber dois instrumentos complementares: o Canoas Avalia, voltado à mensuração da proficiência dos alunos, e o Ação e Planejamento Estratégico Escolar (APEE), orientado à gestão democrática e ao planejamento participativo das escolas.

Conforme descreve Rosa (2015), o APEE representava uma tentativa de articular a avaliação institucional à ação coletiva, buscando planejar e agir junto à comunidade escolar, inclusive com aprovação em plenárias. O instrumento foi estruturado em sete dimensões: gestão educacional, de pessoas, financeira, dos processos educacionais, avaliativos, dos recursos pedagógicos e da infraestrutura, totalizando 68 indicadores. Seu propósito era servir como um instrumento de democratização e de gestão participativa, fortalecendo a autonomia das escolas e a corresponsabilidade nos processos avaliativos e formativos.

No entanto, o APEE, conforme Rosa (2015, p. 162) “foi abortado do Sistema de Avaliação da Educação Municipal”. Segundo a autora (Rosa, 2015), esse fato impediu o avanço de uma avaliação mais ampla e dialógica, centrada

na gestão e na participação comunitária, consolidando o SAEM predominantemente sob uma perspectiva cognitiva, traduzida pelo Canoas Avalia.

Werle (2013) menciona o Canoas Avalia no estudo “Experiências do Estado do Rio Grande do Sul em Destaque: Interfaces com as Políticas de Avaliação Federais”, destacando-o como uma das iniciativas municipais vinculadas a sistemas locais de avaliação educacional, o SAEM, que busca alinhar-se às políticas nacionais de monitoramento da aprendizagem e de gestão por resultados. A autora observa que experiências como a de Canoas expressam um movimento de descentralização da avaliação, mas também de fragilidade institucional, já que, por não possuírem sustentação legal sólida, acabam dependentes de gestões específicas para sua continuidade (WERLE, 2013).

No caso de Canoas, embora o Canoas Avalia tenha sido inicialmente concebido pelo *Decreto Municipal nº 832*, de 11 de agosto de 2009, sua ausência na Lei nº 5.933, de 22 de junho de 2015 — que aprovou o *Plano Municipal de Educação (PME)* — e na Lei nº 6.392, de 21 de agosto de 2020, que a alterou, evidencia a vulnerabilidade institucional do sistema avaliativo municipal.

O *Relatório de Avaliação do PME 2017* (Canoas, 2017) torna esse apagamento visível ao registrar, nas páginas referentes à meta 7, a supressão de todas as menções ao Canoas Avalia e ao SAEM que constavam nas versões preliminares do plano. No documento, os trechos originais que indicavam o *“Canoas Avalia como instrumento de diagnóstico e acompanhamento das metas de aprendizagem”* aparecem riscados, substituídos por formulações genéricas sobre o *“monitoramento dos indicadores de desempenho escolar”*, sem qualquer referência ao sistema municipal. A exclusão também atinge a estratégia que previa a *“institucionalização e continuidade do Canoas Avalia como política pública permanente de avaliação da educação básica”*, igualmente eliminada do texto final.

Esse apagamento simbólico e textual, identificado no relatório supramencionado, materializa o que Werle (2013) define como a fragilidade das políticas locais de avaliação não consolidadas em lei. Segundo a autora, “a

sustentabilidade institucional dos sistemas municipais de avaliação depende de sua inserção nos marcos legais e nos planos municipais de educação" (Werle, 2013, p. 198). Assim, ainda que o decreto tenha dado origem ao SAEM e ao Canoas Avalia, sua ausência na legislação educacional de longo prazo compromete sua permanência como política pública.

Desse modo, o caso de Canoas ilustra que a simples previsão normativa em decreto não assegura a continuidade nem a efetividade de uma política de avaliação. Para evitar novas descontinuidades, seria necessário avançar para formas mais robustas de institucionalização, como a criação de uma lei específica que consolide o SAEM e o Canoas Avalia, garantindo sua permanência e integrando-o de forma explícita às metas e estratégias do Plano Municipal de Educação.

2.3.2 Canoas Avalia

Segundo Rosa e Pires (2013), nesse ano inicial de 2009, a aplicação do Canoas Avalia ocorreu exclusivamente no 3º ano do Ensino Fundamental, sendo expandida em 2010 para abranger também o 6º ano. Nesta primeira configuração, a avaliação consistia em 12 questões relacionadas às áreas de linguagens, matemática, ciências naturais e ciências humanas, elaboradas por uma comissão de professores com base nos marcos de aprendizagem definidos a partir dos Planos de Estudos das escolas em cada ano/série (ROSA; PIRES, 2013).

A partir do ano de 2011, o Canoas Avalia passou a ter as seguintes aplicações: o *Canoas Avalia Diagnóstico Pré-Teste* e o *Canoas Avalia Pós-Teste*, com provas de português e matemática direcionadas às turmas de 1º a 5º ano. Além disso, o *Canoas Avalia Cadernos Pedagógicos* teve sua participação ampliada, passando a contar com provas nas quatro grandes áreas, configurando um instrumento direcionado às turmas de 3º, 6º anos e 8ª séries (9º ano). A escolha dessas etapas foi o final de cada bloco pedagógico, a saber, "anos iniciais (1º ao 3º), anos intermediários (4º ao 6º) e anos finais (7º ao 9º)" (ROSA, 2012, p. 19). Rosa (2012, p. 19) coloca que "o ensino

fundamental de nove anos precisa ser repensado, refletido e (re)organizado, entendendo-o não mais como dois polos: anos iniciais e anos finais".

Conforme notícia divulgada no antigo portal eletrônico da Prefeitura[50], no ano de 2012, o Canoas Avalia Cadernos Pedagógicos foi aplicado em dois dias, em 24 mil provas impressas para cerca de 8,5 mil estudantes de 3º ano, 6º ano e 8ª série, contendo questões elaboradas por professores da rede. A Figura 7 exibe a aplicação da avaliação em uma turma de 3º ano da EMEF Duque de Caxias:

Figura 7 - Aplicação do Canoas Avalia em 2012

Fonte: Registros fotográficos de Ireno Jardim (SECOM/PMC)[51].

Um elemento importante durante a implementação do Canoas Avalia foi o enfoque dado à devolutiva dos resultados à comunidade escolar. Os resultados das avaliações externas eram examinados e compartilhados na *Semana de Avaliação em Rede*. Segundo Rosa (2012, p. 18-19), trata-se de uma "ação coletiva, aglutinando diferentes metodologias a fim de garantir o mapeamento dos futuros investimentos no que tange às políticas públicas educacionais". Nessa semana específica, analisavam-se os resultados das aplicações do Canoas Avalia Pós-Teste do ano anterior bem como os resultados do Canoas Avalia Pré-Teste do ano em vigência, em conjunto com os resultados da Provinha Brasil.

Durante a então instituída "Semana de Avaliação em Rede", foram feitas entrevistas com familiares dos estudantes dos 1° anos; aplicação da Provinha

[50] Disponível em: <https://web.archive.org/web/20121027111744/http://www.canoas.rs.gov.br/site/noticia/visualizar/id/6038>. Acesso em: 12 nov. 2025.

[51] Disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=316799131758110> e <https://www.facebook.com/photo/?fbid=294397667331590>. Acesso em: 17 nov. 2025.

Brasil Pré-teste nos 2° anos, Canoas Avalia Diagnóstica Pré e Pós teste e simulados da Prova Brasil. Em uma edição posterior, contemplou os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática aplicados do 1º ao 5º ano, juntamente com a avaliação nacional Provinha Brasil, para os 2° anos. Dessa forma, os resultados das provas proporcionaram um mapeamento dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo considerado por alguns gestores da rede algo fundamental para que o uso dos dados provocassem a reflexão e o alinhamento com a proposta pedagógica das escolas (Silva, Silva e Martins, 2016).

Na edição de 2019, as provas foram aplicadas no mês de setembro em formato de simulados do Saeb, com questões de Língua Portuguesa e Matemática para os estudantes do 5° e 9° ano. O principal objetivo da avaliação naquele ano, de acordo com a Secretaria de Municipal de Educação, era de medir a qualidade da educação na rede visando compreender quais as melhorias e pontos fortes da rede. Já em 2021, devido à pandemia de Covid-19, as provas do Canoas Avalia foram aplicadas no formato de Google Formulários, contendo 10 questões de Língua Portuguesa e 10 de Matemática para os 3°, 4°, 6°, 7° e 8° anos do Ensino Fundamental. Para os 5° e 9° anos as provas continham 20 questões de Língua Portuguesa e 20 de Matemática com a intencionalidade de preparação para o Saeb. Neste ano, os dados foram compilados e organizados no Google Planilhas, facilitando a análise e publicização dos resultados, que foram disponibilizados para 43 escolas de Ensino Fundamental da rede (apenas a EMEF Bilíngüe para surdos Vitória não são aplicadas as provas).

Em 2021, para cumprir com o que se propõe o SAEM, foi criada a *Casa da Avaliação Externa Canoas Avalia*, instituída legalmente pelo Decreto Municipal nº 255, de 19 de julho de 2022[52], no mesmo local da Escola Permanente de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro. A partir de então, a Casa da Avaliação passou a organizar o Canoas Avalia, instrumento avaliativo aplicado nos Anos Iniciais e nos Anos Finais do Ensino Fundamental de 43 escolas da rede municipal de Canoas. Com isso, tem objetivo de planejar, elaborar e organizar a aplicação de avaliações de Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental da rede municipal de Canoas,

[52] Disponível em: <http://leismunicipa.is/zsnyc>. Acesso em 21 nov. 2025.

sistematizando os dados a nível municipal e escolar e auxiliando no diagnóstico e acompanhamento das aprendizagens dos estudantes.

Os instrumentos avaliativos são elaborados pela equipe pedagógica da Casa da Avaliação. Naquele primeiro momento de retomada da avaliação externa municipal, foram elencadas habilidades previstas para cada ano (do 3º ao 9º e EJA) em Língua Portuguesa e Matemática para a composição das questões objetivas. Também foi possibilitado aos professores da rede que enviassem questões para a composição de um banco de questões, mediante oferta de um certificado de 20 horas.

Nos anos de 2021 e 2022, foram usados como base os Marcos de Aprendizagem, que foram construídos por professores da rede municipal de Canoas em 2020 devido à pandemia de Covid-19, uma vez que nesse período as aulas estavam acontecendo de forma remota. Com a retomada gradual das aulas no formato presencial em 2021, foi estabelecido por meio da Resolução nº 020, de 28 de agosto de 2020, do Conselho Municipal de Educação, que fosse mantida a utilização dos Marcos de Aprendizagem nos anos subsequentes, até 2022. Como as Avaliações Diagnósticas de 2023, trataram-se das aprendizagens de 2022, desse modo, ainda foram utilizados os Marcos de Aprendizagem. Para as Avaliações de Acompanhamento, que ocorreram no meio do ano de 2023, já foram utilizadas as habilidades do Referencial Curricular de Canoas. A composição da prova trata-se de 10 questões, sendo 25% básicas, 50% intermediárias e 25% avançadas.

Além das inovações metodológicas e tecnológicas, o formato digital, adotado a partir de 2021, trouxe novas potencialidades e desafios ao Canoas Avalia. A utilização de formulários eletrônicos para a aplicação das provas e de planilhas automatizadas para a tabulação dos resultados permitiu maior agilidade na devolutiva dos dados às escolas, representando um avanço significativo no acompanhamento pedagógico e na tomada de decisões baseadas em evidências. Essa agilidade constitui-se, segundo Silva et al. (2023), em um dos principais diferenciais da avaliação municipal, ao possibilitar que as escolas reorganizem suas práticas pedagógicas a partir de diagnósticos rápidos e precisos, transformando o processo avaliativo em uma ferramenta de formação e de intervenção pedagógica.

Outro aspecto relevante da reestruturação do Canoas Avalia foi a aproximação entre a Casa da Avaliação Externa e a Escola Permanente de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro, promovendo maior integração entre os processos de avaliação e formação continuada. Essa articulação tem fortalecido a construção de uma cultura avaliativa formativa na rede municipal, em que os resultados são compreendidos não como instrumento de classificação, mas como ponto de partida para a reflexão coletiva e o aprimoramento das práticas docentes. A participação dos assessores da Casa da Avaliação nas formações de área, nas reuniões com equipes diretivas e nos projetos interdisciplinares têm favorecido o diálogo entre avaliação e currículo, ampliando a compreensão docente sobre o papel pedagógico da avaliação (Silva et al., 2023).

A experiência acumulada entre 2021 e 2023 evidenciou, contudo, a necessidade de ajustes estruturais e conceituais. Um dos principais movimentos de aprimoramento foi a redução do número de edições anuais do Canoas Avalia, que passou de três (Diagnóstica, de Acompanhamento e Final) para duas aplicações: Avaliação Diagnóstica, no início do ano letivo, e Avaliação Final, ao seu término. Essa mudança busca evitar a sobrecarga avaliativa e ampliar o tempo pedagógico dedicado à recomposição das aprendizagens, sem comprometer a função diagnóstica e formativa do instrumento.

Além disso, houve uma revisão da estrutura dos itens, com a redução de cinco para quatro alternativas em cada questão objetiva. Essa modificação, inspirada nos padrões das avaliações externas em larga escala voltadas ao Ensino Fundamental, visou tornar os itens mais claros e acessíveis, reforçando a validade pedagógica do instrumento e alinhando-o às diretrizes mais recentes da avaliação educacional brasileira.

Outro avanço importante foi a construção de uma nova Matriz de Avaliação, elaborada pela equipe técnica da Casa da Avaliação em conjunto com professores da rede municipal. A nova matriz foi desenvolvida com base nos descritores atualizados do SAEB (Brasil, 2018), os quais foram reformulados em 2023 para dialogar diretamente com as competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse alinhamento possibilitou maior coerência entre o que se ensina e o que se avalia, reforçando

o caráter formativo e diagnóstico da avaliação e assegurando que os resultados pudessem servir de referência tanto para o planejamento pedagógico quanto para as ações formativas promovidas pela Escola de Formação.

Considerando a tipologia das três gerações de avaliação em larga escala proposta por Bonamino e Sousa (2012), o Canoas Avalia pode ser considerado uma avaliação de segunda geração. Bonamino e Sousa (2012, p. 375) explicam a diferença entre os três tipos de avaliação da seguinte maneira:

> A primeira geração enfatiza a avaliação com caráter diagnóstico da qualidade da educação ofertada no Brasil, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo. [...] De um modo geral, essas avaliações divulgam seus resultados na Internet, para consulta pública, ou utilizam-se da mídia ou de outras formas de disseminação, sem que os resultados da avaliação sejam devolvidos para as escolas. Avaliações de segunda geração, por sua vez, contemplam, além da divulgação pública, a devolução dos resultados para as escolas, sem estabelecer consequências materiais. Nesse caso, as consequências são simbólicas e decorrem da divulgação e da apropriação das informações sobre os resultados da escola pelos pais e pela sociedade. [...] Avaliações de terceira geração são aquelas que referenciam políticas de responsabilização forte ou *high stakes*, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas. Nesse caso, incluem-se experiências de responsabilização explicitadas em normas e que envolvem mecanismos de remuneração em função de metas estabelecidas.

Os dados gerados a partir das provas do Canoas Avalia são enviados diretamente para escola de maneira mais detalhada a fim de possibilitar o diagnóstico de habilidades ainda não desenvolvidas. Já os resultados mais gerais, como desempenho geral da escola e taxa de participação, são divulgados em relatórios no site da *Casa da Avaliação*[53].

Para situar o Canoas Avalia no cenário mais amplo das políticas avaliativas, apresento, a seguir, no Quadro 2, uma comparação entre o SAEB, o SAERS e o Canoas Avalia:

[53] Disponível em: <https://sites.google.com/canoasedu.rs.gov.br/escoladeformacao/casa-de-avalia%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 30 jan. 2026.

Quadro 2 - Quadro comparativo entre SAEB, SAERS e Canoas Avalia

Nome	SAEB	SAERS	Canoas Avalia
Abrangência	Avaliação externa federal	avaliação externa estadual	avaliação externa municipal
Criação	criado em 1990	criado em 2005	criado em 2009
Áreas	Língua Portuguesa e Matemática (censitário) Ciências Humanas e Ciências da Natureza (amostral)	Língua Portuguesa e Matemática (censitário)	Língua Portuguesa e Matemática (censitário)
Público-alvo	5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio (censitário 2º ano (amostral)	2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio (censitário)	3ª ao 9º ano (censitário) EJA (censitário)
Periodização	bienal	anual	duas vezes ao ano
Suporte	impresso	impresso	digital
Feedback	resultado no 2º semestre do ano subsequente	resultado em janeiro do ano subsequente	resultado semanas após a aplicação
Instituição responsável	INEP/Cesgranrio	SEDUC/Vunesp	Casa de Avaliação Externa: Canoas Avalia
Publicização dos instrumentos	provas não divulgadas	provas não divulgadas	provas disponíveis
Indicador relacionado	IDEB	IMERS	não possui índice
Política de responsabilização	Fundeb VAAR	distribuição do ICMS e bonificação para professores e estudantes	não é atrelado ao financiamento ou bonificação

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Silva e Juliano (2023).

A leitura comparativa evidencia que, embora os três instrumentos compartilhem o formato de avaliação externa padronizada, operam sob lógicas distintas. O SAEB e o SAERS estão vinculados a indicadores públicos (IDEB e IMERS) e a mecanismos de financiamento e bonificação, o que tende a intensificar a lógica da responsabilização. Assim, podem ser classificados como avaliações externas de terceira geração. Já o Canoas Avalia, ao não estar atrelado a índices ou repasses financeiros, ao divulgar seus instrumentos e ao oferecer devolutivas em prazo mais curto, aproxima-se mais da dimensão diagnóstica e formativa. Além disso, sua maior frequência de aplicação e o suporte digital possibilitam acompanhamento mais contínuo das aprendizagens. Essas diferenças estruturais ajudam a compreender por que o Canoas Avalia é percebido pelos docentes como mais próximo da escola e mais passível de disputas democráticas em seu uso e interpretação, como será visto no capítulo 5.

Como observa Souza (2018), a existência de instrumentos próprios de avaliação municipal é ainda pouco comum no cenário brasileiro, dominado por dispositivos centralizadores e comparativos como o IDEB, que acabam por reduzir a noção de qualidade educacional a índices numéricos e a parâmetros de produtividade. Ao estabelecer o Canoas Avalia como ferramenta própria de diagnóstico e formação, o município rompe com essa lógica de dependência e constrói uma alternativa que restitui às redes locais o direito de interpretar suas próprias realidades educativas, situando a avaliação não como um mecanismo de controle, mas como processo de leitura crítica e de reconstrução pedagógica.

A consolidação desse modelo também dialoga com o que Silva (2019) identifica como o movimento de ressignificação das avaliações externas, em que o foco desloca-se do resultado para o processo, e do desempenho individual para o aprendizado coletivo. Segundo a autora, avaliações externas que emergem “de dentro da rede” tendem a gerar maior engajamento docente, por estarem mais próximas das práticas, dos contextos e dos desafios reais da escola pública. Nesse sentido, o Canoas Avalia tem obtido maior aceitação entre professores e gestores do que avaliações estaduais ou nacionais, justamente por adotar um modelo colaborativo, de linguagem acessível e retorno rápido, que confere sentido pedagógico ao dado.

Essa aproximação entre quem ensina e quem avalia é também o que sustenta a legitimidade epistemológica do instrumento. Ao permitir que professores participem da elaboração dos itens e que os assessores pedagógicos acompanhem o ciclo de formação, a política municipal reafirma a docência como lugar de produção de conhecimento sobre a própria aprendizagem. O trabalho recente de Pinheiro e Groenwald (2025), que analisou os itens de Matemática do Canoas Avalia, demonstra que a matriz construída localmente apresenta consistência técnica comparável a avaliações de maior escala, sem perder o vínculo com a realidade curricular e metodológica das escolas. As autoras destacam, ainda, que a diversidade de estratégias de resolução observada nas respostas dos estudantes revela uma riqueza cognitiva muitas vezes invisibilizada pelos instrumentos padronizados nacionais.

De modo convergente, Bonotto Silva e Fidelis (2025) analisam o papel formativo da Casa da Avaliação Externa como instância de mediação entre a técnica e a pedagogia, observando que a principal inovação do modelo de Canoas reside em tratar os resultados avaliativos como ponto de partida para práticas formativas e reflexivas, não como produto final do processo. Essa postura rompe com a tradição tecnocrática da avaliação, ligada ao gerencialismo, e inscreve o Canoas Avalia no campo de uma pedagogia avaliativa crítica, que reconhece a dimensão ética, política e cultural do ato de avaliar.

3. VISITANDO OUTRAS CONSTRUÇÕES

Nesta seção apresento visito aquilo que já foi construído sobre temas que atravessam esta pesquisa. Assim, na seção 3.1, procedo uma revisão sistemática sobre necessidades formativas para gestores escolares a partir das coletâneas do Projeto Saberes em Diálogo. Na seção 3.2, faço um a metassíntese qualitativa dos estudos disponibilizados no Banco de Portal de Periódicos da CAPES que envolvem a relação entre projetos de formação de professores e avaliações externas.

3.1 REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE AS DEMANDAS DE FORMAÇÃO DE GESTORES NA REDE MUNICIPAL DE CANOAS

Dado que o objeto desta tese são os processos formativos e avaliativos vinculados ao Canoas Avalia, é essencial examinar o que já foi produzido sobre gestão escolar no contexto específico da rede municipal de Canoas. A gestão escolar desempenha um papel central na implementação e na sustentação de práticas formativas e avaliativas, influenciando diretamente o sucesso de iniciativas como o Canoas Avalia e a própria formação continuada de professores, tanto na escola como nas formações promovidas pela SME.

A gestão escolar e outros assuntos pertinentes à educação básica foram objeto de estudo e reflexão de trabalhos desenvolvidos no âmbito do já apresentado Projeto Saberes em Diálogo (Silva; Machado, 2018, 2020a), já apresentado na seção 2.2.2 desta tese que se trata de um programa de formação continuada que foi colocado em prática entre os anos de 2017 e 2020 na rede municipal de educação de Canoas (RS). Assim, o objetivo desta seção é descrever as contribuições das publicações apresentadas nas quatro edições do Projeto Saberes em Diálogo e identificar as demandas formativas de gestores escolares.

Nesse sentido, foi realizada uma metassíntese qualitativa (Thorne, 2008; Sandelowski; Barroso, 2003), que se trata de um método de revisão sistemática de literatura que propõe uma abordagem de coleta de estudos

qualitativos, buscando interpretá-los e sintetizá-los a fim de gerar novas asserções analíticas.

Com base no objetivo do estudo, foi formulada o seguinte problema de pesquisa:

- *Quais são as contribuições das publicações apresentadas nas quatro edições do Projeto Saberes em Diálogo para pensar a gestão escolar no âmbito da rede municipal de educação de Canoas (RS)?*

Como se trata de uma revisão dos estudos publicados no âmbito do Projeto Saberes em Diálogo, o corpus de trabalhos em foco é composto pelas quatro coletâneas referentes às quatro edições do projeto: edição de 2017 (Machado; Ledur; Silva, 2018); edição de 2018 (Machado et al., 2019); edição de 2019 (Silva et al., 2020a); edição de 2020 (Silva et al., 2020b). O critério de inclusão para a etapa de análise foi que constasse o termo “gestão” no título do trabalho.

Assim, foram encontrados seis trabalhos que correspondiam ao critério explicitado, conforme Quadro 3:

Quadro 3 - Corpus dos estudos incluídos para a metassíntese qualitativa

Nº	Edição	Título	Autora(s)	Citação
1	2017	Conselhos escolares como estratégias de gestão democrática	Gisele Bervig Martins	Martins (2018)
2	2017	Gestão democrática e participativa	Dione Cristina dos Santos	Santos (2018)
3	2017	Bem-estar docente e a gestão escolar	Juliana Cristina da Silva	Silva (2018)
4	2018	EMEF Castelo: uma nova proposta de gestão	Juliana Cristina da Silva Emileine Burtet Karwinski Adriana Inês Hermes Luciane Novakowski	Silva et al. (2019)
5	2019	Gestão de processos inclusivos na educação infantil: desafios, entendimentos e possibilidades da coordenação pedagógica no município de Canoas/RS	Anne Gabriela Ferreira de Abreu	Abreu (2020)
6	2020	A gestão da escola pública municipal e os desafios de uma prática autônoma, democrática e participativa	Ana Carina Raupp da Silva	Silva (2020b)

Fonte: elaborado pelo autor.

Foram incluídos três trabalhos da edição de 2017 do Projeto Saberes em Diálogo: Martins (2018), Santos (2018) e Silva (2018). Referente às edições de 2018, 2019 e 2020, foram selecionados apenas um trabalho de cada edição, a saber, Silva et al. (2019), Abreu (2020) e Silva (2020b), respectivamente.

O primeiro trabalho analisado é o de Martins (2018) que trata dos conselhos escolares como uma estratégia do paradigma da gestão democrática. A autora realizou um estudo de caso com os membros dos conselhos escolares de 31 escolas municipais de educação infantil (EMEIs) da rede municipal de educação de Canoas. Assim, aplicou um questionário contendo questões referentes às atribuições legais dos conselhos, que foram instituídos desde 2008 nas escolas da cidade.

Como resultados, a pesquisadora identificou que os conselheiros mais identificam como atribuição do conselho escolar aquelas demandas relacionadas à fiscalização de recursos financeiros e à realização de eventos, e poucos identificam como sendo atribuição do conselho questões pedagógicas, como formulação do Projeto Político-Pedagógico (PPP), e administrativas, como a mediação de conflitos. Paradoxalmente, os conselheiros mencionam como pouco executadas a fiscalização de recursos, apesar de a considerarem como importante. Declaram maior atuação na organização de eventos escolares.

Martins (2018) identificou alguns pontos que merecem atenção: a verticalidade das relações entre o diretor e o conselho; a falta de envolvimento do conselho nas questões pedagógicas; a necessidade de formação dos conselheiros a respeito de suas atribuições; e a ausência de reuniões periódicas com pautas discutidas coletivamente. A respeito disso, Martins (2018, p. 44) propôs o seguinte encaminhamento:

> Já que a implantação existe, o objetivo é a implementação do CE. O planejamento das mantenedoras, para que a lei seja cumprida em sua totalidade, deve contemplar um projeto voltado a esse propósito e ser meta dos próprios gestores escolares. Incluir nas formações de gestão a função e atuação dos colegiados faz com que esse gestor escolar consiga liderar o processo, não como um ator com maior grau de importância, mas sim como mediador das participações descentralizadoras.

Também abordando a gestão democrática, Santos (2018) busca discutir o papel do gestor escolar bem como sua atuação para que a escola funcione dentro de uma proposta pedagógica voltada para uma educação de qualidade. A autora traz conceitos gestão participativa, defendendo a descentralização do poder como forma de evitar o fracasso da gestão:

> Para que não ocorram possíveis fracassos em uma Gestão, o ideal é a implantação de um planejamento escolar participativo, baseado nos princípios democráticos nos quais a característica principal é o envolvimento da comunidade escolar nas decisões dos processos que ocorrem na escola, sendo um trabalho coletivo e cooperativo de todas as partes envolvidas (Santos, 2018, p. 52).

Como forma de consolidar em uma escola essa concepção de gestão democrática e planejamento participativo, Santos (2018, p. 53) defende o PPP como “um dos pilares mais fortes na construção de uma gestão democrática”. A autora defende, nesse sentido, que é essencial que a comunidade escolar participe da construção desse documento, garantindo, assim, participação desse setor na gestão escolar. Por fim, Santos (2018, p. 54) conclui que “quando não há a participação da comunidade os desafios encontrados poderão ser bem mais difíceis de serem resolvidos”.

Silva (2018) realizou uma análise qualitativa sobre a relação entre bem-estar docente e gestão escolar. Para isso, seu estudo envolveu pesquisa bibliográfica, análise documental e questionários aplicados com diretores das escolas municipais de ensino fundamental (EMEFs) da rede municipal de educação de Canoas. A pesquisa foi motivada por uma notícia no site da Prefeitura de Canoas que dizia que a Secretaria Municipal de Educação estaria lançando o “Projeto Bem-estar Docente”, que teria o objetivo de melhorar a qualidade de vida do professor por meio de acesso a eventos culturais, como cinema e teatro, dentre outras iniciativas.

Os resultados dos questionários aplicados informam que mais de 80% dos diretores atribuem como importante ou muito importante o apoio da direção da escola como uma fonte de bem-estar docente. 100% dos gestores atestam a importância de suas ações no quesito emocional do bem-estar dos seus professores. E mais de 70% dos diretores atribuem como importante ou muito importante o apoio da gestão escolar no quesito bem-estar intelectual do grupo

de professores. Assim, Silva (2018, p. 78) conclui apontando “a relevância de se incluir a promoção do bem-estar docente na formação dos gestores escolares”.

Silva et al. (2019) relatam a experiência de assumirem a gestão da EMEF Castelo Branco, em Canoas, descrevendo práticas previstas em seu plano de ação. As ações descritas envolvem: mutirões de revitalização do espaço escolar com participação por adesão de todos os setores da comunidade, buscando também parcerias por financiamento das melhorias; ampliação da participação da comunidade na escola, com festividades, hora cívica, conselho participativo, entrevista com pais de alunos novos; transparência na prestação de contas por meio de reuniões com os responsáveis e da utilização do mural escolar; desenvolvimento do Projeto Tijolinho, que se caracterizou por um mural contendo as necessidades da escola, incentivando contribuições espontâneas; iniciativas de formação continuada na escola e incentivo à participação em eventos externos; por fim, relata-se a inauguração de uma sala de recursos multifuncionais, com atendimento a alunos com necessidades educativas especiais. As autoras finalizam o texto ressaltando que tais ações “evidenciam um sentimento de “pertencimento” por parte dos segmentos” (Silva et al., 2019, p. 188).

Abreu (2020) apresenta um estudo que buscou investigar as principais dificuldades observadas por profissionais da etapa da Educação Infantil da rede municipal de educação de Canoas em relação à educação inclusiva, bem como entender o que esses profissionais esperam do coordenador pedagógico. Para isso, a autora realizou um estudo quali-quantitativo por meio de questionários semiestruturados, alcançando 38 respostas de profissionais das EMEIs. Como resultado, identificou-se que a maior dificuldade apontada pelos profissionais é a falta de qualificação profissional, sendo verificada também uma demanda por profissionais de apoio à inclusão. Quanto ao apoio esperado pelos profissionais das EMEIs por parte dos coordenadores pedagógicos, foram relacionadas três demandas: “1) o apoio, acompanhamento, auxílio, orientação e formação pedagógica; 2) a mediação e orientação às famílias e 3) encaminhamento para outros atendimentos, articulação com a rede de apoio e intermediação com a SME” (Abreu, 2020, p. 311).

Por fim, o estudo de Silva (2020b) teve como objetivo investigar as percepções dos gestores escolares, considerando diretor, vice-diretor, supervisor e orientador, das EMEFs da rede municipal de educação de Canoas a respeito do paradigma da gestão democrática na escola pública. Foi desenvolvido um questionário, cujos resultados mostraram que todos respondentes colocam como importante a perspectiva democrática. A autora, no entanto, verifica como uma incoerência o fato de que os conselhos escolares têm poucas reuniões apesar de destacarem a importância da gestão democrática. Como conclusão, Silva (2020b, p. 634) afirma que

> Está evidente que o tema da gestão escolar democrática e participativa deve ser pauta de formações aos gestores da rede municipal, pelo fato de demonstrarem que possuem conhecimento do assunto, mas que há, também a necessidade do aprofundamento de certos conceitos e aplicabilidades de ações desta forma de gerir a escola pública municipal.

Assim, verificamos que três dois seis estudos abordam a temática da gestão democrática (Martins, 2018; Santos, 2018; Silva, 2020b), um a questão do bem-estar docente (Silva, 2018), outro aborda a educação inclusiva (Abreu, 2020) e ainda outro traz o relato de boas práticas de gestão (Silva et al., 2019).

A discussão dos trabalhos analisados tem o objetivo de elencar contribuições que os próprios professores da rede municipal de educação de Canoas já identificaram em questões que envolvem a gestão escolar. A partir da análise desses estudos, é possível perceber que a **necessidade de formação dos gestores escolares** é quase que uma unanimidade. Pelo menos, três temáticas surgiram com mais evidência: (1) gestão democrática, principalmente no que se refere à gestão participativa dos colegiados, a saber, conselho escolar, círculo de pais e mestres e grêmio estudantil, e também na elaboração de documentos regulatórios como o PPP e o regimento escolar; (2) educação inclusiva, com práticas de formação continuada a fim de capacitar os professores e agentes de apoio; (3) bem-estar docente, com vistas a uma capacitação dos gestores em como gerir o clima organizacional com o grupo de professores.

Trabalhos como o de Silva et al. (2019) também podem ganhar espaço em programas de formação continuada específicos para gestores escolares.

Afinal, o compartilhamento de experiências, o relato de boas práticas e a divulgação de estudos realizados na escola têm boa aceitação entre os professores da rede municipal de educação como bem mostram os resultados do Projeto Saberes em Diálogo.

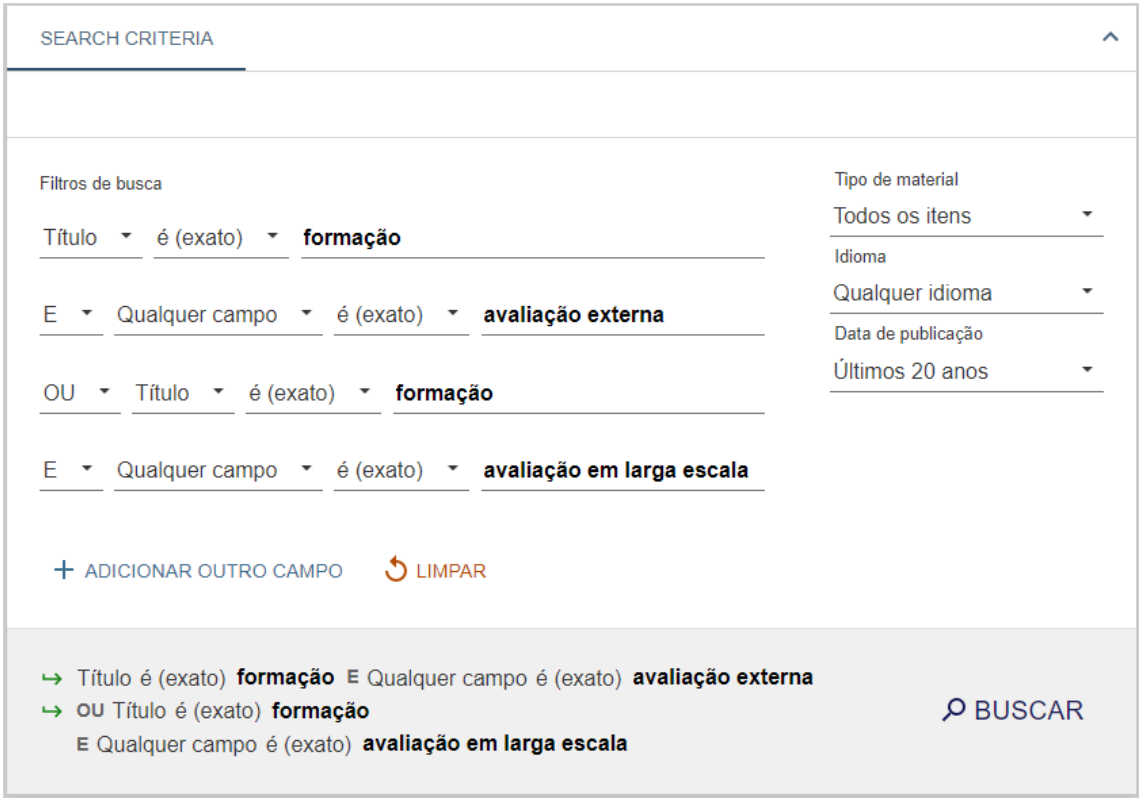
Na próxima seção, 2.5, apresento uma revisão sistemática de artigos que abordam processos de formação continuada relacionados a avaliações externas.

3.2 REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE A RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E AVALIAÇÃO EXTERNA

Para conhecer melhor a produção acadêmica que envolve a relação entre formação continuada de professores e avaliação externa, foi realizada uma revisão dos artigos publicados do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Assim, o objetivo dessa revisão é descrever as contribuições dos estudos que abordam essa temática, evidenciando potencialidades e limitações dos processos formativos analisados em artigos publicados nos últimos 20 anos (2003-2022). Para isso, no dia 17 de fevereiro de 2023 foram selecionados artigos no Portal de Periódicos da CAPES.

Os critérios de inclusão envolviam os seguintes critérios para busca: conter no título o termo “formação” e em qualquer campo “avaliação externa” ou “avaliação em larga escala”. Esses critérios foram inseridos na plataforma de acordo com a Figura 8 abaixo.

Figura 8 - Critérios de busca utilizados no Portal de Periódicos da CAPES



Fonte: elaborado pelo autor.

A metodologia utilizada se chama metassíntese qualitativa, que é caracterizada como um tipo de revisão sistemática de literatura. Para Thorne (2008, p. 510), metassíntese remete a "abordagens de pesquisa que integram os produtos coletivos de conjuntos existentes de achados de pesquisa qualitativa que utilizam processos sistemáticos e formais com o propósito de gerar asserções abrangentes derivadas indutivamente sobre fenômenos de interesse"[54].

Sandelowski e Barroso (2003) afirmam que a metassíntese qualitativa se refere ao mesmo tempo ao processo de coleta e análise dos estudos bem como ao produto interpretativo gerado a partir dessa análise. Essas autoras classificam a metassíntese qualitativa como "uma abordagem sistemática para a coleta e análise de estudos qualitativos, um foco nos achados desses estudos e o uso de métodos qualitativos para sintetizar esses achados"[55] (Sandelowski; Barroso, 2003, p. 154). Por essa razão, Silva (2020a, p. 88)

[54] Meta-synthesis refers to research approaches that integrate the collective products of extant bodies of qualitative research findings using systematic, formal processes for the purpose of generating overarching inductively derived claims about phenomena of interest.
[55] A systematic approach to the collection and analysis of qualitative studies, a focus on the findings from those studies, and the use of qualitative methods to synthesize those findings.

propõe a metassíntese qualitativa como uma “revisão sistemática de literatura estruturada no paradigma qualitativo e que visa à produção de uma síntese interpretativa dos resultados de outros estudos interpretativos”.

Com base no objetivo do estudo, foi formulada o seguinte problema de pesquisa:

- *Quais são as potencialidades e os desafios de processos de formação continuada relacionados a avaliações externas a partir das contribuições dos artigos publicados nos últimos 20 anos?*

O critério de inclusão para a etapa de análise foi que, a partir da leitura do título e do resumo, fosse possível identificar que se trata de um estudo qualitativo que investiga processos de formação continuada relacionados a avaliações externas.

Como resultado, foram exibidos 65 artigos, dos quais 13 não foram incluídos por repetição e 33 por não se enquadrarem no critério de inclusão explicitado anteriormente. Durante a etapa de leitura integral dos textos, outros 6 artigos foram excluídos por não cumprirem tal requisito. Assim, foram analisados 13 artigos, conforme Quadro 4:

Quadro 4 - Corpus dos estudos incluídos para a metassíntese qualitativa

Nº	Ano	Título	Autor(es)	Citação
1	2014	Implicação dos resultados dos sistemas de avaliação nos processos de formação no interior da escola	Cristovam da Silva Alves	Alves (2014)
2	2015	A avaliação externa das escolas e a formação continuada de professores: o caso paulista	Andréia da Cunha Malheiros Santana José Carlos Rothen	Santana e Rothen (2015)
3	2015	Provinha Brasil: reflexões sobre cotidiano escolar e formação de professores	Ana Lúcia Schilke Fabiana Eckhardt	Schilke e Eckhardt (2015)
4	2015	Reflexões sobre os desafios da gestão municipal das ações de formação continuada de professores do Programa Alfabetização na Idade Certa-PAIC: um estudo de caso com um município do interior cearense	Roberta da Silva	Silva (2015)
5	2017	Avaliação externa e qualidade da educação: formação docente em questão	Ocimar Munhoz Alavarse Cristiane Machado Paulo Henrique Arcas	Alavarse, Machado e Arcas (2017)
6	2017	Avaliação em larga escala, formação de professores e letramento: entre concepções e práticas no ensino fundamental	Shirlei de Pontes Araujo Myriam Crestian Cunha	Araujo e Cunha (2017)

7	2018	Formação continuada, regulação e prática pedagógica no Plano de Ações Articuladas	Arlete Maria Monte de Camargo Maria Aparecida de Queiroz Marcos Torres Carneiro	Camargo, Queiroz e Carneiro (2018)
8	2018	Complexa relação entre formação continuada e avaliação externa na rede pública de ensino	Ana Carolina Medeiros Gatto Vieira Carvalho Adriana Varani	Carvalho e Varani (2018)
9	2019	Formação de professor e profissionalismo: reflexões acerca da avaliação externa	Maria Adriana Borges dos Santos Heraldo Simões Ferreira Luiza Lúlia Feitosa Simões	Santos, Ferreira e Simões (2019)
10	2020	As avaliações em larga escala na formação de professores de Matemática e supervisores de um município da região metropolitana de Porto Alegre	Ednei Luís Becher Jutta Cornélia Reuwsaat Justo	Becher e Justo (2020)
11	2020	Implementação das formações do PNAIC com professores da rede estadual de Campo Grande e os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização	Maria Joana DurbemMareco Walter Guedes Silva	Mareco e Silva (2020)
12	2020	Formação docente no contexto da política de avaliação externa: narrativas de professores do 2º ano do ensino fundamental	Genira Fonseca de Oliveira Giovana Maria Belém Falcão Eunice Andrade de Oliveira Menezes	Oliveira, Falcão e Menezes (2020)
13	2021	Plano de Ação Educacional para a formação continuada de professores: uma proposta para o uso pedagógico dos dados do SPAECE	Lucia Kelly Souza Menezes Marco Aurélio Kistemann Junior	Menezes e Kistemann Junior (2021)

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Em análise inicial, constata-se que seis dos treze artigos abordam avaliações externas federais (Shilke; Eckhardt, 2015; Camargo; Queiroz; Carneiro, 2018; Santos; Ferreira; Simões, 2019; Becher; Justo, 2020; Mareco; Silva, 2020; Menezes; Kistemann Junior, 2021), seis investigam avaliações externas estaduais (Alves, 2014; Santana; Rothen, 2015; Silva, 2015; Araujo; Cunha, 2017; Carvalho; Varani, 2018; Oliveira, Falcão; Menezes, 2020) e apenas um teve como foco avaliações externas municipais (Alavarse; Machado; Arcas, 2017).

Iniciando a discussão dos artigos referentes às avaliações externas federais, Schilke e Eckhardt (2015) aplicaram um questionário semiestruturado com professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma rede municipal e estudantes de Pedagogia a fim de discutir a relação entre cotidiano escolar e avaliação externa, mais especificamente a Provinha Brasil. Apesar de todos os entrevistados referirem conhecer a Provinha Brasil, as pesquisadoras verificaram certo desconhecimento sobre os meios, as datas de aplicação e os fins de cada exame específico que compõem o SAEB. De modo geral, parecem não relacionar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) aos

objetivos da Provinha Brasil. A crítica ao exame se dá principalmente no fato de que tal avaliação externa busca, entre outras coisas, induzir determinadas práticas pedagógicas metodológicas, reduzindo o potencial criativo e autônomo de estudantes e professoras. Utilizando-se dos estudos pós-coloniais nas análises, Schilke e Eckhardt (2015, p. 158) colocam que a Provinha Brasil e o processo formativo proposto pelo PNAIC buscam a eficiência por meio do controle de resultados, de modo que "as práticas pedagógicas (avaliativas ou não) são conduzidas de forma a buscar a homogeneidade do conhecimento. [...] Formatam o trabalho do professor, reforçando processos de subalternização, silenciando saberes, culturas e pessoas". Ao final do artigo, as autoras defendem que as instituições formadoras precisam se opor a essas práticas coloniais que inferiorizam certas práticas pedagógicas em detrimento de outras, e colocam como desafio "pensar estratégias pedagógicas para e na formação de professores que rompam com a fragmentação do conhecimento que inferiorizam sujeitos e saberes ao negar valor à diferença" (Schilke; Eckhardt, 2015, p. 158).

Camargo, Queiroz e Carneiro (2018) realizaram um estudo com objetivo de analisar a relação entre as ações de formação continuada e sua vinculação com as práticas pedagógicas dos docentes da Educação Básica sob o Plano de Ações Articuladas (PAR). Após uma contextualização dos processos formativos a nível federal no contexto do PAR, relacionando-o a uma concepção gerencialista de gestão, os autores passam a analisar trechos de entrevistas realizadas com diversos profissionais da educação de municípios dos Estados de Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais. Identificou-se que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), gerado a partir dos resultados da Prova Brasil, passou a induzir processos formativos nos municípios verificados. Assim, muitas práticas formativas são realizadas exclusivamente com o objetivo de elevar índices, favorecendo a reprodução de determinados fazeres sem a devida reflexão crítica. Assim, Camargo, Queiroz e Carneiro (2018, p. 681) concluem que programas de formação continuada ligadas ao PAR centraram-se "na melhoria dos índices educacionais, tendo o IDEB como referência dos resultados do ensino e aprendizagem, e, não em avaliação de processo, que seria o ideal, do ponto de vista pedagógico".

Santos, Ferreira e Simões (2019) realizaram um estudo de caso com o objetivo de analisar o posicionamento dos docentes de duas escolas públicas dos municípios de Fortaleza e Maracanaú, no Ceará, sobre as implicações da Prova Brasil (e do IDEB) no currículo escolar e no profissionalismo do professor. Ao entrevistar oito professores de 5º ano, os pesquisadores verificaram que, segundo os professores, a Prova Brasil influencia diretamente o currículo da escola, moldando-o para adequá-lo à prova e afetando de certa forma a autonomia do professor. Outro fato mencionado pelos professores é o estreitamento curricular, pois a prova enfoca apenas Língua Portuguesa e Matemática. Ao fim do artigo, os pesquisadores apontam para a necessidade de aproximação e diálogo entre os sistemas de ensino e a comunidade escolar. Assim, Santos, Ferreira e Simões (2019, p. 175) propõem que "as Secretarias de Educação realizem encontros com os professores, alunos e pais para dialogarem sobre pontos positivos e negativos da inserção das avaliações externas nas escolas".

Becher e Justo (2020) desenvolveram uma investigação qualitativa em que a qual se buscou identificar o que professores de Matemática e supervisores da rede municipal de educação de um município da região metropolitana de Porto Alegre sabiam sobre a Prova Brasil de Matemática e onde adquiriram esses conhecimentos. Por meio de questionários respondidos em encontros formativos e investigativos, os participantes do estudo relataram não terem estudado sobre avaliações em larga escala durante a graduação. Apesar disso, a maioria dos participantes considerou que essas avaliações poderiam contribuir para a melhoria da educação. Nesses encontros também ficou evidente que boa parte dos professores continua a desconhecer os objetivos das avaliações externas. Além disso, há uma ideia de que essas avaliações possuem alguma relação com políticas de financiamento, mas não se sabe como isso funciona. Destaca-se a fala de um professor, que após 12 anos trabalhando na secretaria de educação e estando em uma escola, relata não ter vivenciado alguma experiência de discussão a respeito dos resultados do SAEB, fazendo com que o peso de maus resultados recaiam apenas sobre o professor: "nós nunca paramos pra discutir isso dentro da escola e eu tenho certeza que esta discussão não aconteceu antes também. Então quer dizer... quem carrega o peso de uma avaliação é o professor que a turma é submetida"

(Becher; Justo, 2020, p. 10). Como conclusão, em virtude do distanciamento entre professores e SAEB, Becher e Justo (2020, p. 11) sugerem que os órgãos responsáveis pelo SAEB busquem “promover iniciativas de divulgação dos resultados, oportunizando aos professores uma reflexão de forma mais minuciosa, superando, assim, a tradicional divulgação de resultados em escalas, que parece não ser bem compreendida pelos professores e supervisores”.

Mareco e Silva (2020) analisaram o resultado da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) na rede estadual de ensino no município de Campo Grande (MS), cujos professores do ciclo de alfabetização participaram das formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) entre os anos de 2013 a 2016. Os dados da ANA referente à rede estadual de ensino do Mato Grosso do Sul indicam redução nos percentuais de estudantes com aprendizado suficiente em leitura e matemática, ficando abaixo de 50%. A análise desses dados evidencia que as formações do PNAIC não obtiveram o resultado desejado na rede estadual, dado que formação de professores e avaliação são eixos estruturantes do programa. Mareco e Silva (2020, p. 10) argumentam que “o arquétipo de formação padronizado que adota modelos sem considerar a realidade local acaba não se efetivando nos resultados”. Apesar de haver boa formação dos professores orientadores do PNAIC, os autores apontam que “a tarefa dos orientadores em multiplicar a formação para os professores alfabetizadores nem sempre produziu o resultado esperado, seja pela descontinuidade das ações com a troca dos professores, seja pela não frequência dos alfabetizadores nas formações” (Mareco; Silva, 2020, p. 10). Outro elemento destacado por Mareco e Silva (2020, p. 10) é que, nesse processo formativo, “não houve instrumento de acompanhamento dos resultados que possibilitasse um acompanhamento dessa política nas escolas”. Como conclusão, Mareco e Silva (2015) verificaram que não houve nenhuma iniciativa organizada pela secretaria estadual de educação que visasse à utilização da avaliação como foco na formação dos professores, sendo essa uma limitação importante do programa.

Por fim, Menezes e Kistemann Junior (2021) realizaram um estudo qualitativo a fim de investigarem as possibilidades de uso pedagógico dos resultados do SPAECE, visando à melhoria da aprendizagem dos alunos do 1º

ano do Ensino Médio em uma escola estadual localizada no município de Aratuba (CE). Para isso, buscam compreender como os resultados do SPAECE do 9º ano do ensino fundamental da rede municipal podem subsidiar a gestão pedagógica de uma escola de ensino médio da rede estadual. A partir de entrevistas semiestruturadas com uma diretora, uma coordenadora pedagógica e seis professoras, Menezes e Kistemann Junior (2021, p. 1277) concluem que" ainda não há uma cultura de apropriação e utilização dos resultados do SPAECE do 9º ano pelos professores e o núcleo gestor". De modo geral, os professores tinham conhecimento limitado a respeito do SPAECE e seus objetivos. Também constataram que a apropriação dos resultados da escola pesquisada se resumia à divulgação das médias de proficiência aos professores. Segundo a pesquisa, as formações relacionadas ao SPAECE oferecidas aos professores se resumem a oficinas de elaboração de itens. Além disso, há pouca compreensão dessa avaliação por parte da comunidade, de modo que os alunos não levam a sério a realização da prova. Quanto às famílias, não há nenhum tipo de divulgação ou diálogo a respeito do SPAECE e seus resultados. Nesse sentido, Menezes e Kistemann Junior (2021, p. 1275) sugerem que a formação dos professores da escola necessitaria de uma formação continuada mais detalhada, envolvendo "a análise coletiva dos dados, a verificação das dificuldades apresentadas pelos alunos e a reflexão sobre os fatores que influenciaram esses resultados". A principal contribuição deste estudo é a elaboração do Plano de Ação Educacional (PAE), com o objetivo de fomentar a cultura de utilização pedagógica dos resultados do SPAECE na escola investigada, com ações que envolvem ações e formações sobre a avaliação externa, sobre a apropriação dos resultados e sobre o envolvimento da comunidade escolar com a referida avaliação.

Passando para a discutir os artigos referentes às avaliações externas estaduais, Alves (2014) realizou um estudo com objetivo de verificar o potencial do processo de análise dos resultados da avaliação externa, como modalidade de formação permanente de professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio no interior da escola, analisando registros das reuniões formativas bem como entrevistando gestores. Ao analisar duas escolas estaduais, Alves (2014, p. 136) chama atenção para "o desconhecimento do desempenho das turmas dessas escolas na última edição

do SARESP. Em relação ao Idesp, poucos profissionais conheciam as metas a serem atingidas no ano letivo em curso". Ainda que os gestores dessas escolas demonstrem preocupação em relação ao desempenho no SARESP, isso não se materializou em ações concretas para melhoria das ações de ensino e aprendizagem. Nas escolas municipais analisadas, verificou-se um movimento de análise coletiva dos relatórios enviados pelas avaliações externas que culminou em ações de planejamento. A análise desses relatórios permitiu um planejamento pedagógico mais personalizado às necessidades dos alunos. Assim, essa análise "permitiu ao professor identificar o que o aluno já aprendeu e o que lhe falta. Assim, foi possível construir percursos de aprendizagens diferenciados, ajustando-se a eles a devida metodologia de ensino" (ALVES, 2014, p. 139). Por fim, Alves (2014) conclui seu estudo apontando para a necessidade de se pesquisar com mais detalhe as intervenções pedagógicas e curriculares oriundas a partir dos resultados em avaliações externas.

Santana e Rothen (2015) realizaram um estudo de caso com objetivo de discutir o impacto do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e do Índice de Desenvolvimento da Educação no Estado de São Paulo (IDESP) na formação continuada de professores, tendo como campo duas escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental com desempenho antagônico, localizadas numa cidade do interior de São Paulo. A partir da observação de reuniões de planejamento coletivo, análises documentais e entrevistas, os pesquisadores verificaram um mesmo modelo de formação, pois sua estrutura vem pronta da Secretaria de Educação, mas em dois contextos diferentes. A Escola A está localizada num bairro tradicional da cidade atendendo a um público de classe média, sendo que apenas 8% dos alunos recebem algum tipo de auxílio governamental; seu desempenho no IDESP está em ascensão. Já a Escola B se encontra na periferia da cidade, atendendo a um público de baixa renda, sendo que 70% dos alunos recebem algum tipo de auxílio governamental. Com mais professores concursados e com formação inicial mais qualificada, as reuniões coletivas semanais apresentam maior adesão e maior participação na Escola A, ao passo que, na Escola B, tem-se menos professores efetivos, maior rotatividade de docentes e professores com menos experiência no magistério. Na Escola B, verificou-se falas de responsabilização e culpabilização da escola e dos docentes pelo mau

desempenho no SARESP. Em ambas escolas, os professores durante o planejamento coletivo discutem “os resultados obtidos no SARESP/IDESP e trabalham com os conteúdos selecionados nessa prova para que o professor desenvolva posteriormente em sala de aula” (Santana; Rothen, 2015, p. 102). Santana e Rothen (2015, p. 107) concluem afirmando que o modelo de formação continuada analisado enfoca o “treinamento dos professores, elaborado pela Secretaria de Educação, que reduz a formação continuada à preparação dos professores para treinarem os alunos a realizarem as provas aplicadas pelo Estado” e defendendo uma formação continuada que veja a avaliação externa como “uma fonte de diálogo com o trabalho dos professores, buscando novos métodos pedagógicos e revendo as escolhas curriculares” (p. 107).

Silva (2015) realizou um estudo de caso com o objetivo de analisar os desafios da gestão municipal na formação de professores relacionadas ao Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), com ações previstas em cinco eixos: Educação Infantil; gestão municipal; avaliação externa; alfabetização; e formação do leitor. A política do PAIC está vinculada à avaliação externa do SPAECE-Alfa, que identifica o nível de alfabetização dos estudantes ao final do 2º ano do Ensino Fundamental. Assim, o eixo estruturante do PAIC referente à avaliação externa tem como objetivo promover políticas de avaliação externa nos municípios cearenses bem como subsidiar a elaboração de propostas de intervenção pedagógica. No que se refere aos desafios da gestão local em desenvolver esse processo formativo, foram elencadas dificuldades relacionadas à organização de um cronograma de formações extensivo, à logística de substituição para retirada dos professores das salas de aula. Também foi colocada a questão da desarticulação do processo formativo do PAIC como um todo, havendo necessidade de maior integração entre os formadores. Um dos eixos com esse problema é o de avaliação externa. Sobre isso, a coordenadora municipal afirma que “as formações precisam ainda trabalhar mais os descritores nos momentos de formações; os professores precisam se empenhar mais em conhecer, em estudar os descritores e a formação é o momento excepcional pra isso" (Silva, 2015, p. 112). Por fim, Silva (2015, p. 115) conclui que o processo de formação de professores e os próprios profissionais docentes "são fortemente responsabilizados pelo baixo

desempenho do município nas avaliações externas, e embora o PAIC defenda a ideia do desenvolvimento de ações articuladas, é na figura do professor que se depositam as expectativas de se alavancar os resultados almejados".

Araujo e Cunha (2017) investigaram as práticas de ensino da leitura e as concepções didáticas subjacentes a essas práticas, relacionando tais questões com as das avaliações em larga escala e da formação continuada de professores suscitadas por essas avaliações. Para isso, realizaram uma pesquisa de campo com três professores que atuam em turmas de nono ano do Ensino Fundamental e que já participaram de formações continuadas voltadas para a avaliação das habilidades de leitura descritas na matriz de referência do SAEB e do SisPAE, utilizando observações de campo e entrevistas com autoconfrontação da gravação de suas aulas. O Professor A utilizou um texto publicitário do livro didático e, em sua aula, explorou 6 habilidades das 35 da matriz de referência do SisPAE. Na entrevista, relatou ter pouco conhecimento das habilidades dessa matriz e que as formações pouco tiveram impacto sobre sua prática, pois "as mesmas quando ocorrem são geralmente de cunho teórico, ou seja, não trazem o que de fato nós professores queremos/necessitamos" (Araujo; Cunha, 2017, p. 559). O Professor B propôs a leitura de um conto, também explorando 6 habilidades da matriz de referência. Na entrevista o docente relatou não haver tempo suficiente para se trabalhar com as habilidades da matriz de referência que foram objeto das formações continuadas, criticando essas formações, pois nelas "as técnicas pautadas nos descritores eram apontadas como solução para os problemas de aprendizagem" (Araujo; Cunha, 2017, p. 561). Por fim, as práticas pedagógicas do Professor C foram apontadas como as mais eficientes para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, pois instigavam o aluno a participar de maneira ativa da aula. Propondo a leitura de um texto argumentativo, trabalhou 11 habilidades das 35 da matriz de referência. Na entrevista relatou utilizar de maneira consciente modelos interativos de leitura, destacando a importância das formações continuadas, pois, a partir delas, seu trabalho "passou a ser mais contextualizado, voltado para o desenvolvimento das habilidades e competências tanto minhas quanto dos alunos" (Araujo; Cunha, 2017, p. 563). Araujo e Cunha (2017, p. 564) analisam que, apesar de o Professor C ter proposto uma leitura mais contextualizada e ter obtido mais

participação dos alunos, ainda assim nenhum professor “procurou inserir as atividades de leitura em um projeto que motivasse a própria leitura, exigindo modalidades de aproximação do texto diversificadas em função do projeto”. Como conclusão, essa falta de didatização da leitura chamou a atenção das pesquisadoras para se investigar futuramente o impacto desse processo formativo na atuação dos docentes.

Carvalho e Varani (2018), a partir da análise de entrevistas semiestruturadas realizadas com quatro professores de Língua Portuguesa da rede estadual de educação de São Paulo, elaboraram uma reflexão a respeito dos sentidos produzidos da relação entre formação continuada da rede estadual e avaliação externa. Os professores relatam que as formações relacionadas ao SARESP abordam conteúdos e habilidades que são testadas nessa avaliação estadual, fato interpretado pelos pesquisadores como estreitamento curricular. Em relação ao bom ou mau desempenho dos estudantes no SARESP, as pesquisadoras utilizam o conceito de performatividade para explicar como a avaliação externa influencia o cotidiano escolar no sentido da responsabilização do professor pelos resultados obtidos, “seja para superação do sentimento de culpa ou para manutenção do sentimento de orgulho” (Carvalho; Varani, 2018, p. 88). Assim, as pesquisadoras concluem que há um processo de naturalização da relação entre formação continuada e avaliação externa bem como uma aceitação dos resultados das avaliações externas como indicadores de aprendizagem.

Por fim, Oliveira, Falcão e Menezes (2020), a partir das narrativas autobiográficas de professores, buscaram compreender como a formação no Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) reverbera na prática de dois professores do segundo ano do ensino fundamental de duas escolas municipais. O estudo foi realizado em duas turmas que apresentaram bons índices no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE-Alfa). Elaborado a partir da constatação de resultados insuficientes nas avaliações externas, o PAIC tem a finalidade de promover a cooperação entre estado e os 184 municípios cearenses com vistas à alfabetização de todas as crianças até os sete anos de idade. Os dados do estudo mostram que ambos professores consideram importante a formação proposta pelo PAIC para a utilização dos materiais didáticos do programa. Quanto aos materiais,

elencam algumas fragilidades como a pouca diversidade de gêneros textuais e a padronização de rotinas que nem sempre se adequam a todas as realidades escolares. Os professores também elogiaram a atuação dos formadores do programa, que dão ênfase em como utilizar os materiais didáticos. Por fim, Oliveira, Falcão e Menezes (2020, p. 403) destacam, a partir das narrativas dos professores, a importância de que os formadores, além de dominarem os aspectos práticos e operacionais das formações, também proponham a reflexão crítica, de modo que "contemplem aspectos voltados para a discussão de concepções que abordem o significado da formação continuada, na perspectiva de subsidiar o trabalho docente, numa abordagem crítico-reflexiva".

O único artigo que abordou uma avaliação externa municipal foi o de Alavarse, Machado e Arcas (2017), que desenvolveram uma pesquisa-ação com o objetivo de problematizar quais conhecimentos são necessários para que os professores explorem o potencial dos resultados das avaliações externas na perspectiva de ampliação da qualidade do ensino-aprendizagem nas escolas, comparando esses dados com os resultados das avaliações internas. O estudo enfocou os dados das turmas de segundas e quartas séries do ano de quatro escolas na Prova São Paulo de 2009, uma avaliação externa municipal de São Paulo. A Prova São Paulo conta com uma escala de proficiência que tem quatro níveis: Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado; já as avaliações internas das escolas da rede municipal conta com conceitos: NS (não suficiente), S (suficiente) e P (plenamente suficiente). No cotejamento dos resultados das avaliações externa e interna, verificou-se algumas inconsistências. Por exemplo, em uma turma de segunda série, foram encontrados alunos que obtiveram NS na avaliação interna, mas que foram classificados nos níveis Adequado ou Avançado na Prova São Paulo. Também foram encontrados estudantes que obtiveram S na avaliação interna, mas que, na avaliação externa, não passaram do nível Básico em Língua Portuguesa ou ficaram no nível Abaixo do Básico em Matemática. Nessas situações constatou-se que os professores "lançavam de critérios rigorosamente alheios àquilo que se estaria avaliando, como, por exemplo, disciplina, participação e realização de tarefas" (Alavarse; Machado; Arcas, 2017, p. 1369). Diante disso, os pesquisadores colocaram como temas de debate elementos mais gerais de avaliação educacional, como instrumentos e critérios, e também questões

relacionadas à fundamentação de provas padronizadas, como a estrutura de itens de múltipla escolha, a Teoria de de Resposta ao Item e os critérios para interpretar os resultados dessas avaliações.

4. ARQUITETURA DO PROJETO

Nesta seção apresento as bases epistemológicas e metodológicas da pesquisa aqui projetada. Assim, em 4.1, apresento um Na seção 4.2, faço uma discussão epistêmica e epistemológica sobre os conceitos de ciência e conhecimento a partir de um ponto de vista decolonial. Na seção 4.3, apresento os procedimentos metodológicos, descrevendo o método da pesquisa-ação participativa e as técnicas utilizadas para gerar e coletar dados. Na seção 4.4, apresento a metodologia de análise. Na seção 4.5, detalho os procedimentos éticos que foram realizados na pesquisa. E, por fim, em 4.6, apresento o município e a rede municipal de Canoas, detalhando o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida.

4.1 IMPREVISTOS DA OBRA

Toda obra tem imprevistos. Já que assumo a metáfora da reconstrução na estrutura desta tese, nada mais justo do que trazer um breve relato sobre acontecimentos que não estavam no cronograma inicial dessa empreitada.

Quando iniciei esta pesquisa, não pensava nada muito além do que realizar um processo investigativo para escrever uma tese. Já havia realizado tantas pesquisas; não parecia haver muito mistério. Mas, sob a orientação do Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva e com a parceria dos colegas do GPEI da UNILASALLE, reaprendi o que significa fazer pesquisa e, mais ainda, redefini o que significa saber e para quem ele deve servir. A transformação não foi só epistemológica, mas também ontológica. A cada encontro de terça-feira, fui redescobrindo as vozes, os saberes e as perspectivas do Brasil e da América Latina. Aos poucos fui me descolonizando; isso, com o “s” mesmo, pois primeiro é a desconstrução e, depois, a reconstrução.

Ao trabalhar na Casa de Avaliação e na Escola de Formação, percebi que o que acontecia ali — os processos formativos e avaliativos — tinha uma configuração e uma história peculiar e que mereciam ser investigadas. Então chegava a hora de me decolonizar (WALSH, 2009), de assumir o novo e de criar mecanismos para que isso acontecesse. Precisava pesquisar os grupos

de professores, gestores, assessores, enfim, as pessoas que participavam dos processos daquele lugar. Precisava realizar uma investigação com esses grupos. Então, entendi que não poderia trabalhar simplesmente com grupos focais, como seria o esperado, pois não poderia tratar meus colegas professores como meros contribuintes para a pesquisa de alguém. Fals Borda (1991, p. 10) afirma que "participar significa romper voluntariamente, por meio da experiência, a relação assimétrica de dependência integrada ao binômio sujeito-objeto. Essa é a essência da participação"[56]. Então, para possibilitar uma participação efetiva e o protagonismo docente, os grupos realizados tiveram inspiração freiriana, tanto nos grupos de formação (Freire,1976; São Paulo, 1990) como nos círculos dialógicos investigativo-formativos (Henz; Freitas, 2015; Toniolo; Henz, 2017; Henz; Freitas; Silveira, 2018). Foi então que entendi que a pesquisa não estava tão posta assim, que seria algo diferente do que eu estava acostumado a praticar. Não seria uma pesquisa *quadradinha*, mas, sim, um *círculo*, ou melhor, *círculos*.

Conforme o projeto ia se desenhando, entendi que a pesquisa não deveria apenas descrever e analisar, mas também propor. Assim, a pesquisa-ação parecia a melhor metodologia. Só que até então eu sabia apenas referenciar autores do norte global. Mas, assumindo uma postura cada vez mais decolonial, conheci a pesquisa-ação participativa de Fals Borda (Fals Borda, 1979; 1981; 1999; Fals Borda; Rahman, 1991) e a assumi como pressuposto metodológico para orientar o processo. Ainda que eu tivesse a intenção de empreender uma pesquisa decolonial, orientada pelo pensamento latino-americano, participativa, conferindo protagonismo docente, e propositiva, que pudesse de fato dar algum resultado, eu não conseguia vislumbrar, dada minha experiência acadêmica até então, o que isso significava na vida prática. Ao assumir essa postura, ao escolher essas referências e ao adotar esse método de trabalho, ainda que eu não soubesse, eu estava assumindo compromissos que teriam repercussão em minha vida acadêmica, profissional, política e também pessoal. Eu só percebi isso quando coloquei em prática tudo que estava estudando, quando entrei em campo.

[56] Así, el participar significa romper voluntariamente, y a través de la experiencia, la relación asimétrica de ¡si dependencia integrada en el binomio sujeto-objeto. Esta es la esencia de la participación.

Fals Borda propõe um modelo de pesquisa completamente engajado, concebido com e para servir as classes trabalhadoras. Retomando suas palavras, a tarefa da pesquisa-ação participativa é “aumentar o controle das pessoas comuns esclarecidas [...] sobre o processo de produção de conhecimento e sua subsequente acumulação e uso”[57] (Fals Borda; Rahman, 1991, p. 46). Aplicando ao contexto da minha pesquisa, entendi que minha tarefa era propor um modelo de pesquisa em que os professores e gestores — trabalhadores da educação — pudessem elaborar o seu saber, o “conhecimento profissional docente” (Nóvoa, 2023) e como ele deveria ser utilizado nas políticas formativas e avaliativas da rede municipal de educação. Então, enquanto eu participava dos grupos, nos círculos, ouvindo e discutindo com os professores, crescia em mim um sentimento e uma necessidade de ação. Naturalmente, uma tese não tem o poder de mudar o mundo, mas queria que a minha mudasse algum mundo. As análises deveriam influenciar os processos formativos da Escola de Formação e os processos avaliativos da Casa da Avaliação. Mais ainda: as propostas que foram sendo construídas deveriam vislumbrar de fato alguma ação, alguma mudança.

Essa vivência toda me fez perceber que o professor de Canoas, enquanto categoria, enquanto classe, tem suas concepções e tem propostas para as políticas educacionais do município. No entanto, logo se percebe que se faz necessária uma ponte entre o discurso pedagógico e os discursos administrativo e político. A classe do magistério precisa empreender esforços para que faça com que seu conhecimento profissional docente se expanda à dimensão pública (Nóvoa, 2023), comunicando-se com a sociedade através de publicações, de organizações, como o sindicato ou mesmo representações políticas de fato. Aliás, percebi que faltava uma representação efetiva do magistério na Câmara Municipal de Canoas. Se a pesquisa-ação participativa busca ampliar o controle dos trabalhadores da educação sobre os processos formativos e avaliativos, não havia como ignorar que esse controle também dependia de decisões políticas e normativas que eram tomadas fora da escola, fora do ambiente pedagógico, quase sempre sem a presença de quem vive a educação no dia a dia, no chão da escola. Essa constatação me atravessou de

[57] Aumentar el control de la gente común Ilustrada [...] sobre el proceso de producción de conocimiento y su consecuente acumulación y uso.

maneira incontornável. Não bastava compreender o mundo; era preciso intervir nele (Freire, 2019). Por isso, assumo as palavras de Freire (2019, p. 53) quando afirma que

> O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história.

A participação leva à ação. Eu não poderia não fazer nada com o saber docente que estava sendo construído. Uma tese não tem o poder de mudar o mundo, mas a minha mudou o meu mundo.

Foi daí que, para além da vida profissional e acadêmica, decidi agir também na dimensão pessoal e política. 2024 era ano eleitoral, de eleições municipais. O compromisso assumido com uma pesquisa engajada, participativa e decolonial me conduziu naturalmente à construção de uma candidatura. Ainda que não obtivesse êxito, era necessária uma voz docente no cenário político da cidade. Assim, a decisão de me candidatar a vereador não foi alheia à tese; ela nasceu dela. E, pesquisando uma Escola de Formação com seu nome e estudando sua obra, escolhi o mesmo partido de Darcy Ribeiro, o Partido Democrático Trabalhista (PDT).

Esse percurso, porém, foi profundamente atravessado por um acontecimento que marcou a trajetória desta pesquisa e da minha própria vida: a enchente de maio de 2024. Até abril já havia realizado os círculos dialógicos com os assessores da Escola de Formação e da Casa da Avaliação, com os professores de Matemática e com os professores de Língua Portuguesa. Em maio seriam realizados os círculos com gestores. Em maio lançaria minha pré-campanha. Mas o dia 03 de maio de 2024 impôs um hiato. Foi um dia que não terminou. As águas chegaram à minha rua. E, antes que adentrassem minha casa, deixei-a junto da minha família, e a ela só pude retornar em 22 de maio. Foram os 19 dias mais incertos e doloridos da minha vida.

As duas escolas em que trabalho se tornaram abrigos. Assim, voluntariei dia e noite na EEEM André Leão Puente e na EMEF Prefeito Edgar Fontoura. Muito em razão de fazer alguma coisa, de participar, não queria estar alheio àquilo tudo que se passava. Precisava dar sentido ao que estava acontecendo.

Quando precisava descansar, dormia na Escola de Formação, que se tornou minha casa naqueles dias difíceis. Foi muito significativo o fato de que o lugar em que eu trabalhava, a casa que ajudava a construir, de fato se tornou minha casa quando meu lar foi destruído. Abordo esse sentimento na crônica *Na Casa Verde*, na seção 5.1, logo adiante.

Os dias de limpeza e reconstrução foram os mais cansativos, e talvez doeram ainda mais. Perdi parte da minha vida junto com minha casa. Mas também é certo que experimentei uma solidariedade inimaginável, que me sustentou em todos os dias difíceis. Em relação à pesquisa, a perda de livros, registros, equipamentos e arquivos afetaram diretamente um futuro que precisou ser reconfigurado. Todas as notas de campo, todos os rabiscos que foram sendo feitos ao longo do desenvolvimento dos círculos com os assessores e professores se foram junto com as águas. Por sorte as gravações em áudio dos círculos até então realizados estavam na nuvem. O processo de limpeza, de retirada de entulhos, de reconstrução da casa e de reorganização da rotina exigiu uma pausa forçada, tanto na escrita quanto no trabalho de campo. Exigiu também que eu tomasse a decisão de continuar ou não com a candidatura. A escolha de seguir com esse propósito não foi fácil, mas também foi a maneira de atribuir sentido àquilo que vivenciava. Disputar uma cadeira na Câmara Municipal de Canoas era uma maneira de reafirmar a voz de uma ilustre pessoa comum, um professor e pesquisador atingido pela enchente, que dispunha aos munícipes seu conhecimento profissional docente a serviço de uma cidade em crise política e climática que haveria de ser reconstruída.

Talvez provoque estranheza em um leitor mais ingênuo o fato de misturar abertamente pesquisa e política. Mas é preciso resgatar a convicção de Darcy, quando defende que, num país que ainda não deu certo, o intelectual não deve se alienar do processo de fazê-lo dar certo. Assim, Darcy Ribeiro afirma que “um poeta inglês pode ser só poeta. Mas, num país com o intestino à mostra, como o Brasil, o intelectual tem obrigação de tomar posição. Essa é uma briga séria e eu estou nessa briga.” (Ribeiro, 1995a, p. 08). Entrei na briga e me candidatei. Fiz 698 votos. Não fui eleito. Se olharmos na perspectiva individual, foi uma derrota. Se analisarmos na perspectiva coletiva, foi uma construção. A campanha foi o contexto em que pude levantar e defender pautas que surgiram a partir da pesquisa, como, por exemplo, a instituição em

lei da Escola de Formação e da Casa da Avaliação, garantindo recursos financeiros, bem como a inclusão da FEMUCITEC no calendário municipal, também prevendo financiamento para a realização da feira.

Voltei a trabalhar na pesquisa em 2025. Esse intervalo acabou também produzindo uma forma inesperada de maturação. A distância temporária dos dados, das análises e dos referenciais permitiu que eu retornasse à pesquisa com outro olhar, mais afinado e mais atento ao que realmente estava sendo dito nos círculos. Quando retornei ao campo, em julho, tanto nos círculos dialógicos com os gestores como nos entrevistas com as professoras, já tinha noção das asserções analíticas, das categorias que se apresentavam. Isso qualificou as discussões, ajudando a iluminar lacunas e a interpretar melhor tudo que estava sendo dito e analisado.

Nesta obra, um tanto quanto imprevisível, não foi construída apenas uma pesquisa, também foi reconstruído o meu eu. Portanto, as discussões e os procedimentos apresentados a seguir surgiram nesse contexto.

4.2 DISCUSSÃO EPISTÊMICA E EPISTEMOLÓGICA

A construção do conhecimento é um processo complexo que envolve diferentes concepções epistêmicas e epistemológicas. No mundo ocidental, a ciência é a maneira legítima e valorizada de se construir conhecimento. Filosofias, religiões e outras formas alternativas de saber também têm suas maneiras de enxergar o mundo e de fundamentar seus saberes, porém carregam certo estigma por não serem “científicos”. Nesse sentido, Minayo (2001, p. 9) afirma que “na sociedade ocidental, no entanto, a ciência é a forma hegemônica de construção da realidade, considerada por muitos críticos como um novo mito, por sua pretensão de único promotor e critério de verdade”. De fato, Mignolo (2003, p. 672) ironiza ao sugerir que “a ciência é a teologia do momento secular do mundo moderno/colonial", ao criticar um culto aos números praticado pela ciência moderna. Apesar de não conseguir avançar muito em relação a temas sensíveis como violência ou pobreza, Minayo (2001, p. 9) aponta que a ciência alcançou tal patamar de legitimidade por conseguir promover avanços tecnológicos que possibilitaram o desenvolvimento industrial

e por conseguir manter “uma linguagem fundamentada em conceitos, métodos e técnicas”, permitindo a reprodutibilidade e mesmo a crítica.

Esse predomínio do pensamento científico em relação ao mundo externo não significa, por outro lado, uma unidade pacificada no âmbito interno. Tradicionalmente, o paradigma experimental tem sido dominante na ciência, pautando-se por critérios de objetividade, neutralidade e universalidade. Nessa visão, o conhecimento científico é considerado como algo distanciado do sujeito, objetivo e universalmente aplicável. No entanto, essa concepção tem sido objeto de críticas, especialmente das ciências sociais e humanas, pois nas pesquisas desse paradigma não é possível isolar o objeto do mundo nem o sujeito pesquisador do contexto de investigação. Pelo contrário, nessa perspectiva, é importante que o sujeito pesquisador seja localizado a fim de que possa informar com quais lentes lerá essa realidade. Além disso, essa perspectiva não pode se comprometer em entregar achados universais já que pesquisas interpretativas podem investigar apenas o local, o particular, ou seja, aquilo que foi investigado.

Ao abordarmos metodologias participativas e colaborativas, essa discussão se aprofunda, pois, além da ótica do sujeito pesquisador, inclui-se também as contribuições dos sujeitos participantes. Para essas abordagens Freire (1981) defende que os grupos pesquisados não sejam meras incidências ou objetos dos estudos, como seriam no paradigma científico tradicional. Sobre isso, Freire (1981, p. 35) afirma que

> Dizer que a participação direta, a ingerência dos grupos populares no processo da pesquisa altera a "pureza" dos resultados implica na defesa da redução daqueles grupos a puros objetos na ação pesquisadora de que, em consequência, os únicos sujeitos são os pesquisadores profissionais.

Assim, como Freire (1981), compreendo que sujeitos pesquisadores como sujeitos pesquisados não estão em assimetria no que se refere à construção do conhecimento. A percepção de ambos sujeitos não interfere na pureza dos resultados obtidos, pois, pelo contrário, essa marcação é parte integrante das pesquisas participativas. Afinal, a participação dos sujeitos de pesquisa é essencial para o conhecimento da realidade concreta. (Freire, 1981).

Frederick Erickson, um antropólogo da educação estadunidense, também estabelece uma crítica à assimilação de paradigmas experimentais, advindos das ciências consideradas “duras” para o campo da educação. Assim, Erickson (2009, p. 76) afirma que “a 'ciência' se tornou uma idolatria moderna — deveríamos estar mais atentos para a episteme do que a maioria de nós está”[58]. Erickson (2009) critica a concepção de ciência baseada em evidências utilizada e requerida pelas lideranças políticas a fim de que embasem políticas educacionais em larga escala, defendendo estudos mais aprofundados e localizados, como o estudo de caso, para responder sobre demandas educacionais:

> "O que diz a ciência?", o que eles de fato precisam é de *prudentia*, não de *scientia*. Eles precisam de um estudo de caso realmente bom - e isso não significa que o estudo de caso não deva ser preciso e direto sobre as questões de frequência relativa de ocorrência e faixa de variação [...]. Uma tomada de decisão prudente deve ter essas informações disponíveis e considerá-las, além de considerar questões de valores e poder. Porém, o mais importante para uma boa tomada de decisão política é que o estudo de caso nos fornece uma história que nos ajuda a imaginar uma política que seja benéfica e não prejudicial.

Em seguida, Erickson (2009, p. 76-77) aponta que esse anseio pelo “científico” no campo da educação advém da perspectiva da Nova Gestão Pública, que é entendida neste estudo, como parte do gerencialismo, já discutido na seção 5.1:

> A Nova Gestão Pública é, em termos foucaultianos, uma Formação Discursiva, bem como um conjunto de técnicas. Dentro desse discurso, as escolhas políticas são enquadradas exclusivamente em termos de fins utilitários. Assim, as duas perguntas que dominam as deliberações políticas atuais se tornaram "Isso é eficaz?" e "Isso é eficiente?" [...]. Em muitas questões atuais de política educacional, no entanto, uma pergunta anterior se esconde: "Queremos fazer isso em primeiro lugar?" (ou seja, é um meio ou um fim que vale a pena perseguir [...]). Em minha área de educação profissional, as discussões sobre o ensino de habilidades básicas versus a compreensão, se as crianças devem poder usar calculadoras para fazer cálculos, se as escolas com segregação racial são inerentemente humilhantes e injustas, [...] - e muitas outras - envolvem questões de valor (e de interesse político) mais fundamentalmente do que de utilidade instrumental. A pesquisa científica social convencional, seja ela "qualitativa" ou "quantitativa" em seu método, não está equipada para lidar com as questões de

[58] “Science” has become a modern idolatry—we should be much more suspicious of episteme than most of us are.

> valor envolvidas em tais escolhas políticas. No entanto, uma pesquisa social prudente, uma abordagem fronética para a compreensão local e situada, pode abordar as escolhas de valor como parte de um processo de deliberação em ação. Por meio de uma pesquisa social prudente, podemos reintroduzir a ética nas deliberações sobre políticas sociais, reformulando a racionalidade estritamente instrumental do discurso atual.[59]

Ainda que pesquisas que se intitulam “baseada em evidências” possam produzir listas de boas práticas que poderiam ser replicadas em outros contextos, o problema de tentar executá-las é que “essas não são práticas locais reais - são caracterizações gerais de práticas”[60] (ERICKSON, 2009, p. 79). O autor, no entanto, salienta que, nas atuais sociedades capitalistas com recorrentes crises e falta de recursos, a disputa por dinheiro para financiar políticas continuará sendo uma realidade, de modo que o discurso gerencialista continuará se renovando, forçando-nos a disputar politicamente o debate científico (Erickson, 2009).

Assim, retomo um questionamento de Freire (1981, p. 36) sobre o caráter político da atividade científica a fim de orientar a prática: "A quem sirvo com minha ciência? Esta deve ser uma pergunta constante a ser feita por todos nós. E devemos ser coerentes com a nossa opção, exprimindo a nossa coerência na prática". De igual modo, Fals-Borda (1981, p. 47) defende que “o verdadeiro e ativo cientista de hoje coloca-se questões como: ‘Qual é o tipo de conhecimento que queremos e precisamos?’; ‘A que se destina o conhecimento científico e quem se dele beneficiará?’".

Sendo assim, na perspectiva assumida nesta pesquisa, coloca-se em xeque um dos principais pilares da ciência moderna: a reprodutibilidade. Já que

---

[59] The New Public Management is, in Foucauldian terms, a Discourse Formation as well as a set of techniques. Within that discourse, policy choices are framed exclusively in terms of utilitarian ends. Thus, the two questions that dominate current policy deliberations have become “Is this effective?” and “Is this efficient?” [...] In so many current educational policy matters, however, a prior question lurks: “Do we want to do this in the first place?” (i.e., is this a means or an end that is worth pursuing [...]). In my field of professional education, arguments over teaching for basic skills versus for understanding, whether children should be able to use calculators in doing arithmetic, whether racially segregated schools are inherently demeaning and unjust, [...] —and many others—involve issues of value (and of political interest) most fundamentally rather than of instrumental utility. Conventional social scientific inquiry, whether “qualitative” or “quantitative” in method, is ill equipped to deal with the value issues entailed in such policy choices. But prudential social inquiry, a phronetic approach to situated, local understanding, can address value choices as part of a process of deliberation in action. Through prudential social inquiry we can reintroduce ethics into social policy deliberations, reframing the narrowly instrumental rationality of the current discourse.

[60] These are not actual local practices — they are general characterizations of practices.

não se tem como reproduzir as exatas condições de uma investigação, não é possível reproduzir procedimentos de modo que se chegue sempre no mesmo resultado. Ainda que uma pesquisa tente se basear no passo a passo de outra, ela será sempre uma outra pesquisa. Ainda que essa pesquisa utilize a mesma abordagem, os mesmos sujeitos, o mesmo local, a ótica do pesquisador e as próprias condições práticas da realização da investigação sempre afetarão os resultados da pesquisa.

Muito se avançou no que se refere à consolidação do paradigma interpretativo e seus tipos de pesquisa, no entanto é preciso discutir a questão geoepistêmica sobre o que significa produzir ciência, sobre o que conta como científico e, sobretudo, quem e onde está geograficamente localizado o sujeito que produz ciência. As perspectivas eurocêntricas e norte-americanas ainda são a regra nesse tipo de pesquisa já que normalmente se valida ou se legitima uma pesquisa de acordo com os autores que a referenciam. Nesse sentido, as perspectivas decoloniais questionam as bases epistêmicas eurocêntricas e buscam ampliar a compreensão do conhecimento. Não há uma rejeição à contribuição do Norte geopolítico, no entanto há uma circunscrição de suas contribuições, já que nem sempre o conhecimento que foi construído em um local, ou o modo como foi construído, pode ser transportado para outros contextos, especialmente em relação ao Sul. Nesse sentido, G. Silva (2023, p. 228) afirma que “a aposta no futuro passa pela criação, passa pela liberdade por pensar desde outros pressupostos, desde lugares outros, inclusive daqueles lugares que foram produzidos desde a experiência da colonização”.

Compreender essa característica e assumir esse compromisso é fundamental para decolonizar a forma de pensar. Afinal, esse modo de pensar e produzir conhecimento dito científico é localizado em um contexto colonialista. Para Quijano (2000b, p. 342, tradução minha), “a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. [...] Origina-se e mundializa-se a partir da América”[61]. A colonialidade é o marcador residual que opera nas formas de poder, saber e ser que resultaram do período colonial e que não se desfizeram com o fim da colonização. O modo de pensar moderno, e portanto colonial, que é

[61]La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. [...] Se origina y mundializa a partir de América.

estabelecido como padrão até hoje, tem origem nesse contexto de exploração colonial. A partir da Europa,

> foi elaborado e formalizado um modo de produção de conhecimento a partir deste universo intersubjetivo que tinha em conta as necessidades cognitivas do capitalismo: medição, quantificação, exteriorização (ou objetivação) do conhecível em relação ao conhecedor.[62] (QUIJANO, 2000b, p. 343)

Na perspectiva decolonial[63], reconhece-se a existência de múltiplos saberes e formas de conhecimento, sendo essencial considerar as experiências, perspectivas e vozes marginalizadas e subalternizadas no processo de construção do conhecimento. Isso implica em decolonizar o pensamento ao desconstruir hierarquias entre diferentes formas de saber e ao valorizar epistemologias plurais, que emergem de diferentes contextos históricos e culturais. Com isso, alinho-me ao pensamento de Fals Borda (1999, p. 79) que afirma que, para sustentar uma epistemologia que valorize, ao mesmo tempo, uma ciência rigorosa e o conhecimento de pessoas comuns, é preciso duas tarefas:

> 1) descolonizar, isto é, descobrir em nossas próprias mentes e comportamentos aqueles traços reacionários que foram implantados em nós, em grande parte, por meio do processo educacional; e 2) buscar uma estrutura de valores baseada na práxis que, sem esquecer as regras da ciência, pudesse sustentar nosso trabalho.[64]

Fiz essa discussão para justificar minha opção, nesta tese, pela adoção de uma postura decolonial na condução da pesquisa. Isso implica em reconhecer a importância de questionar e problematizar as bases epistêmicas tradicionais e buscar construir um conhecimento que dialogue com as vozes subalternizadas, em especial os professores e gestores da rede municipal de educação de Canoas. Busca-se, assim, superar a perspectiva eurocêntrica

---

[62]Fue elaborado y formalizado un modo de producir conocimiento que daba cuenta de las necesidades cognitivas del capitalismo: la medición, la cuantificación, la externalización (u objetivación) de lo cognoscible respecto del conocedor.

[63]. Ver mais em Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) e Ballestrin (2013).

[64] 1) la de descolonizamos, esto es, descubrir en nuestras propias mentes y conductas aquellos rasgos reaccionarios que se nos habían implantado, mayormente por el proceso educativo; y 2) la de la búsqueda de una estructura valorativa basada en la praxis que, sin olvidar las reglas de la ciencia, pudiera dar soporte a nuestra obra.

hegemônica e valorizar outras formas de saberes, experiências e conhecimentos locais.

4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE GERAÇÃO E COLETA DE DADOS

Investigar processos formativos e avaliativos de professores e gestores escolares vinculados a uma avaliação externa envolve o estudo de práticas sociais de sujeitos em um contexto específico. Dessa maneira, é necessário utilizar uma metodologia que compreenda e analise essas práticas sociais e os valores que os participantes da pesquisa a elas atribuem. Freire (1981, p. 34), ao falar sobre pesquisa e ação, afirma que, para se conhecer uma determinada realidade, é preciso “saber em que realmente consiste a realidade concreta”. Assim, a realidade concreta não diz respeito apenas a fatos ou a dados, pois esta "é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população envolvida" (Freire, 1981, p. 35).

Nesse sentido, a pesquisa realizada tem natureza qualitativa e interpretativa, pois busquei compreender e interpretar a complexidade dos fenômenos sociais a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos. Segundo Minayo (2001, p. 21), a pesquisa qualitativa envolve o trabalho com “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”. A tarefa da pesquisa interpretativa, segundo Erickson (1986), “é descobrir as maneiras específicas em que as formas locais e não locais de organização social e cultural se relacionam com as atividades de pessoas específicas no processo de fazer escolhas e conduzir a ação social conjuntamente” (p. 119, tradução minha[65]).

[65]The task of interpretive research, then, is to discover the specific ways in which local and nonlocal forms of social organization and culture relate to the activities of specific persons in making choices and conducting social action together.

Como já antecipado na seção 4.1, epistêmica e metodologicamente, esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa-ação participativa[66] (Fals Borda, 1979; 1981; 1999; Fals Borda; Rahman, 1991). Há consenso na comunidade acadêmica de que essa metodologia surgiu graças à participação de Orlando Fals Borda no *Simposio Mundial sobre Investigacion Activa y Analisis Cientifico*, realizado em abril de 1977 na Colômbia.

Fals-Borda e Rahman (1991) propõem o termo pesquisa-ação participativa, e destacam o aspecto político que intrinsecamente trabalho e pesquisa. Para Fals-Borda e Rahman (1991, p. 45), a pesquisa-ação participativa,

> ao enfatizar uma busca rigorosa pelo conhecimento, também é um processo de viver e trabalhar - ou viver. É uma evolução progressiva em direção a uma transformação social e cultural global e estrutural, um processo que exige compromisso constante e renovado, uma plataforma ética e autocrítica e grande persistência em todos os níveis. Em suma, é tanto uma filosofia de vida quanto um método.[67]

Para os autores, a tarefa principal da pesquisa-ação participativa é

> aumentar o controle de ilustres pessoas comuns (as classes subordinadas, os pobres, os periféricos, os sem treinamento, as bases exploradas em geral) sobre o processo de produção de conhecimento e sua consequente acumulação e uso.[68] (Fals-Borda; Rahman, 1991, p. 45)

Fals Borda (1979, p. 33) destaca o papel engajado da pesquisa-ação, que segundo ele, tem o objetivo de "produzir conhecimento relevante para a prática social e política"[69]. Como se trata de uma metodologia com profundo contato com as bases, duas coisas são essenciais:

---

[66] Do espanhol *investigación-acción participativa*, por vezes também traduzido como *pesquisa-ação participante*. Fals Borda (1999) também utiliza o termo como sinônimo de *pesquisa participante* ou *pesquisa participativa*.

[67] Al enfatizar una búsqueda rigurosa del conocimiento, es también un proceso de vida y de trabajo -o vivencia-. Es una evolución progresiva hacia una transformación social y cultural global y estructural, un proceso que requiere de un constante compromiso renovado, de una plataforma ética y autocrítica y de gran persistencia en todos los niveles. En resumidas cuentas, es tanto una filosofía de vida como un método.

[68] Aumentar el control de la gente común ilustrada (las clases subordinadas, los pobres, los periféricos, los no entrenados, las bases explotadas en general) sobre el proceso de producción de conocimiento y su consecuente acumulación y uso.

[69] Producir conocimiento que tenga relevancia para la práctica social y política.

> compreender e valorizar o papel desempenhado pela sabedoria popular, pelo senso comum e pela cultura popular na obtenção e criação do conhecimento científico, por um lado; e reconhecer o papel dos partidos políticos e outras organizações políticas ou sindicais como controladores e destinatários do trabalho de pesquisa e como protagonistas históricos, por outro.[70]

A pesquisa-ação participativa exige, portanto, uma postura engajada do pesquisador, de modo que este deve desenvolver um compromisso ativo com as classes populares. Tomando emprestado e desenvolvendo o conceito de "intelectual orgânico", proposto por Gramsci (1982), Fals Borda (2012, p. 310) propõe que os intelectuais orgânicos são agentes de um processo dialético que envolve a legitimação científica do saber popular, pois têm "convicção de que o folclore do povo do campo, seu conhecimento empírico, vital e prático, pode encontrar um nicho no curso do desenvolvimento da ciência como processo totalizador e constante, e que sua voz apagada pode adquirir nova ressonância".

Esse processo está intimamente ligado ao que Fals Borda (2012; 2015) chama de devolução sistemática. Para ele, trata-se de uma "técnica de desalienação e de formação de novos conhecimentos a nível popula"[71] (Fals Borda, 2012, p. 308). Fals Borda (2015, p. 283) defende que, ao buscar retornar às classes populares aquilo que foi construído junto delas, "essa devolução não poderia ser feita de forma aleatória: deve ser sistemática e ordenada, embora sem arrogância"[72]. Ao interpretar conceitos de Fals Borda, Soto (2013, p. 19) descreve, ao proceder a devolução sistemática, o pesquisador compartilha "uma visão enriquecida de seu conhecimento, articulada e esclarecida com simplicidade e sem dogmatismo".

Como consequência da atuação desse pesquisador enquanto intelectual orgânico, num esforço de devolver sistematicamente dados e conhecimento produzidos em conjunto com as bases, estabelece-se um movimento contínuo de reflexão e ação que envolve articular os saberes de uma perspectiva local para a global, da observação para a teoria. É nesse sentido que Fals Borda

[70] Conocer y apreciar el papel que juega la sabiduría popular, el sentido común y la cultura del pueblo, para obtener y crear conocimientos científicos, por una parte; y reconocer el papel de los partidos y otros organismos políticos o gremiales, como contralores y receptores del trabajo investigativo y como protagonistas históricos, por otra.

[71] Técnica de desalienación y de formación de nuevos conocimientos a nivel popular.

[72] Esta devolución no podía darse de cualquier manera: debía ser sistemática y ordenada, aunque sin arrogancia.

(2012, p. 311) afirma que, nesse processo de reflexão para ação e de ação para reflexão, “o conhecimento avança, então, como uma espiral, procedendo do mais simples para o mais complexo, do conhecido para o desconhecido, tudo em contato permanente com as bases e os grupos ad hoc de referência”[73].

Ao diferenciar a ciência produzida a partir de um paradigma experimental da ciência produzida por uma ciência participativa, Fals Borda (2015, p. 327) afirma que

> o *rigor da pesquisa* não é julgado apenas por medições quantitativas, embora estas possam ser necessárias para descrever e explicar os resultados do trabalho. As medições devem ser qualificadas com descrições qualitativas relevantes que sejam igualmente válidas e necessárias. Portanto, em nossa área, não é aconselhável continuar imitando cegamente procedimentos de pesquisa que são justificáveis apenas para as ciências naturais[74].

Sendo assim, é importante compreender também o escopo de métodos que podem ser utilizados em uma pesquisa-ação participativa. Nesse sentido, Fals Borda (2015, p. 327) destaca questionários abertos, entrevistas semiestruturadas, trabalho em grupo e comunitário, triangulação de informações, oficinas coletivas e a observação participante como “técnicas válidas para a obtenção de resultados satisfatórios em campo”[75].

A pesquisa-ação participativa envolveu, principalmente, o desenvolvimento de círculos dialógicos junto a entrevistas a fim de investigar os processos formativos e avaliativos que já ocorrem na Escola Permanente de Formação Docente no que se refere ao Canoas Avalia. De maneira complementar, foram coletados documentos cuja análise complementou os dados gerados. A sistematização dos conhecimentos gerados nesse processo possibilitou a reconstituição da trajetória da Escola de Formação e do Canoas Avalia, a compreensão de concepções e práticas dos professores e gestores, bem como a elaboração de subsídios para a formulação de políticas de

---

[73] El conocimiento avanza entonces como una espiral en que se procede de lo más sencillo a lo más complejo, de lo conocido a lo desconocido, todo en contacto permanente con las bases y los grupos ad hoc de referencia.

[74] El rigor investigativo no se juzga sólo con mediciones cuantitativas, aunque éstas puedan ser necesarias en la descripción y explicación de los resultados del trabajo. Las mediciones deben matizarse con descripciones cualitativas pertinentes que son igualmente válidas y necesarias. Por lo tanto, en nuestro campo no conviene seguir imitando ciegamente procedimientos investigativos que son justificables sólo para las ciencias naturales.

[75] Técnicas válidas para obtener resultados satisfactorios en el terreno

avaliação externa e de formação continuada de professores e gestores para a rede municipal de educação de Canoas. Inspirado nas proposições de Nóvoa (2023) sobre a importância da sistematização dos conhecimentos para a formação de professores, busca-se a "sistematização de experiências" proposta por Oscar Jara Holliday (2006). O autor afirma que

> A sistematização é aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e por que o fizeram desse modo. (HOLLIDAY, 2006, p. 24)

Para gerar e coletar os dados de pesquisa, foram utilizados basicamente três métodos: (I) círculos dialógicos investigativo-formativos, (II) entrevistas e (III) análise documental.

Para melhor compreensão da sequência das atividades de campo, elaborei o Quadro 5, a seguir, que organiza cronologicamente a realização dos círculos dialógicos e das entrevistas.

Quadro 5 - Relação de atividades de campo

Data	Atividade	Participante(s)[76]
20/03/2024	Círculo Dialógico Investigativo-Formativo nº 01	11 assessores da Escola de Formação e da Casa da Avaliação
04/04/2024	Círculo Dialógico Investigativo-Formativo nº 02	8 professores de Matemática
05/04/2024	Círculo Dialógico Investigativo-Formativo nº 03	9 professores de Matemática
22/04/2024	Círculo Dialógico Investigativo-Formativo nº 04	5 professores de Língua Portuguesa
23/04/2024	Círculo Dialógico Investigativo-Formativo nº 05	8 professores de Língua Portuguesa
pausa em razão da enchente, reconstrução e campanha eleitoral		
31/07/2025	Entrevista nº 01	Gestora da Casa da Avaliação
04/09/2025	Entrevista nº 02	Gestora da Escola de Formação
09/09/2025	Entrevista nº 03	Ex-Secretária de Educação
16/09/2025	Círculo Dialógico Investigativo-Formativo nº 06	5 gestores
18/09/2025	Círculo Dialógico Investigativo-Formativo nº 07	5 gestores
22/09/2025	Entrevista nº 04	Professora e ex-Diretora Pedagógica
01/10/2025	Entrevista nº 05	Secretária de Educação

Fonte: elaborado pelo autor.

[76] Como também participei das discussões enquanto professor e gestor,

Nas próximas seções, passo a detalhar os três métodos de pesquisa.

4.3.1 Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos

O principal método de geração de dados nesta pesquisa-ação participativa envolveu os círculos dialógicos investigativo-formativos. Na tradição acadêmica, estes podem ser comparados a grupos focais. Tanto os círculos dialógicos investigativo-formativos quanto os grupos focais são métodos de pesquisa qualitativa que utilizam a interação em grupo. No entanto, diferem quanto aos seus objetivos e a forma de condução.

Gatti (2005, p. 11) afirma que a utilização de grupos focais como técnica de pesquisa

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

Além disso, Gatti (2005, p. 12) aponta que grupos focais podem ser usados "para a busca de aperfeiçoamento e de aprofundamento da compreensão, a partir de dados provenientes de outras técnicas". A pesquisadora também aponta para a necessidade de a criação de um bom clima entre os participantes para que sintam confiança de participar das discussões:

> O foco na pauta deve ser mantido, porém criando-se um clima aberto às discussões, o mais possível livre de ameaças palpáveis. Os participantes precisam sentir confiança para expressar suas opiniões e enveredar pelos ângulos que quiserem, em uma participação ativa.

Enriqueço essa definição mais tradicional de grupo focal com a perspectiva dos grupos de formação propostos por Freire (São Paulo, 1990), conforme discutido na seção 4.1. Trata-se de um processo formativo inspirado nos Círculos de Cultura (Freire, 1976), e que foi desenvolvido por Paulo Freire durante o período em que foi Secretário Municipal de Educação de São Paulo

(SP), entre 1989 a 1991. A proposta é que, ao desenvolver a pesquisa em forma de grupo focal (ou de grupo de formação/discussão), um processo formativo ocorra. Freire (1981, p. 36) explica com suas palavras como funciona essa relação entre educação e pesquisa:

> Quanto mais, em um tal forma de conceber e praticar a pesquisa, os grupos populares vão aprofundando, como sujeitos, o ato de conhecimento de si em suas relações com a realidade, tanto mais vão podendo superar ou vão superando o conhecimento anterior em seus aspectos mais ingênuos. Deste modo, fazendo pesquisa, educo e estou me educando com os grupos populares. [...] No sentido aqui descrito pesquisar e educar se identificam em um permanente e dinâmico movimento.

Também com base nessa proposta freiriana dos círculos, Henz e Freitas (2015, p. 75) propõem os Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos (Henz; Freitas, 2015; Toniolo; Henz, 2017; Henz; Freitas; Silveira, 2018). De acordo com Henz, Freitas e Silveira (2018. p. 07), os círculos dialógicos investigativo-formativos

> procuram, em roda, pelo diálogo-problematizador, proporcionar uma reflexão crítica sobre o ato educativo, com um coletivo de pessoas, educadores e/ou educandos, com base nas questões levantadas pelo grupo em relação à temática.

Nessa perspectiva, não há hierarquia de saberes, mas a construção coletiva do conhecimento a partir do diálogo problematizador, em que cada sujeito compartilha sua trajetória, percepções e experiências, assumindo-se como coautor do processo. O pesquisador, nesse contexto, atua como coordenador do diálogo, intervindo minimamente para favorecer a dinâmica e assegurar o fluxo reflexivo. O desenvolvimento dos círculos dialógicos ocorre por meio de oito movimentos não-lineares: escuta sensível/olhar aguçado; emersão/imersão nas temáticas; distanciamento/desvelamento da realidade; descoberta do inacabamento; diálogos problematizadores; registro re-criativo; conscientização e auto(trans)formação (Toniolo; Henz, 2017).

Figura 9 - Movimentos dos círculos dialógicos investigativo-formativos

Fonte: Toniolo e Henz, 2017, p. 525.

Conforme ilustra a Figura 9, esses movimentos interdependentes se articulam em um processo circular e dinâmico, que fortalece a consciência crítica, amplia a capacidade de problematização e possibilita que os participantes assumam-se como sujeitos inacabados em constante processo de transformação individual e coletiva. Ainda que não tenha sido possível desenvolver todas essas etapas com precisão, a dinâmica dos grupos foi inspirada nos círculos dialógicos investigativo-formativos.

A fim de facilitar o processo de construção do conhecimento e de reflexão, os grupos focais, pensados nas perspectivas dos grupos de formação e dos círculos dialógicos investigativos-formativos, foram registrados em áudio, posteriormente transcritos. Ao longo dos encontros, sempre que possível, também registrava por escrito, como notas de campo[77], *insights* e outros comentários relevantes para a interpretação dos dados. Afinal, Freire (2013, p. 145) afirma que “a prática de registrar nos leva a observar, a comparar, a selecionar, a estabelecer relações entre os fatos e as coisas”.

A participação nos círculos dialógicos se deu por adesão. os assessores da Escola de Formação e da Casa da Avaliação foram convidados

[77] As notas de campo foram escritas ao longo dos círculos dialógicos e das entrevistas apenas para o fim de auxiliar na compreensão dos achados desta pesquisa durante os processos de na transcrição, análise e categorização dos dados. Sendo assim, as notas não se tornaram parte integrante do corpus da pesquisa.

verbalmente, sem muitas formalidades, já que compartilhamos o mesmo local de trabalho. Os professores de Língua Portuguesa e Matemática foram convidados durante as formações mensais ocorridas na Escola de Formação. Já os gestores escolares foram convidados durante as reuniões mensais e no grupo de WhatsApp das equipes diretivas. Todos os círculos dialógicos ocorreram na Escola de Formação.

Os encontros foram gravados em áudio para possibilitar a análise dos diálogos. A transcrição dos áudios ocorreu com auxílio da ferramenta *Transkriptor*[78], que é um recurso online que converte automaticamente arquivos de áudio ou vídeo em texto escrito. Em seguida, revisei as transcrições a fim de eliminar discrepâncias entre o áudio e a primeira versão da transcrição. Como cada círculo dialógico durou entre uma hora e uma hora e trinta minutos, por fins de economicidade e objetividade, optei por não anexar as transcrições completas à tese, apresentando no próximo capítulo apenas os trechos selecionados para análise e discussão.

Com vistas a assegurar os princípios éticos da pesquisa, especialmente no que se refere à confidencialidade e à preservação da identidade dos participantes, optou-se pela desidentificação dos professores que integraram os círculos dialógicos investigativo-formativos. Para tanto, foi criado um sistema alfanumérico de códigos, utilizado tanto nos quadros de caracterização a seguir quanto na análise dos dados apresentados no próximo capítulo. Cada código é composto por três elementos: (a) letra “C”, que indica a participação em um círculo dialógico investigativo-formativo; (b) número do círculo, correspondente à edição específica do encontro; e (c) número sequencial do participante de cada círculo, respeitando a ordem de registro dos participantes.

Importa destacar que, embora informações como função, escola de lotação e quadrante[79] de localização da escola tenham sido mantidas nos quadros de caracterização, tais dados cumprem exclusivamente a função de contextualização territorial e institucional da pesquisa, não permitindo a identificação nominal dos participantes. Portanto, o código C1P01 refere-se ao primeiro participante do primeiro círculo, C3P04 ao quarto participante do

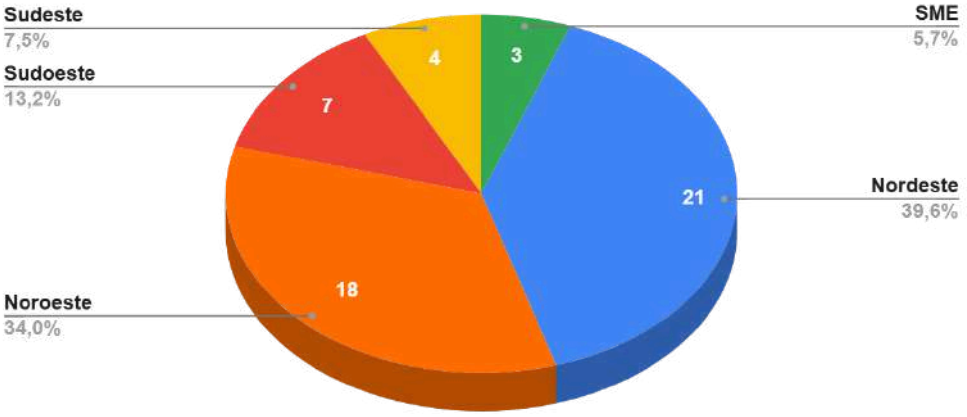
[78] Disponível em: <https://transkriptor.com/pt-br/>. Acesso em 28 nov. 2025.
[79] Como será detalhado na seção 4.6, Canoas está organizada administrativamente em quatro quadrantes territoriais: Nordeste, Noroeste, Sudeste e Sudoeste, utilizados pelo município para fins de planejamento e gestão.

terceiro círculo. A letra “P” designa genericamente o participante da pesquisa, independentemente de sua função específica no contexto investigado (assessores, professores ou gestores).

Dessa forma, a estratégia adotada atende às exigências éticas da pesquisa qualitativa e dialoga com perspectivas investigativas que compreendem o anonimato não como apagamento do sujeito, mas como condição para a livre expressão de experiências, percepções e tensões vividas no contexto formativo. Os procedimentos éticos serão detalhados na seção 4.5.

Como será detalhado na seção 4.6, a cidade de Canoas é organizada em quatro regiões administrativas, chamadas de quadrantes. A seguir, o Gráfico 1 ilustra o número de participantes (professores e gestores) dos sete círculos dialógicos em relação aos quadrantes em que se localizam suas escolas.

Gráfico 1 - Participantes dos círculos dialógicos por quadrante



Fonte: elaborado pelo autor.

Como se pode ver, 53 participantes ao total participaram dos círculos dialógicos investigativo-formativos. A proporção de participantes por quadrante corresponde aos dados apresentados a seguir na seção 4.6.

O primeiro círculo dialógico ocorreu com o grupo de professores assessores da Escola Permanente de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro e da Casa da Avaliação Externa Canoas Avalia. A seguir o Quadro 6 apresenta as informações em detalhe.

Quadro 6 - Participantes do círculo dialógico investigativo-formativo nº 01

Círculo Dialógico Investigativo-Formativo nº 01			
Assessores da Escola de Formação e da Casa da Avaliação			
20 de março de 2024			
Identificação	**Função**	**Lotação**	**Quadrante**
C1P01	Gestora da Escola de Formação	SME	SME
C1P02	Gestora da Casa da Avaliação	SME	SME
C1P03	Formadora na Escola de Formação	EMEF Irmão Pedro	Nordeste
C1P04	Formador na Escola de Formação	EMEF Irmão Pedro	Nordeste
C1P05	Formadora na Escola de Formação	EMEF Guajuviras	Nordeste
C1P06	Formadora na Escola de Formação	EMEF Irmão Pedro	Nordeste
C1P07	Formador na Escola de Formação	EMEF Ceará	Noroeste
C1P08	Formadora na Escola de Formação	SME	SME
C1P09	Assessora na Casa da Avaliação	SME	SME
C1P10	Assessora na Casa da Avaliação	EMEF Monteiro Lobato	Sudoeste
C1P11	Assessor na Casa da Avaliação	EMEF Prefeito Edgar Fontoura	Nordeste

Fonte: elaborado pelo autor.

Dos 12 assessores que compõem o quadro da Escola de Formação e da Casa da Avaliação, somente uma professora não pôde participar do círculo dialógico por motivos de saúde. Vale destacar que a maioria desses professores atuam parcialmente como assessores em sua unidade e parcialmente como professores em escola.

O segundo e o terceiro círculos dialógicos foram realizados com professores de Matemática logo após o fim dos encontros formativos dos dias 04 e 05 de abril de 2024. O título de formação era “Novas matrizes do Canoas Avalia e suas possibilidades”. Dessa forma, a temática da avaliação externa em si, mas mais especificamente o Canoas Avalia, já estava em discussão antes mesmo dos círculos, que seguem ilustrados nos quadros 7 e 8.

Quadro 7 - Participantes do círculo dialógico investigativo-formativo nº 02

Círculo Dialógico Investigativo-Formativo nº 02			
Professores de Matemática			
04 de abril de 2024			
Identificação	**Função**	**Lotação**	**Quadrante**
C2P01	Professora	EMEF Prefeito Edgar Fontoura	Nordeste
C2P02	Professora	EMEF Arthur Pereira de Vargas	Noroeste
C2P03	Professora	EMEF Irmão Pedro	Nordeste
C2P04	Professor	EMEF Pernambuco	Sudeste
C2P05	Professora	EMEF Arthur Oscar Jochims	Nordeste
C2P06	Professora	EMEF Professor Thiago Würth	Noroeste
C2P07	Professora	EMEF Professora Odette Yolanda Oliveira Freitas	Noroeste
C2P08	Professora	EMEF Ministro Rubem Carlos Ludwig	Noroeste

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 8 - Participantes do círculo dialógico investigativo-formativo nº 03

Círculo Dialógico Investigativo-Formativo nº 03			
Professores de Matemática			
05 de abril de 2024			
Identificação	**Função**	**Lotação**	**Quadrante**
C3P01	Professor	EMEF Prefeito Edgar Fontoura	Nordeste
C3P02	Professora	EMEF Arthur Pereira de Vargas	Noroeste
C3P03	Professora	EMEF Irmão Pedro	Nordeste
C3P04	Professora	EMEF Santos Dumont	Sudeste
C3P05	Professora	EMEF João Palma da Silva	Noroeste
C3P06	Professor	EMEF Rio de Janeiro	Noroeste
C3P07	Professora	EMEF João Paulo I	Noroeste
C3P08	Professora	EMEF Castelo Branco	Nordeste
C3P09	Professor	EMEF Professora Nancy Ferreira Pansera	Nordeste

Fonte: elaborado pelo autor.

O quarto e o quinto círculos dialógicos investigativo-formativos foram realizados com professores de Língua Portuguesa, nos dias 22 e 23 de abril de 2024, imediatamente após os encontros formativos. O título da formação era “Avaliação de Letramento”. Apesar de não abordar diretamente o Canoas Avalia, a temática da avaliação já estava sendo discutida de alguma forma. Os quadros 9 e 10 ilustram os respectivos círculos dialógicos.

Quadro 9 - Participantes do círculo dialógico investigativo-formativo nº 04

Círculo Dialógico Investigativo-Formativo nº 04			
Professores de Língua Portuguesa			
22 de abril de 2024			
Identificação	**Função**	**Lotação**	**Quadrante**
C4P01	Professora	EMEF Monteiro Lobato	Sudoeste
C4P02	Professor	EMEF Guajuviras	Nordeste
C4P03	Professora	EMEF Governador Walter Peracchi de Barcellos	Nordeste
C4P04	Professora	EMEF Santos Dumont	Sudeste
C4P05	Professor	EMEF Prefeito Edgar Fontoura	Nordeste
C4P06	Professora	EMEF Professor Thiago Würth	Noroeste
C4P07	Professora	EMEF Farroupilha	Nordeste

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 10 - Participantes do círculo dialógico investigativo-formativo nº 05

Círculo Dialógico Investigativo-Formativo nº 05			
Professores de Língua Portuguesa			
23 de abril de 2024			
Identificação	**Função**	**Lotação**	**Quadrante**
C5P01	Professora	EMEF Monteiro Lobato	Sudoeste
C5P02	Professor	EMEF Guajuviras	Nordeste
C5P03	Professora	EMEF Rio Grande do Sul	Sudoeste
C5P04	Professora	EMEF General Osório	Sudoeste
C5P05	Professora	EMEF Professora Nancy Ferreira Pansera	Nordeste
C5P06	Professora	EMEF Ícaro	Sudoeste
C5P07	Professor	EMEF Prefeito Edgar Fontoura	Noroeste
C5P08	Professora	EMEF Paulo VI	Sudoeste

Fonte: elaborado pelo autor.

Após uma pausa na pesquisa de campo, apresentada anteriormente no Quadro 4 e mais detalhadamente na seção 4.1, os círculos dialógicos com a participação dos gestores escolares (diretores e vice-diretores) só puderam ocorrer nos dias 16 e 18 de agosto de 2025. Além de toda a demanda da gestão escolar, diretores e vice-diretores não participam sistematicamente de formações na Escola de Formação, o que tornou mais complexa a tarefa de

encontrar um espaço na agenda para participar de atividades de pesquisa. Ainda assim, foi possível reunir dois grupos de cinco participantes, conforme se pode ver a seguir nos quadros 11 e 12.

Quadro 11 - Participantes do círculo dialógico investigativo-formativo nº 06

Círculo Dialógico Investigativo-Formativo nº 06			
Gestores escolares			
16 de setembro de 2025			
Identificação	**Função**	**Lotação**	**Quadrante**
C6P01	Diretor	EMEF Erna Würth	Nordeste
C6P02	Diretora	EMEF Assis Brasil	Noroeste
C6P03	Diretora	EMEF Ministro Rubem Carlos Ludwig	Noroeste
C6P04	Vice-Diretora	EMEF Theodoro Bogen	Sudeste
C6P05	Vice-Diretor	EMEF Prefeito Edgar Fontoura	Noroeste

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 12 - Participantes do círculo dialógico investigativo-formativo nº 07

Círculo Dialógico Investigativo-Formativo nº 07			
Gestores escolares			
18 de setembro de 2025			
Identificação	**Função**	**Lotação**	**Quadrante**
C7P01	Diretor	EMEF Guajuviras	Nordeste
C7P02	Diretor	EMEF Arthur Pereira de Vargas	Noroeste
C7P03	Vice-Diretor	EMEF Prefeito Edgar Fontoura	Nordeste
C7P04	Diretora	EMEF Castelo Branco	Noroeste
C7P05	Diretora	EMEF Governador Leonel de Moura Brizola	Noroeste

Fonte: elaborado pelo autor.

Os roteiros que guiaram os grupos focais/grupos de formação podem ser conferidos no Apêndice C, referente aos gestores escolares; no Apêndice D, referente aos assessores da SME; e, no Apêndice E, referente aos professores de Língua Portuguesa e Matemática.

4.3.2 Entrevistas

Ao discutir a técnica da entrevista, Yin (2005) a define como a principal forma de buscar informações sobre um objeto de pesquisa. O autor aponta basicamente três tipos de entrevistas: as conversas espontâneas, as entrevistas focais e o levantamento formal. Para os fins desta pesquisa-ação, será utilizado o segundo tipo. Yin (2005, p. 113) aponta que, na entrevista focal,

> o respondente é entrevistado por um curto período de tempo - uma hora, por exemplo. Nesses casos, as entrevistas ainda são espontâneas e assumem o caráter de uma conversa informal, mas você, provavelmente, estará seguindo um certo conjunto de perguntas que se originam do protocolo de estudo de caso.

O diálogo, que buscará ser estabelecido, tanto nos grupos focais como nas entrevistas, será pautado sempre na horizontalidade e no apagamento da assimetria entre pesquisador e pesquisado subentendida por uma concepção tradicional de ciência. Na concepção de pesquisa assumida aqui, será buscado o conceito de diálogo proposto por Freire (p. 107), que o define como

> uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação.

De modo semelhante, Fals Borda (2012) defende que, para que possa haver uma real participação, o pesquisador deve fazer um esforço para buscar a simetria para com o entrevistado. Desse modo, Fals Borda (2012, p. 130) afirma que

> uma das principais diferenças entre a Pesquisa-Ação Participativa (PAP) e os métodos acadêmicos ou de desenvolvimento reside no fomento da potencial redundância de recursos externos: no esforço necessário para romper, tanto na prática quanto na vida, a relação de submissão entre entrevistado e entrevistador e, por extensão, [...]. Em termos teóricos, esse objetivo se identifica pela quebra da dicotomia sujeito (eu)/objeto (o outro), de modo que a relação se dê entre colaboradores, ou seja, entre sujeito e sujeito. Quando se alcança essa simetria entre trabalho e vida, pratica-se a verdadeira participação, e os resultados que emergem na ação social e política podem ser superiores.[80]

[80] En el fomento de la redundancia potencial de los cuadros externos radica una de las diferencias principales entre la IAP y los métodos desarrollistas o académicos: en el esfuerzo necesario para quebrar en el terreno (y en la vida) la relación de sumisión entre el entrevistado y el entrevistador y por extensión [...]. En términos teóricos, este objetivo se identifica

Sendo assim, para complementar os dados gerados nos círculos dialógicos investigativo-formativos, foram realizadas cinco entrevistas, gravadas em áudio e transcritas seguindo o mesmo modelo relatado anteriormente na seção 4.3.1. Ao abordar os assuntos com mais profundidade, no diálogo estabelecido nas entrevistas, foi possível estabelecer uma interlocução privilegiada a respeito das análises que já vinham sendo construídas a partir dos dados gerados até então. Desse modo, as professoras também auxiliaram na interpretação de asserções analíticas bem como na construção do esboço do projeto de lei, que resulta da pesquisa-ação participativa empreendida no contexto desta tese.

A seguir, o Quadro 13 relaciona as participantes e as datas de suas entrevistas:

Quadro 13 - Relação de entrevistas

Código	Data	Participante	Ingresso em Canoas
E1	31/07/2025	Gestora da Casa da Avaliação	2012
E2	04/09/2025	Gestora da Escola de Formação	2012
E3	09/09/2025	Ex-Secretária de Educação	1992
E4	22/09/2025	Professora e ex-Diretora Pedagógica	2001
E5	01/10/2025	Secretária de Educação	1975

Fonte: elaborado pelo autor.

A escolha das professoras a serem entrevistadas na pesquisa se deu por suas experiências em processos formativos e avaliativos de Canoas, privilegiando professoras que tiveram algum contato com as primeiras edições do Canoas Avalia bem como em programas formativos anteriores. Além disso, todas as professoras ocupam ou já ocuparam posições de gestão educacional no organograma da Secretaria Municipal de Educação.

E1 é professora de Língua Portuguesa, licenciada em Letras pela UFRGS e mestre em Literatura Brasileira pela mesma universidade. Ingressou na rede municipal de Canoas em 2012, tendo experiência em sala de aula,

---

rompiendo del esquema sujeto (yo)/objeto (el otro), para que quede entre cooperadores, es decir, de sujeto a sujeto. Cuando se alcanza tal simetría de trabajo y de vida se practica la verdadera participación y los resultados que aparecen en la acción social y política pueden resultar superiores.

supervisão, vice-direção e assessoria na SME. Participou na construção de itens avaliativos para as primeiras edições do Canoas Avalia. Também esteve ativamente envolvida em projetos formativos anteriores, como o *Projeto Saberes em Diálogo*, seus grupos de pesquisa e seminários, e a decorrente pesquisa *Cartografias da Implementação do Referencial Curricular de Canoas no Ensino Fundamental*. Desde 2021 atua como gestora da *Escola Permanente de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro*.

E2 é professora de Anos Iniciais, licenciada em Pedagogia pela UNILASALLE e mestre em Educação pela mesma universidade. Também ingressou na rede municipal de Canoas em 2012, e acumula experiência na alfabetização, projetos pedagógicos e assessoria na SME. Como professora de projetos pedagógicos, auxiliou na aplicação de edições anteriores do Canoas Avalia e participou do processo formativo do *Projeto Saberes em Diálogo*. Sua experiência como assessora na *Casa da Avaliação Externa Canoas Avalia* iniciou em 2022, e, no ano de 2025, geriu a unidade. Atualmente atua como diretora territorial na SME.

E3 é professora alfabetizadora, licenciada em Pedagogia e mestre em Educação pela ULBRA e doutora em Educação pela UNISINOS. Ingressou na rede municipal de educação de Canoas em 1992, tendo experiência na alfabetização, na EJA, na vice-direção e direção escolar e também na assessoria e gestão educacional na SME. Foi coordenadora do SEP entre 2006 e 2008; entre 2009 e 2012, gerenciou o PQVEM, programa que instituiu o SAEM e o Canoas Avalia como avaliação externa municipal; entre 2013 e 2016, atuou na Escola de Gestão e Cidadania do Instituto Canoas XXI[81]. Entre 2021 e 2022, foi secretária municipal de educação de Canoas, período em que instituiu a *Escola Permanente de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro* e a *Casa da Avaliação Externa Canoas Avalia*. Para além da Prefeitura de Canoas, atuou como professora na UNILASALLE, como diretora pedagógica na Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC), como coordenadora da 27ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) e como secretária municipal de educação de Porto Alegre (RS).

[81] Canoas XXI foi uma autarquia municipal voltada ao planejamento estratégico e gestão de dados municipais, criada em 2009 e extinta em 2018. Publicava dados e indicadores anualmente na publicação *Estado da Cidade: um retrato de Canoas*.

E4 é professora de Anos Iniciais, licenciada em Pedagogia e mestra em Educação pela UNILASALLE, com experiência em sala de aula, educação inclusiva, bidocência, orientação e assessoria na SME. Ingressando em 2001 com formação em nível de Magistério, e, no ano seguinte, iniciou o curso de Pedagogia na UNILASALLE, com bolsa parcial promovida pela Prefeitura de Canoas, no âmbito do *Programa de Qualificação dos Professores Leigos*. Em 2022, já pelo atual *Programa de Qualificação Docente*, ingressou na mesma universidade para o curso de Mestrado. Como professora, participou da elaboração de itens avaliativos para as primeiras edições do Canoas Avalia. Em 2024, foi diretora da Diretoria de Apoio Pedagógico, atual Diretoria Pedagógica, à qual se vincula a Unidade de Formação e Avaliação, que corresponde à Escola de Formação e à Casa de Avaliação.

E5 é professora alfabetizadora, com especialização em Deficiência Mental pela UNILASALLE e em Alfabetização pelo GEEMPA. Com experiência no Instituto Pestalozzi, ingressou na rede municipal de educação de Canoas em 1975, tendo experiência na alfabetização, educação inclusiva e gestão escolar. Na administração pública da cidade de Canoas, acumula passagens como secretária municipal da educação, secretária municipal da saúde e vice-prefeita entre 2009 e 2016, sendo também suplente de deputada estadual entre 2018 e 2022.

O roteiro de perguntas para as entrevistas está no Apêndice A.

4.3.3 Análise documental

Por fim, também foi utilizada a técnica da análise documental para exemplificar, corroborar ou refutar interpretações geradas a partir dos dados de círculos dialógicos e entrevistas. Yin (2005, p. 109) aponta que “o uso mais importante de documentos é corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes”. No caso específico, foram analisados documentos como notícias, planos, guias, formulários, leis, relatórios e portais eletrônicos.

O Quadro 14, a seguir, relaciona os documentos incluídos na análise:

Quadro 14 - Relação de documentos analisados

Identificação	Documento	Localização
D1	Notícia de 06/04/2021: "Uma novidade na área da Educação estreou hoje. O site da Escola de Formação de Professores de Canoas está no ar!"	Portal eletrônico da Prefeitura de Canoas[82]
D2	Notícia de 28/06/2021: "Escola de Formação de professores inicia visitas às escolas municipais para divulgar suas práticas"	Portal eletrônico da Prefeitura de Canoas[83]
D3	Notícia de 23/10/2021: "Equipe de Canoas visita Sobral em busca de modelos para a educação"	Portal eletrônico da Prefeitura de Canoas[84]
D4	Notícia de 11/05/2022: "Escola de Formação Docente Darcy Ribeiro dá início às suas atividades"	Portal eletrônico da Prefeitura de Canoas[85]
D5	Programa de Governo Canoas 2021-2024 da Aliança Municipal de Oposição Amo Canoas	Portal de Divulgação de Candidaturas e Contas Eleitorais do TSE[86]
D6	Relatório de Auditoria do TCE-RS: Qualidade do Ensino Fundamental em Canoas, exercícios de 2017 a 2020 (Processo nº 018420-0200/19-1)	Observatório de Gestão e Políticas Públicas do TCE-RS[87]
D7	Complemento para o Canoas Avalia: Traduções - Caminhos Cruzados	Portal eletrônico da Escola Permanente de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro[88]
D8	Formulário avaliativo da formação de Língua Portuguesa de abril de 2024	Arquivo interno da Escola Permanente de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro[89]
D9	Formulário avaliativo da formação de Matemática de abril de 2024	Arquivo interno da Escola Permanente de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro[90]
D10	Lei de Diretrizes Orçamentárias e Anexos - Exercício 2010	Portal eletrônico da Prefeitura de Canoas[91]
D11	Lei de Diretrizes Orçamentárias e Anexos - Exercício 2011	Portal eletrônico da Prefeitura de Canoas[92]

[82] Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/uma-novidade-na-area-da-educacao-estreou-hoje-o-site-da-escola-de-formacao-de-professores-de-canoas-esta-no-ar/>. Acesso em 30 jan. 2026.
[83] Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/escola-de-formacao-de-professores-inicia-visitas-as-escolas-municipais-para-divulgar-suas-praticas/>. Acesso em: 30 jan. 2026.
[84] Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/equipe-de-canoas-visita-sobral-em-busca-de-modelos-para-a-educacao/>. Acesso em: 30 jan. 2026.
[85] Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/escola-de-formacao-docente-darcy-ribeiro-da-inicio-as-suas-atividades/>. Acesso em: 30 jan. 2026.
[86] Disponível em: <https://divulgacandcontas.tse.jus.br/divulga/#/candidato/SUL/RS/2030402020/210000636683/2020/85898>. Acesso em: 30 jan. 2026.
[87] Disponível em: <https://tcers.tc.br/auditoria-observa-rs/qualidade-do-ensino-fundamental-em-canoas-exercicios-de-2017-a-2020-processo-no-018420-0200-19-1/>. Acesso em: 30 jan. 2026.
[88] Disponível em: <https://sites.google.com/canoasedu.rs.gov.br/escoladeformacao/casa-de-avalia%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 30 jan. 2026.
[89] Documento de uso restrito.
[90] Documento de uso restrito.
[91] Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/LDO_2010.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2026.
[92] Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/LDO_2011.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2026.

D12	Lei de Diretrizes Orçamentárias e Anexos - Exercício 2012	Portal eletrônico da Prefeitura de Canoas[93]
D13	Lei de Diretrizes Orçamentárias e Anexos - Exercício 2013	Portal eletrônico da Prefeitura de Canoas[94]
D14	Lei de Diretrizes Orçamentárias e Anexos - Exercício 2014	Portal eletrônico da Prefeitura de Canoas[95]
D15	Lei de Diretrizes Orçamentárias e Anexos - Exercício 2015	Portal eletrônico da Prefeitura de Canoas[96]
D16	Lei de Diretrizes Orçamentárias e Anexos - Exercício 2016	Portal eletrônico da Prefeitura de Canoas[97]
D17	Lei de Diretrizes Orçamentárias e Anexos - Exercício 2017	Portal eletrônico da Prefeitura de Canoas[98]
D18	Lei de Diretrizes Orçamentárias e Anexos - Exercício 2018	Portal eletrônico da Prefeitura de Canoas[99]
D19	Lei de Diretrizes Orçamentárias e Anexos - Exercício 2019	Portal eletrônico da Prefeitura de Canoas[100]
D20	Lei de Diretrizes Orçamentárias e Anexos - Exercício 2020	Portal eletrônico da Câmara de Vereadores de Canoas[101]
D21	Lei de Diretrizes Orçamentárias e Anexos - Exercício 2021	Portal eletrônico da Câmara de Vereadores de Canoas[102]
D22	Lei de Diretrizes Orçamentárias e Anexos - Exercício 2022	Portal eletrônico da Câmara de Vereadores de Canoas[103]
D23	Lei de Diretrizes Orçamentárias e Anexos - Exercício 2023	Portal eletrônico da Câmara de Vereadores de Canoas[104]

[93] Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/LDO_2012.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2026.
[94] Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/LDO_2013.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2026.
[95] Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/EXEMPLAR___LDO_2014___LEI.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2026.
[96] Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/LDO_2015.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2026.
[97] Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/LDO_2016.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2026.
[98] Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/LDO_2017.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2026.
[99] Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/LDO2018.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2026.
[100] Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2018/10/LDO_2019.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2026.
[101] Disponível em: <https://cmcanoas.cittatec.com.br/portal-legislativo/proposicoes/detalhe/225298>. Acesso em: 30 jan. 2026.
[102] Disponível em: <https://cmcanoas.cittatec.com.br/portal-legislativo/proposicoes/detalhe/245363>. Acesso em: 30 jan. 2026.
[103] Disponível em: <https://cmcanoas.cittatec.com.br/portal-legislativo/proposicoes/detalhe/284249>. Acesso em: 30 jan. 2026.
[104] Disponível em: <https://cmcanoas.cittatec.com.br/portal-legislativo/proposicoes/detalhe/319587>. Acesso em: 30 jan. 2026.

D24	Lei de Diretrizes Orçamentárias e Anexos - Exercício 2024	Portal eletrônico da Câmara de Vereadores de Canoas[105]
D25	Lei de Diretrizes Orçamentárias e Anexos - Exercício 2025	Portal eletrônico da Câmara de Vereadores de Canoas[106]
D26	Lei de Diretrizes Orçamentárias e Anexos - Exercício 2026	Portal eletrônico da Câmara de Vereadores de Canoas[107]
D27	Jornal da Prefeitura de Canoas - Fevereiro de 2016 - Edição Especial - Ano 8	Portal eletrônico da Prefeitura de Canoas[108]
D28	Notícia de 04/08/2022: “Mais de 200 professores da rede municipal receberão bolsas integrais para cursos de extensão, especialização, mestrado e doutorado”	Portal eletrônico da Prefeitura de Canoas[109]
D29	Notícia de 07/03/2023: "Secretaria da Educação realiza 1ª Imersão Pedagógica com equipes diretivas das EMEIs e EMEFs"	Portal eletrônico da Prefeitura de Canoas[110]
D30	Notícia de 01/09/2023: "Alunos do fundamental participam de Gincana Matemática"	Portal eletrônico da Prefeitura de Canoas[111]
D31	Notícia de 23/10/2025: "Formação de Jovens Líderes promove protagonismo estudantil"	Portal eletrônico da Prefeitura de Canoas[112]
D32	Relação de projetos de extensão do IFRS Campus Canoas	Portal eletrônico do IFRS Campus Canoas[113]
D33	Notícia de 25/09/2019: “Canoas avalia mais de 5 mil alunos em simulado”	Portal eletrônico da Prefeitura de Canoas[114]

[105] Disponível em: <https://cmcanoas.cittatec.com.br/portal-legislativo/proposicoes/detalhe/357098>. Acesso em: 30 jan. 2026.
[106] Disponível em: <https://cmcanoas.cittatec.com.br/portal-legislativo/proposicoes/detalhe/390902>. Acesso em: 30 jan. 2026.
[107] Disponível em: <https://cmcanoas.cittatec.com.br/portal-legislativo/proposicoes/detalhe/428685>. Acesso em: 30 jan. 2026.
[108] Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2016/02/Jornal_7_Anos_web.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2026.
[109] Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/mais-de-200-professores-da-rede-municipal-receberao-bolsas-integrais-para-cursos-de-extensao-especializacao-mestrado-e-doutorado/>. Acesso em: 30 jan. 2026.
[110] Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/secretaria-da-educacao-realiza-1a-imersao-pedagogica-com-equipes-diretivas-das-emeis-e-emefs/>. Acesso em: 30 jan. 2026.
[111] Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/alunos-do-fundamental-participam-de-gincana-matematica/>. Acesso em: 30 jan. 2026
[112] Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/formacao-de-jovens-lideres-promove-protagonismo-estudantil/>. Acesso em: 30 jan. 2026.
[113] Disponível em: <https://ifrs.edu.br/canoas/extensao/projetos-de-extensao/projetos/>. Acesso em: 30 jan. 2026.
[114] Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/canoas-avalia-mais-de-5-mil-alunos-em-simulado/>. Acesso em: 30 jan. 2026.

D34	Notícia de 07/11/2024: “Educação inicia aplicação do Canoas Avalia nas EMEFs”	Portal eletrônico da Prefeitura de Canoas[115]
D35	Educacross: aba Governo	Portal eletrônico da plataforma Educacross[116]
D36	Avaliação Institucional do Estudante de EMEF - 2025	Arquivo interno da Casa de Avaliação Externa Canoas Avalia[117]
D37	Avaliação Institucional para Professores de EMEF - 2025	Arquivo interno da Casa de Avaliação Externa Canoas Avalia[118]
D38	Avaliação Institucional para Professor de SRM e TEB - 2025	Arquivo interno da Casa de Avaliação Externa Canoas Avalia[119]
D39	Notícia de 18/09/2023: “Educação realiza imersão com professores de português e matemática do 9º ano”	Portal eletrônico da Prefeitura de Canoas[120]
D40	Notícia de 13/02/2026: “Candidatos a diretor e vice nas escolas municipais de Canoas participam de curso preparatório para a gestão escolar”	Portal eletrônico da Prefeitura de Canoas[121]

Fonte: elaborado pelo autor.

Os documentos D1, D2, D3, D4, D28, D29, D30, D31, D33, D34, D39 e D40 são notícias publicadas no portal eletrônico da Prefeitura de Canoas. O documento D5 é o plano de governo, publicado no portal do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), da coligação *Aliança Municipal de Oposição Amo Canoas* nas Eleições Municipais de 2020, que, eleita, empossou Jairo Jorge como prefeito e Dr. Nedy como vice-prefeito para a gestão de 2021-2024. O foco de análise se concentra nas propostas trazidas para a pasta da educação.

O documento D6 é um relatório elaborado pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE-RS) que resulta de uma auditoria analisou indicadores de aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental da rede municipal de Canoas, considerando as práticas de gestão de 2017–2020 e os resultados educacionais, à luz da realidade socioeconômica local e de redes semelhantes. Foram utilizados sistemas informatizados, análise de clusters, pesquisas bibliográficas, visitas às escolas e entrevistas com a comunidade escolar. O documento aponta baixa taxa de aprovação, elevado índice de

[115] Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/educacao-inicia-aplicacao-do-canoas-avalia-nas-emefs/>. Acesso em: 30 jan. 2026.
[116] Disponível em: <https://educacross.com.br/governo>. Acesso em: 30 jan. 2026.
[117] Documento de uso restrito.
[118] Documento de uso restrito.
[119] Documento de uso restrito.
[120] Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/educacao-realiza-imersao-com-professores-de-portugues-e-matematica-do-9o-ano/>. Acesso em: 30 jan. 2026.
[121] Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/candidatos-a-diretor-e-vice-nas-escolas-municipais-de-canoas-participam-de-curso-preparatorio-para-a-gestao-escolar/>. Acesso em: 30 jan. 2026.

distorção idade-série e fragilidades no ciclo de alfabetização, evidenciadas pela ANA 2014 e Prova Brasil 2017. Apontam-se ainda o alto absenteísmo docente, a necessidade de maior monitoramento da infraestrutura e da tecnologia escolar e lacunas nas práticas de gestão educacional. O relatório recomenda políticas de qualificação docente (seleção, formação continuada e avaliação de desempenho), aprimoramento da seleção e avaliação de diretores, retomada da avaliação externa e ações voltadas à melhoria do clima escolar.

O documento D7 é um suplemento às provas do Canoas Avalia elaborado pelo projeto Caminhos Cruzados. O documento fornece instruções e informações sobre o complemento de traduções para estudantes imigrantes que realizam o "Canoas Avalia". O objetivo é evitar que a falta de proficiência em português resulte em uma avaliação imprecisa.

D8 e D9 são formulários de avaliação e presença nos encontros formativos de abril de 2025 referentes aos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente. Dado que os círculos dialógicos com os professores desses componentes ocorreram ao fim das formações, a análise dos dados dos formulários traz informações relevantes para a pesquisa.

O grupo de documentos que vai desde D10 a D26 é constituído pelas Leis de Diretrizes Orçamentárias (LDOs) dos anos de 2010 a 2026, respectivamente. A análise dessas legislações se faz importante para verificar, quando possível, o total de investimentos nas políticas de formação continuada e avaliação externa. O recorte de datas tem a ver com a disponibilidade das LDOs nos portais eletrônicos do poder executivo e legislativo de Canoas.

O documento D27 é uma edição de 2015 do Jornal da Prefeitura de Canoas publicada com objetivo de prestação de contas da gestão municipal de 2008-2016. O documento D32 se refere a uma página do portal eletrônico do IFRS Canoas, e o D35 a uma página do portal eletrônico do Educacross.

Por fim, os documentos D36, D37 e D38 são avaliações institucionais realizadas em formato de formulário e aplicadas junto ao Canoas Avalia.

4.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE ANÁLISE DE DADOS

Para interpretar os dados gerados na pesquisa (transcrições de círculos dialógicos e entrevistas) e os dados coletados (análise documental), escolhi a

Análise Textual Discursiva (ATD) como procedimento metodológico de análise., conforme proposta por Moraes e Galiazzi (2011). Trata-se de uma metodologia qualitativa voltada à produção de novas compreensões de textos e discursos, que permite aprofundar a compreensão dos assuntos investigados, que, ao reconstruir conhecimentos, permite novas interpretações sobre os textos que são foco do estudo. A ATD pode ser definida como

> uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. Insere-se entre os extremos da análise de conteúdo tradicional e a análise de discurso, representando um movimento interpretativo de caráter hermenêutico (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 07)..

Duas são as razões para preferir a Análise Textual Discursiva à Análise de Conteúdo: o paradigma e o contexto. A Análise de Conteúdo (AC), consolidada sobretudo pela obra de Laurence Bardin (1977), embora hoje amplamente utilizada em estudos qualitativos, parte de um paradigma positivista. Nesse enfoque, privilegia-se a objetividade, a sistematicidade e a possibilidade de mensuração e generalização dos resultados. O pesquisador busca identificar regularidades, frequências e indicadores nos textos, por vezes com enfoque estatístico. Assim, a AC tende a aproximar-se de um modelo mais descritivo e quantitativo, mesmo quando aplicada em pesquisas qualitativas, pois mantém o pressuposto de que é possível controlar a subjetividade do pesquisador e alcançar uma interpretação neutra dos dados. É nesse sentido que Almeida e Giordani (2022, p. 96) afirmam que

> Na aplicação da AC está implícita a valorização maior da objetividade e precisão, considerando tradições históricas, além da manutenção da neutralidade com possibilidades de inferências. Já na ATD, a subjetividade é mais valorizada, além da ligação do investigador com o fenômeno pesquisado, passando por suas tradições históricas até a consciência de seus preconceitos, ampliando seus horizontes à medida que se envolve com o objeto pesquisado. Neste processo, é considerada a diversidade dos sujeitos da pesquisa e o pesquisador busca os sentidos do autor do texto, mas ao mesmo tempo carrega os seus próprios sentidos, colocando sua autoria nas interpretações.

Quanto ao contexto, ambas metodologias fazem parte, é verdade, de um sistema de produção de conhecimento de nível acadêmico, marcado pelo binômio modernidade/colonialidade. No entanto, um dos esforços da

decolonialidade é buscar olhar para outras metodologias, para outros saberes, para autores para além da Europa, para além do Norte Global. Nesse sentido, a AC nasce nos Estados Unidos com Lasswell (1938) e se desenvolve na França com Bardin (1977), que consagrou o método. Já a ATD é uma metodologia brasileira, desenvolvida pelos professores gaúchos Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi. Ainda que inspirada na Fenomenologia e na Hermenêutica, campos de estudo e pesquisa vinculados ao pensamento europeu, ela foi desenvolvida para responder aos problemas educacionais brasileiros, sendo bastante difundida nos campos da Educação, Ensino de Ciências, Estudos da Linguagem, entre outros.

Moraes e Galiazzi (2011, p. 41) definem a análise textual discursiva como

> um processo emergente de compreensão, que se inicia com um movimento de desconstrução, em que os textos do "corpus" são fragmentados e desorganizados, seguindo-se um processo intuitivo auto-organizado de reconstrução, com emergência de novas compreensões que, então, necessitam ser comunicadas e validadas cada vez com maior clareza em forma de produções escritas.

Moraes e Galiazzi (2011) propõem o processo analítico da ATD a partir de quatro focos principais, sendo três etapas e uma diretriz. O processo inicia-se pela desmontagem dos textos (unitarização), em que os textos produzidos ou coletados são fragmentados em unidades de significado, que são enunciados que expressam aspectos centrais dos fenômenos investigados. Esse processo de desconstrução e unitarização tem como objetivo

> colocar o foco nos detalhes e nas partes componentes dos textos, um processo de decomposição que toda análise requer. Com essa fragmentação ou desconstrução pretende-se conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores, ainda que se saiba que um limite final e absoluto nunca é atingido. É o próprio pesquisador quem decide em que medida fragmentará seus textos, podendo daí resultarem unidades de análise de maior ou menor amplitude (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 18).

Em seguida, parte-se para o estabelecimento de relações (categorização), no qual as unidades de significado são organizadas e agrupadas, formando categorias que congregam elementos próximos e que revelam padrões no material analisado. Moraes e Galiazzi (2011, p. 19, grifo

nosso) afirmam que, em algumas pesquisas, as categorizações “assumem as denominações de *iniciais*, *intermediárias* e *finais*, constituindo, cada um dos grupos, na ordem apresentada, categorias mais abrangentes e em menor número”. Conforme os autores, há duas maneiras de se proceder essa categorização: o método dedutivo e o método indutivo. No método dedutivo, utilizam-se categorias “a priori”, que “correspondem a construções que o pesquisador elabora antes de realizar a análise propriamente dita dos dados. Provêm das teorias em que fundamenta o trabalho” (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 25). Já no método indutivo, são utilizadas categorias emergentes, que são “construções teóricas que o pesquisador elabora a partir do ‘corpus’” (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 25). Moraes e Galiazzi (2011, p. 29) apontam que

> as categorias não são dadas, mas requerem um esforço construtivo intenso e rigoroso de parte do pesquisador até sua explicitação clara e convincente. Esse esforço não envolve apenas caracterizar as categorias, mas também estabelecer relações entre os elementos que as compõem, talvez produzir subcategorias, assim como construir relações entre as várias categorias emergentes da análise.

Em um momento inicial, havia planejado a utilização de categorias “a priori”, que derivariam dos objetivos específicos da pesquisa. Seriam categorias: (a) reconstituição da trajetória da Escola de Formação enquanto projeto formativo; (b) reconstituição da trajetória do Canoas Avalia enquanto instrumento avaliativo; (c) concepções de professores e gestores; (d) práticas pedagógicas, formativas e gestores; e (e) subsídios para formulação de políticas públicas.

No entanto, a partir do esforço aprofundado de analisar o corpus da pesquisa, entendi que para que o metatexto comunicasse melhor, a análise deveria se basear em categorias finais que permitissem a construção de uma argumentação que contasse a história de como os processos formativos e avaliativos em Canoas culminaram na construção de uma casa.

Moraes e Galiazzi (2011, p. 78) ilustram a complexidade desse processo ao compará-lo a um quebra-cabeças ou a um mosaico, pois

> a categorização é um processo de criação, ordenamento, organização e síntese. Constitui, ao mesmo tempo, processo de construção de compreensão dos fenômenos investigados, aliada à comunicação dessa compreensão por meio de uma estrutura de

> categorias. Pode-se concebê-lo como construção de um quebra-cabeças em que o objeto do jogo e suas peças são criadas e ajustadas à proporção que a pesquisa avança. Numa perspectiva mais radicalmente qualitativa, talvez uma metáfora melhor seja a criação de um mosaico, entendendo-se que o mesmo conjunto de unidades de sentido pode dar origem a uma diversidade de modos de organização do produto final.

Sendo assim, após a unitarização dos textos e as consequentes emergências das categorias iniciais e intermediárias, construíram-se três categorias finais: (a) construção de uma casa para formação e avaliação; (b) decolonização da avaliação externa municipal; e (c) Casa de Formação enquanto projeto em disputa.

Desse modo, os objetivos específicos foram contemplados dentro das categorias finais, intermediárias e iniciais. A seguir, o Quadro 15 exemplifica essa categorização ao ilustrar a segunda categoria final e suas subcategorias:

Quadro 15 - Exemplo do processo de categorização

Categoria Inicial	Categoria Intermediária	Categoria Final
2.1.1 Percepção inicial de vigilância e cobrança	2.1 Decolonização como utopia possível	2 Decolonização de uma avaliação externa municipal
2.1.2 Decolonização avaliativa como processo inacabado		
2.1.3 Limites da avaliação externa		
2.1.4 Novas lentes e responsabilização participativa		
2.2.1 Casa de Avaliação e formato digital	2.2 Casa de Formação como potencializadora do Canoas Avalia	
2.2.2 Escola de Formação e engajamento docente		
2.3.1 Dimensão diagnóstica e planejamento	2.3 Canoas Avalia e melhores práticas	
2.3.2 Avaliação interna e avaliação externa		
2.3.3 Participação ativa da gestão escolar		

Fonte: elaborado pelo autor.

Por fim, a terceira etapa consiste na captação do novo emergente (metatextos), em que a intensa impregnação nos materiais possibilita a emergência de compreensões renovadas, expressas em metatextos que comunicam a nova compreensão construída. Portanto, o processo todo da análise textual discursiva culmina na produção de metatextos. Moraes e

Galiazzi (2011, p. 32) afirmam que os metatextos “são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto um modo de teorização sobre os fenômenos investigados”, cuja estrutura textual é construída a partir das categorias e subcategorias traçadas na análise.

A categorização e a construção do metatexto são processos intimamente ligados, pois,

> uma vez construídas as categorias, estabelecem-se pontes entre elas, investigam-se possíveis sequências em que poderiam ser organizadas, sempre no sentido de expressar com maior clareza as novas intuições e compreensões atingidas (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 33).

Consequentemente, a produção do metatexto surge justamente da evolução das categorias, que produzem compreensões iniciais, que, em seguida, possibilitam a elaboração inicial de argumentos e teses para cada categoria. Sobre isso, Moraes e Galiazzi (2011, p. 33) afirmam que

> ao mesmo tempo em que se envolve na explicitação de suas compreensões iniciais e parciais referentes a cada uma das categorias de análise, o pesquisador pode desafiar-se a produzir "argumentos centralizadores" ou "teses parciais" para cada uma das categorias, ao mesmo tempo em que exercita elaboração de um "argumento central" ou "tese" para sua análise como um todo. As teses parciais devem constituir argumentos capazes de construir a validação e defesa da tese principal.

Durante as etapas da ATD, esse processo ocorreu naturalmente nesta pesquisa. Na verdade, penso que as argumentações e as teses iniciais surgiam logo que analisava o corpus e unitarizava os textos, antes mesmo de surgirem as categorias. Sendo assim, o Quadro 16 ilustra as teses parciais relacionadas a cada categoria e subcategoria, que possibilitou a produção do metatexto construído no capítulo 5.

Quadro 16 - Exemplo da produção de argumentos e teses parciais

Categoria Inicial	Categoria Intermediária	Categoria Final
2.1.1 Os professores percebem inicialmente a avaliação externa como um dispositivo de vigilância e cobrança.	2.1 Decolonizar uma avaliação externa é uma utopia possível.	2 A decolonização de uma avaliação externa municipal só se torna possível quando construída com participação real, orientada ao diagnóstico e articulada à formação de professores e gestores.
2.1.2 A decolonização avaliativa constrói-se proporcionalmente à participação docente, em um processo tensionado pelo gerencialismo e, por isso, sempre inacabado.		
2.1.3 Os limites da avaliação externa não capturam a complexidade das condições pedagógicas, institucionais e sociais que atravessam os processos de aprendizagem.		
2.1.4 A decolonização exige novas lentes que revelem as condições invisibilizadas pela própria avaliação para a construção de instrumentos de responsabilização participativa.		
2.2.1 O arranjo institucional da Casa de Avaliação e o formato digital do instrumento garantem continuidade, organização e viabilidade ao Canoas Avalia.	2.2 A Casa de Formação potencializou o Canoas Avalia.	
2.2.2 A Escola de Formação engaja os professores no Canoas Avalia, atribuindo novos sentidos à avaliação externa por meio da formação continuada.		
2.3.1 A dimensão diagnóstica da avaliação externa subsidia o planejamento pedagógico e ressignifica práticas de sala de aula..	2.3 A reflexão sobre o Canoas Avalia qualifica práticas pedagógicas e de gestão escolar.	
2.3.2 A reflexão coletiva sobre o Canoas Avalia inspira práticas de avaliação interna e estratégias de engajamento discente para outras avaliações externas.		
2.3.3 A participação ativa da gestão escolar é reconhecida como condição para potencializar os efeitos pedagógicos da avaliação.		

Fonte: elaborado pelo autor.

Essas três etapas são dirigidas pelo processo de auto-organização, que orienta toda a análise, pois o ciclo, embora planejado e sistematizado, é

também um processo criativo, do qual emergem compreensões inesperadas e originais, que não poderiam ser totalmente previstas no início da investigação.

Ao abordar essa questão da produção textual, Moraes e Galiazzi (2011, p. 134) afirmam sua "convicção é de que a qualidade dos metatextos produzidos depende da intensidade de envolvimento do pesquisador com os materiais de análise". É a partir desse esforço que surge a autoria do pesquisador, é a partir daí que surge o novo, pois

> ainda que auto-organizado, o processo de produção textual implica no pesquisador se assumir sujeito e autor de seus textos, em perceber-se autor dos argumentos que defende. Assumir-se autor é ter coragem de expressar argumentos próprios dentro do trabalho (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 135).

Muitas vezes essa autoria surge do uso de metáforas, que costumam surgir a partir de *insights* auto-organizativos. Moraes e Galiazzi (2011, p. 181) afirmam que "a metáfora, pelo seu valor evocativo, sugestivo e ilustrativo, é uma forma importante de expressar novos modos de compreensão dos fenômenos investigados, especialmente na pesquisa qualitativa". É a partir desse entendimento que a metáfora da reconstrução surgiu como eixo central não só da análise textual discursiva, mas sim de toda a tese.

4.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

O estudo foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade La Salle, recebendo o parecer de aprovação nº 6.652.265. Os participantes desta pesquisa foram informados em relação aos procedimentos éticos adotados na investigação, bem como aos riscos e benefícios de sua participação. Essas informações constam no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi lido e assinado pelos participantes, podendo ser conferido no Apêndice F.

Erickson (1990) aponta que, na execução de pesquisas de metodologia qualitativa, a presença do pesquisador traz riscos aos participantes relacionados à exposição pública e à intervenção do pesquisador no ambiente pesquisado. Para diminuir os riscos de exposição pública, preservei a identidade dos participantes ao desidentificá-los, substituindo por pseudônimos

ou códigos nos registros escritos, de modo que nenhum nome verdadeiro venha a aparecer em textos públicos da pesquisa. Os registros em áudio, provenientes dos círculos e das entrevistas permanecem apenas sob minha posse. Todos os dados gerados pela pesquisa ficam exclusivamente sob minha guarda, em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados, disposta na Lei Federal nº 13.709, de 14 de agosto de 2018[122].

Os professores participantes da pesquisa foram beneficiados diretamente durante a pesquisa, por se tratar de uma pesquisa-ação participativa. O processo de formação de professores em forma de círculos dialógicos pode contribuir para a reflexão e (auto)formação. Também é possível que sejam beneficiados indiretamente por meio da produção de conhecimento sobre a avaliação externa municipal de Canoas e sua relação com a formação de professores, que serão compartilhados por meio de trabalhos acadêmicos, oficinas e formações pedagógicas ou produções de reflexões pedagógicas junto à rede municipal de educação.

A devolução dos dados aos participantes acontecerá na forma de oficinas e formações a serem realizadas com professores e gestores das EMEFs sobre temáticas relacionados ao Canoas Avalia enquanto avaliação externa municipal e sua relação com formação de professores e com a gestão escolar.

4.6. A REDE DE CANOAS EM EVIDÊNCIA

Canoas é uma cidade situada na região metropolitana de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul. Com uma população estimada em 347.657 mil habitantes[123], é uma das maiores cidades do estado, sendo a terceira maior em relação ao produto interno bruto (PIB). Com uma localização estratégica, próxima a importantes rodovias e ao Aeroporto Internacional Salgado Filho, Canoas é sede da Base Aérea de Canoas (BACO/ALA3) da Força Aérea Brasileira. Desde sua emancipação em 1939, é uma cidade que desenvolveu forte vocação industrial e comercial.

---

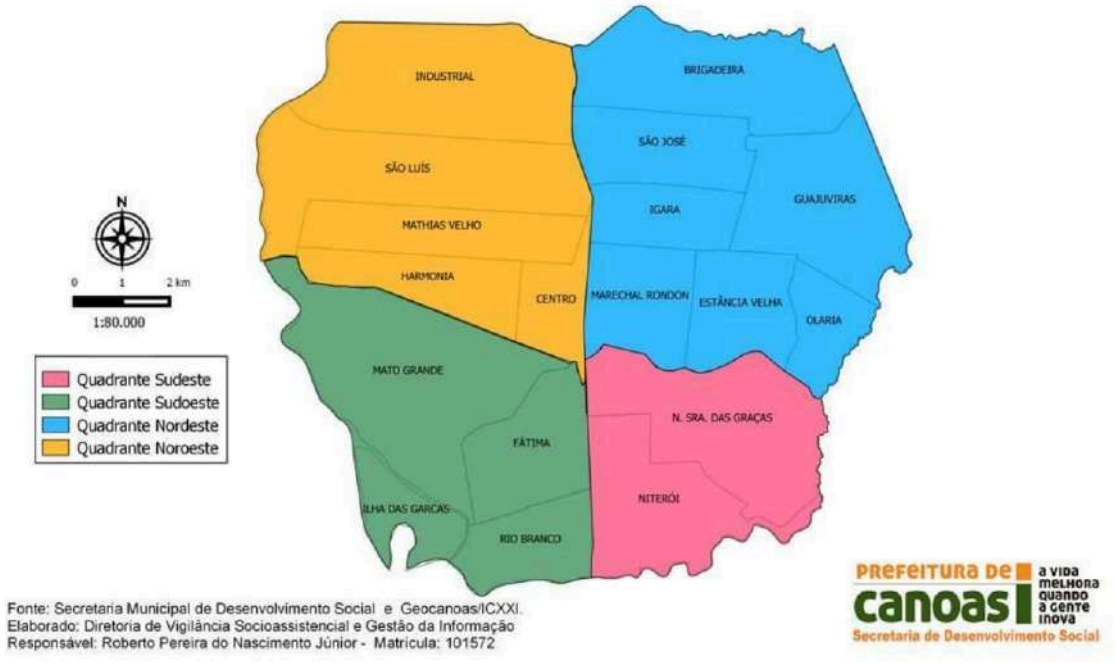
[122] Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm>. Acesso em: 20 out. 2025.

[123] Segundo informações do Censo Demográfico de 2022, realizado pelo IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/canoas.html>. Acesso em: 20 out. 2025.

O município de Canoas é atravessado de norte a sul pela rodovia federal BR-116 e pela linha do trem metropolitano (Trensurb), dividindo a cidade nos lados leste e oeste. Essa característica é essencial para compreender a divisão política e administrativa da cidade em quatro quadrantes, que se organizam pela rodovia e por outras avenidas importantes da cidade. Assim, Canoas é organizada em quatro quadrantes, conforme exibe o mapa da Figura 10. O quadrante Nordeste engloba os bairros Brigadeira, Estância Velha, Guajuviras, Igara, Marechal Rondon, Olaria e São José. O quadrante Noroeste é composto pelos bairros Industrial, Mathias Velho, São Luís, Centro e Harmonia. Já o quadrante Sudoeste inclui os bairros Fátima, Rio Branco e Mato Grande. Por fim, o quadrante Sudeste abrange os bairros Nossa Senhora das Graças e Niterói.

Vale destacar que, em determinadas ocasiões, a Prefeitura utiliza uma divisão por cinco regiões administrativas ou distritos, ao criar uma quinta categoria: a Região Centro, que engloba os bairros Centro e Marechal Rondon. No entanto, a gestão educacional da rede municipal de educação sempre levou em conta a divisão da cidade em quatro quadrantes para a organização das escolas.

Figura 10 - Divisão Territorial por Quadrantes



Fonte: Diagnóstico Socioterritorial do Município de Canoas (UNISINOS, 2016, p. 28).

A rede municipal de educação é composta por 44 escolas de ensino fundamental, 39 escolas de educação infantil e 2 Centros de Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA). Em relação às EMEFs, o quadrante Nordeste é o que possui maior quantidade, com 16 escolas. Em seguida, o quadrante Noroeste aparece com 12 escolas. Quanto ao território do quadrante Sudoeste, são 10 escolas. E, por fim, o menor quadrante em número de EMEFs é o Sudeste, com 6 escolas.

No início do ano letivo de 2025, o número de crianças e adolescentes atendidos pela rede é de 29.896 estudantes, sendo 25.382 no Ensino Fundamental e 4.523 na Educação Infantil[124]. Dados do Portal da Transparência[125], conferidos em novembro de 2025, apontam que a rede municipal dispõe de 1972 profissionais da educação de carreira, incluindo professores, técnicos, especialistas, e 407 contratados. As EMEFs contam com equipes diretiva de pelo menos quatro integrantes, a saber, diretor(a), vice-diretor(a), supervisor(a) e orientador(a), com exceção de escolas com menos de 500 alunos matriculados (escolas de nível C), que não possuem o cargo de vice-diretor(a)[126]; ou ainda escolas que possuam maior número de alunos matriculados ou a etapa de Educação de Jovens e Adultos, que podem ter mais cargos de supervisor(a) e/ou vice-diretor(a).

É importante ressaltar que o desafio de investigar as políticas públicas de educação relacionadas à formação de professores e gestores e à avaliação se torna ainda mais complexo em um contexto político marcado por tensões e instabilidades. Em Canoas, durante o mandato de 2021-2024, consolidou-se uma crise política na gestão municipal, marcada por uma ruptura entre prefeito e vice-prefeito e por afastamentos e reassunções do poder, impactando significativamente as dinâmicas da política municipal. Essas constantes mudanças nas peças do tabuleiro político afetaram diretamente a implementação de políticas educacionais.

---

[124] Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/ano-letivo-tera-inicio-nesta-segunda-feira-para-alunos-de-83-escolas-da-rede-municipal-de-ensino/>. Acesso em: 10 nov. 2025.

[125] Disponível em: <https://sistemas.canoas.rs.gov.br/transparencia/servlet/wmservidores?2>. Acesso em: 10 nov. 2025.

[126] Existe a promessa de que todas as EMEFs passem a contar com vice-diretor, mesmo as de classificação C, após a finalização do processo seletivo e eletivo de gestores escolares, que ocorre no momento em que finalizo a escrita desta tese, em fevereiro de 2026.

Com manchete na capa do jornal *Zero Hora* de 21 de abril de 2024, conforme Figura 11, uma reportagem aponta que se trata da maior crise político-institucional da história de Canoas, contabilizando “nada menos do que seis atos de posse de prefeito” (ROLLSING, 2024, p. 06). As sucessivas trocas tiveram impacto em todas as pastas da administração. A cada substituição, “foram modificadas equipes inteiras do primeiro, segundo e até terceiro escalões” (ROLLSING, 2024, p. 06). Assim, esse período ficou marcado pelas trocas de comando na Secretaria Municipal de Educação, com repercussão na composição de servidores da pasta bem como em alterações no organograma.

Figura 11 - Manchete de Zero Hora sobre a instabilidade política de Canoas

Fonte: elaborado pelo autor.

Além disso, na rede municipal de Canoas, em determinadas questões, tem prevalecido o modelo gerencial em detrimento do modelo democrático de gestão. A escolha de diretores, por exemplo, passou por uma transformação que enfraqueceu a participação e a autonomia das comunidades escolares. As eleições escolares para direção foram extintas[127] em pleno recesso escolar

[127] A Lei Municipal nº 6.523, de 29 de dezembro de 2021, instituiu em lei que os diretores seriam selecionados via processo seletivo, revogando as leis municipais que versavam sobre a eleição de diretores para EMEFs e para EMEIs. Disponível em: <http://leismunicipa.is/itmuz>. Acesso em: 10 nov. 2025.

pós-Natal, sendo substituídas por um processo seletivo que não foi realizado e também foi revogado[128]. Assim, pela ausência de normativa, a escolha de gestores escolares passou a ser a nomeação direta dos gestores. Essa mudança drástica na forma de escolha dos gestores escolares tem suscitado questionamentos sobre a legitimidade e transparência do processo, comprometendo a possibilidade de uma gestão mais democrática e participativa. Como consequência, percebe-se a influência — e por vezes a interferência — da política municipal em trocas das equipes diretivas de EMEFs e EMEIs, principalmente na nomeação dos gestores.

Além dos desafios referentes à gestão democrática, essa situação também acarretou a impossibilidade de acessar determinadas políticas de financiamento. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), instituído pela Lei Federal nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, estabelece uma linha de financiamento complementar para as redes de ensino que cumprirem determinadas condicionalidades, chamada de FUNDEB-VAAR (Valor Aluno Ano Resultado). Um desses requisitos dispõe justamente sobre o provimento dos gestores escolares, que, grosso modo, deve ser via processo seletivo ou via eleição de candidatos previamente aprovados em processo seletivo. Conforme informações solicitadas via Lei de Acesso à Informação, Canoas esteve habilitada para acessar o FUNDEB-VAAR apenas em 2023, primeiro ano de vigência do fundo de financiamento, considerando dados referentes a 2022, recebendo a quantia de R$ 4.706.381,68. Desde então, por não atender o requisito supracitado, o município de Canoas deixa de receber importantes recursos para o financiamento da educação municipal.

A Figura 12 mostra uma reportagem do jornal *Diário de Canoas*, publicada na edição de 12 de janeiro de 2024, que aborda as razões pelas quais municípios da região do Vale do Rio dos Sinos não conseguiram acessar os recursos do FUNDEB-VAAR em 2024. A matéria aponta que "Canoas foi desclassificada por ainda não ter implementado a gestão democrática na escolha de diretores de escola" (RHEINHEIMER, 2024, p. 04).

[128] Dado que o processo seletivo instituído em lei não foi realizado no prazo determinado, a Lei Municipal nº 6.610, de 28 de dezembro de 2022, revogou a normativa. Disponível em: <http://leismunicipa.is/09614>. Acesso em: 10 nov. 2025.

Além disso, a reportagem também evidencia como, em meio à volatilidade política, as políticas públicas de educação foram afetadas pela falta de continuidade e pela desresponsabilização dos gestores. A divergência entre as secretárias escancara a própria crise política que atravessou o município: tentou-se substituir um processo democrático por um processo mais gerencial, e mesmo essa medida não pôde ser executada devido às trocas de gestão no município e na pasta da educação. O resultado concreto foi a perda dos recursos do FUNDEB-VAAR, e a desresponsabilização por parte das administrações que disputam a narrativa sobre quem deveria responder por isso.

Figura 12 - Reportagem do Diário de Canoas sobre o FUNDEB-VAAR

Fonte: elaborado pelo autor.

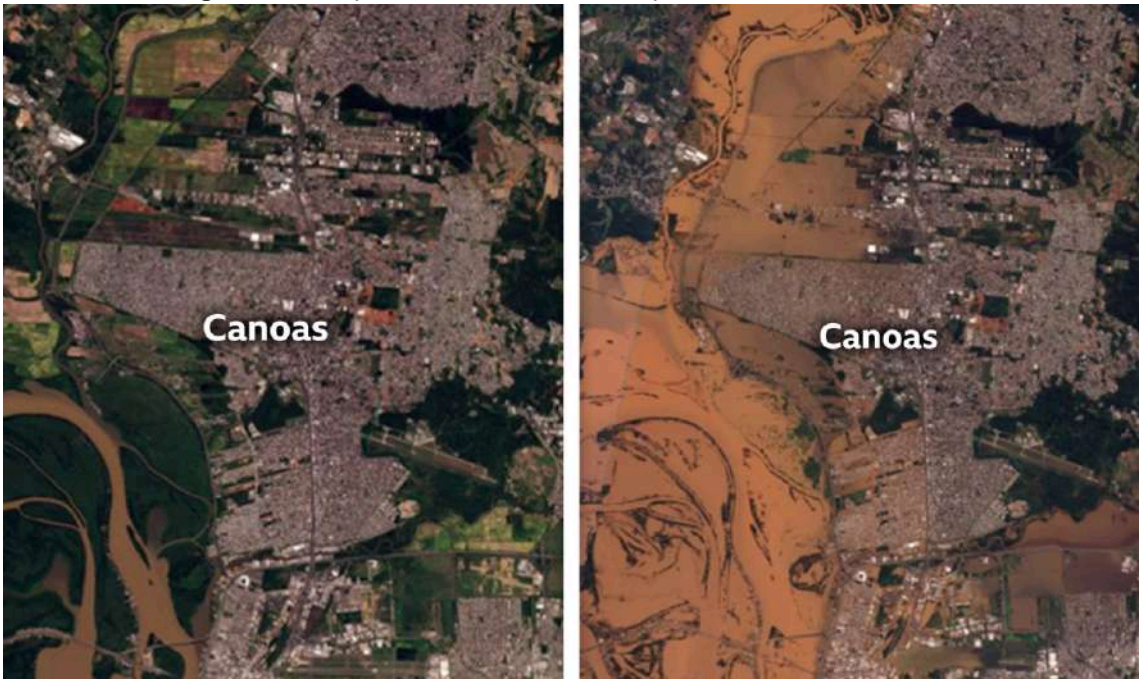
Assim, percebe-se que a crise político-institucional teve influência direta na gestão educacional e nas gestões escolares, cuja crise foi agravada pela falta de um processo legítimo e transparente de escolha dos seus respectivos gestores.

A cidade cuja democracia estava em crise também foi atravessada pela maior tragédia ambiental de sua história: a enchente de maio de 2024. É bem verdade que enchentes sempre fizeram parte da história de Canoas e de outros municípios da Região Metropolitana de Porto Alegre. Inclusive, como

bem aponta Silva (1966), o nome da cidade remete à fabricação de Canoas que foram usadas na grande enchente de 1873 e que acabaram dando nome à estação de trem que estava sendo construída. Anos mais tarde, em 1941, Canoas foi atingida pela maior enchente até então. Ocorre que a memória dessas calamidades estavam muito distantes no imaginário popular, pois, após a construção dos diques na década de 1970, aparentemente o problema das enchentes havia sido superado na cidade. Mas, a partir da noite de 02 de maio de 2024, Canoas viveu sua terceira grande enchente: em 1873, na sua gênese; em 1941, logo após sua emancipação; e em 2024, em meio à maior crise político-institucional da história.

A Figura 13 ilustra a magnitude da enchente, que atingiu em cheio o lado oeste da cidade e partes do bairro Niterói em 03 de maio de 2024, desalojando cerca de 180 mil pessoas.

Figura 13 - Mapa de Canoas antes e depois da enchente de 2024



Fonte: elaborado pelo autor a partir de imagens de Biernath, Costa e Souza (2024).

O impacto na rede municipal de educação foi grande. Das 83 escolas municipais de Ensino Fundamental e Educação Infantil, 41 foram atingidas, sendo 22 EMEFs e 19 EMEIs. Além das escolas, um CEIA também foi atingido. Cerca de 40% dos profissionais da educação também foram diretamente

impactados[129]. Durante o período da calamidade, as escolas do lado leste tiveram papel importante no enfrentamento à crise. Das 22 EMEFs, 17 serviram como abrigo e duas funcionaram como cozinhas emergenciais; das 20 EMEIs, oito funcionaram como abrigo[130]. É preciso destacar também o papel de liderança desempenhado pela SME e seus servidores durante todo o período da crise, desde a identificação de pedidos de resgate, organização dos voluntários, gestão dos abrigos e atividades pedagógicas emergenciais.

Com exceção da EMEI Ledevino Piccinini, que demanda uma reforma estrutural[131], todas as escolas, tanto de Ensino Fundamental como de Educação Infantil, voltaram de forma escalonada, entre junho e agosto de 2024. Durante a retomada, a recuperação do ano letivo ocorreu aos sábados letivos e também em atividades pedagógicas não presenciais. Nesse contexto, a Escola Permanente de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro organizou, em conjunto com uma comissão de professores da rede municipal, os *Cadernos de Estudos Orientados*, que consistem em um material estruturado com base nos Marcos de Aprendizagem (CANOAS, 2020b) e com linguagem voltada ao estudante. Reis, Guimarães e Fidelis (2025, p. 61) defendem que "os Cadernos superaram sua função inicial, tornando-se uma prática pedagógica que fortalece o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional docente". Ana et al. (2025, p. 91) aprofundam essa compreensão, afirmando que a ideia de estruturar um material em rede

> traduz uma concepção formativa que ultrapassa a simples distribuição de conteúdos. Nessa perspectiva, o trabalho deixa de ser uma resposta emergencial e passa a constituir um modo de existir da rede municipal: colaborativo, reflexivo e permanente.

Sendo assim, considerar esses aspectos pragmáticos da política municipal de Canoas bem como os efeitos da maior enchente de sua história é

---

[129] Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/canoas-teve-41-das-83-escolas-municipais-diretamente-afetadas-pelas-enchentes>. Acesso em: 10 nov. 2025.

[130] Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/escolas-municipais-das-areas-secas-sao-utilizadas-como-pontos-de-acolhimento>. Acesso em: 10 nov. 2025.

[131] Apesar da notícia veiculada no portal eletrônico da Prefeitura de Canoas entregando a reforma da escola em 30 de dezembro de 2024, a EMEI Ledevino Piccinini ainda não foi reaberta até a publicação deste texto. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/emei-ledevino-piccinini-e-entregue-reconstruida-a-comunidade/>. Acesso em: 10 nov. 2025.

essencial para se pensar um projeto que investigue a formação de professores e gestores e a política de avaliação externa municipal. As tensões políticas e as mudanças no modelo de escolha de gestores representam desafios relevantes para a compreensão das concepções de professores e gestores e suas percepções sobre a avaliação externa municipal.

A análise desses elementos deve ser considerada para uma compreensão mais ampla do contexto em que a pesquisa está inserida e para a identificação de possíveis influências e limitações que podem afetar os resultados e as recomendações do estudo.

5. DECOLONIZAR É (RE)CONSTRUIR

Nesta pesquisa, busco descrever e compreender o processo de construção do conhecimento relacionado à decolonização de processos formativos e avaliativos vinculados ao Canoas Avalia e à Escola de Formação.

Na proposta inicial desta pesquisa, não estava planejado abordar a Escola Permanente de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro. A ideia seria investigar os processos formativos e avaliativos vinculados ao Canoas Avalia apenas, sem a Escola de Formação. Tanto é que o título inicial da tese seria “Canoas Avalia em (Form)Ação”, como se pode ver nos Apêndices. No entanto, o arranjo institucional em que se encontra o Canoas Avalia pressupõe não só a Casa de Avaliação, mas também a Escola de Formação. Porque, na prática, ambas unidades compõem uma coisa só. De fato, em 2022, foram criadas como unidades distintas, Unidade de Formação e Unidade de Avaliação, no organograma da Secretaria Municipal de Educação, mas, estando sediadas na mesma estrutura física (Figura 14), sempre foram tratadas na prática como uma mesma unidade. O Decreto Municipal nº 46, de 28 de fevereiro de 2025[132], apenas consolidou o que já estava posto, unificando-as sob a nomenclatura de Unidade de Formação e Avaliação.

Figura 14 - Sede da Escola de Formação e da Casa de Avaliação

Fonte: reprodução do perfil do *Google Maps*[133].

Para além de decretos e organogramas, a *Escola Permanente de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro* e a *Casa da Avaliação Externa*

[132] Disponível em: <http://leismunicipa.is/23qx0>. Acesso em: 20 nov. 2025.
[133] Disponível em: <https://maps.google.com/maps/contrib/112066991424855487765>. Acesso em: 25 nov. 2025.

Canoas Avalia sempre foram vistas pelos professores da rede municipal de Canoas como a mesma coisa, e isso se manifesta nas nomenclaturas utilizadas. Em razão dos encontros formativos, a *Escola de Formação* ganhou mais proeminência, e às vezes é usada para se referir também à *Casa da Avaliação*. No entanto, a situação mais comum é a junção de ambas denominações em uma só: *Casa de Formação*. Quando falam *Casa de Formação*, os professores se referem a esse projeto comum que une formação e avaliação sob o mesmo teto. Outra forma de se referir a esse projeto comum é utilizar apenas o termo *Casa*.

Obviamente a onomástica (estudo dos nomes próprios) ou a toponímia (estudo dos nomes de lugares) não são focos deste estudo. Mas, dado que esse entendimento é central para a compreensão dos processos formativos e avaliativos da rede municipal de Canoas, vale revisitar as proposições de Dick (1992), principal expoente dos estudos toponímicos no Brasil. O surgimento da denominação "Casa de Formação" é um caso clássico de denominação espontânea, que Dick (1992, p. 294) define como aquela nomenclatura "distinta daquela imposta por autoridades ou eventuais detentores do poder". Também é conhecida como toponímia paralela ou popular. Dick (1992) destaca dois elementos centrais para a motivação de uma denominação: a intencionalidade do denominador e a natureza do produto. Além disso, Dick (1992) define que o signo toponímico é formado por dois termos, o primeiro sendo o elemento genérico, e o segundo, o elemento específico, que é aquele que de fato descreve a natureza do local. No caso da *Escola de Formação*, o elemento genérico é "Escola" e o específico, "de Formação". Já no da *Casa de Avaliação*, o elemento genérico é "Casa" e o específico, "de Avaliação".

Assim, o termo genérico dessa nomenclatura paralela, a palavra "Casa", faz menção à *Casa da Avaliação Externa Canoas Avalia*; e, é claro, também se refere ao fato de o espaço físico não ter a estética tradicional de uma repartição pública, como um um salão dividido em gabinetes e salas, mas, sim, por se constituir propriamente pela arquitetura de uma casa, grande, arejada, arborizada, localizada na região central da cidade. Já o termo específico "de Formação" se refere à *Escola Permanente de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro*, possivelmente confirmando a conjectura de que o processo formativo tem mais proeminência frente ao avaliativo. Isso se dá possivelmente

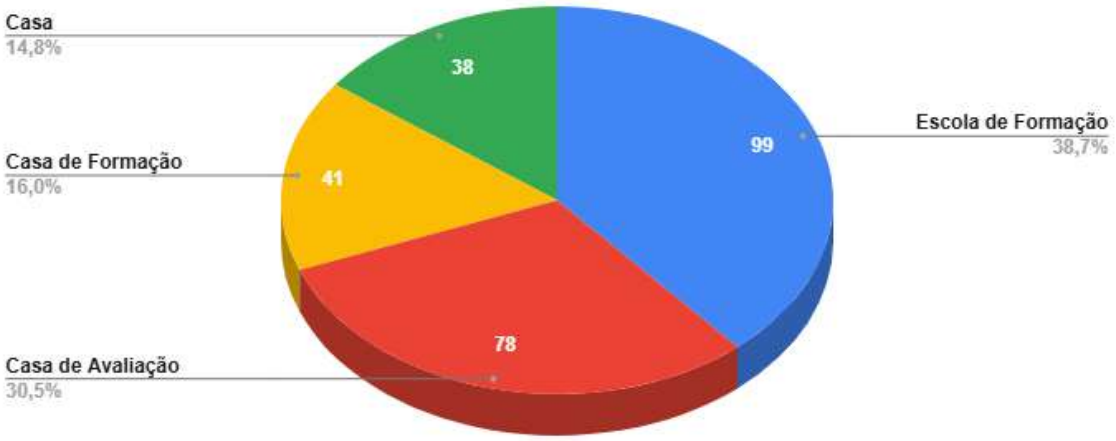
porque os professores participam de encontros formativos mensais, ao passo que o Canoas Avalia é realizado duas vezes por ano. Essa ideia também se confirma ao olhar a trajetória das políticas formativas e avaliativas na rede municipal. Mais antiga e mais desenvolvida, a política de formação continuada de professores é formulada de maneira institucional a partir de 1993, com a instituição do CEP; já a política de avaliação externa municipal se inicia anos somente mais tarde, em 2009, com o surgimento do Canoas Avalia.

A tarefa de identificar a intencionalidade de uma denominação espontânea ou popular é complexa, e existe um campo de estudos só para isso. No entanto, nossa suposição, muitas vezes comprovadas na prática, é a de que a *Escola de Formação* e a *Casa da Avaliação* são tratadas como uma mesma coisa, aliada ao fato de que possuem nomes complexos e extensos fez com que se criasse, pelo princípio da economicidade linguística, essa nomenclatura única[134]. Semelhante à denominação *Casa de Formação*, há também o termo *Casa Verde*. Com menor circulação e de uso mais restrito aos assessores da *Escola de Formação* e da *Casa de Avaliação*, *Casa Verde* também é um nome utilizado para se referir a ambas unidades como uma coisa só. O termo faz referência à cor da casa e também à sua arborização.

Como um exercício para testar essa hipótese de que o surgimento dessa nomenclatura revela uma concepção docente, decidi verificar o número de ocorrências dos termos referidos anteriormente nas transcrições dos sete círculos dialógicos e das cinco entrevistas. Como se pode ver no Gráfico 2, a seguir, a distribuição das ocorrências evidencia de forma empírica aquilo nossa discussão anterior:

[134] Semelhante à denominação “Casa de Formação”, há também o termo “Casa Verde”, de uso mais restrito aos assessores da Escola de Formação e da Casa de Avaliação, que também é utilizado para se referir a ambas unidades como uma coisa só. O termo faz referência à cor da casa e também à sua arborização.

Gráfico 2 - Ocorrências dos termos referentes à Escola de Formação e à Casa de Avaliação



Fonte: elaborado pelo autor.

O termo “Escola de Formação” aparece com maior frequência (99 ocorrências, 38,7%), o que reforça a centralidade do processo formativo na percepção dos professores quando se referem a esse arranjo institucional. Em segundo lugar, aparece “Casa de Avaliação” (78 ocorrências, 30,5%), indicando que, embora a avaliação seja parte constitutiva do projeto, ela é menos mobilizada discursivamente para se referir ao projeto. Em seguida, “Casa de Formação” (41 ocorrências, 16,0%) ocupa a terceira posição, materializando linguisticamente a fusão simbólica entre formação e avaliação. Já o uso do termo “Casa” (38 ocorrências, 14,8%) não constitui uma categoria semântica distinta, mas carrega o mesmo sentido atribuído à denominação “Casa de Formação”. Quando consideradas em conjunto, as ocorrências de “Casa de Formação” (41) e “Casa” (38) totalizam 79 menções, número que supera as referências diretas à “Casa de Avaliação” (78 ocorrências).

Por isso, em razão desse arranjo institucional específico, é impossível falar de Canoas Avalia sem falar da Casa da Avaliação. De modo semelhante, em razão dessa atuação conjunta que se materializa em uma nova nomenclatura extraoficial, é impossível falar da Casa da Avaliação sem falar da Escola de Formação. Na prática, eu já sabia disso, mas foi ao iniciar a análise dos dados que fui convencido de que, ao investigar processos formativos e avaliativos vinculados ao Canoas Avalia, não lidaria só com a Casa da Avaliação, mas também com a Escola de Formação, e muitas vezes ainda com a Casa de Formação. Compreender essa premissa me ajudou a adaptar os

objetivos da pesquisa para que eu pudesse proceder a análise dos dados e o processo de categorização da ATD.

Extrapolando o esforço interpretativo, também é possível identificar três elementos nesse movimento espontâneo de redenominação: (a) o sentimento de pertencimento e apropriação em relação a um espaço e a uma política de educação que coloca o professor como protagonista; (b) um impulso docente espontâneo de negação de passividade e de afirmação de autonomia e de autoria, que se manifesta na rejeição de dois nomes emprestados do projeto sobralense e na reconstrução de um novo nome único que faz mais sentido em relação ao projeto canoense; e (c) a noção epistêmica de que, no processo de construção de conhecimento, os processos formativos e avaliativos não são isolados, mas operam numa relação de interdependência.

Para sustentar essa hipótese, trago alguns casos ilustrativos das 41 ocorrências do termo *Casa de Formação* nos círculos dialógicos e nas entrevistas realizadas no âmbito desta pesquisa:

> A Casa de Formação é o nosso caminho. O professor que está aqui pode falar. Quantas vezes a gente fala as coisas aqui e daqui a pouco elas vão aparecendo? (C3P08)
>
> Não dá pra negar também a questão de ter uma casa, né? Tanto que até hoje a gente confunde e fala “Casa de Formação” e não “Escola de Formação” ou “Casa da Avaliação”. Virou a “Casa de Formação” porque juntou todo mundo. E é bonito, né?
> É uma fusão! (C1P11)
> Isso, uma fusão… É porque esse espaço é tudo isso. Talvez se não tivesse o espaço, eu acho que não seria a mesma coisa. (C1P01)
> Não teria essa identidade que nós temos. De Casa de Formação. Dessa união dessas duas coisas que, na verdade, são uma só. E até quando cada um foi falando, por exemplo, eu esqueci de falar que eu sou formadora também, porque, na verdade, todos nós fazemos os dois papéis, trabalhamos nas duas coisas, na formação e na avaliação. (C1P02)
>
> A Casa de Formação salvou o ano letivo da enchente. (C7P04)
>
> A Casa de Formação hoje tem a nossa voz. (C4P03)

Foi a partir da análise desses dados que se tornou possível compreender a *Casa de Formação* não apenas como uma denominação espontânea, mas como uma categoria analítica potente para interpretar o processo de decolonização dos processos formativos e avaliativos na rede municipal de Canoas.

Dito isso, a partir daqui, será introduzido o uso do termo *Casa de Formação.* Já foi explicado no capítulo 1 que, nesta tese, o termo *Escola de Formação* é utilizado como uma forma mais curta de dizer *Escola Permanente de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro*, e que *Casa de Avaliação* se refere à *Casa da Avaliação Externa Canoas Avalia*. Neste capítulo 5, quando o termo *Casa de Formação* for utilizado, ele fará referência ao projeto conjunto que une tanto a *Escola de Formação* quanto a *Casa de Avaliação* sob uma mesma casa.

Após essa análise toponímica, que nos antecipou algumas compreensões da análise textual discursiva, passo apresentar o metatexto, resultado da ATD. Essa metáfora de (re)construção me inspirou a uma categorização representada por teses parciais, que também servem como uma prosa analítica para sustentar a tese principal. Como a categorização emergiu da análise, em um movimento indutivo conforme dito na seção 4.4, as categorias foram sendo construídas a partir de categorizações iniciais, intermediárias e finais. Desse modo, a tese central desta pesquisa só foi elucidada ao final do processo e pode ser resumida na seguinte frase:

Na experiência de Canoas, os professores se constituem como intelectuais que atuam na construção do conhecimento profissional docente por meio da decolonização de processos formativos e avaliativos, (re)construindo, na Casa de Formação, um projeto formativo mais autônomo e uma avaliação externa mais democrática.

Em outras palavras, a construção do conhecimento profissional docente na rede municipal de Canoas se dá como um processo coletivo, fruto de uma trajetória de constituição de um lugar epistêmico em que o professor é o intelectual que produz saberes legítimos para a sua própria rede. Nesse contexto, a formação de professores — historicamente marcada pela colonialidade do saber que coloca o docente em posição de subalternidade frente à academia — e a avaliação externa — historicamente instituída a partir de um paradigma gerencial que coloca o professor e sua prática em uma posição de monitoramento e responsabilização — podem ser ressignificadas a

partir da (re)construção de processos formativos e avaliativos, considerando as experiências formativas e avaliativas acumuladas na trajetória da política educacional canoense. Desse modo, projetos como o *Serviço de Estudos e Pesquisas* e o *Saberes em Diálogo* constituem as bases do que viria a ser a *Escola de Formação*, e, do mesmo modo, a recuperação do instrumento avaliativo Canoas Avalia é o pilar central da *Casa de Avaliação*. Ancorada na premissa de que professores formam professores, a experiência de Canoas é marcada pela decolonização de processos formativos e avaliativos, protagonizada por professores que (re)constroem, nas fissuras da colonialidade e do gerencialismo, um programa formativo autônomo e um paradigma democrático de avaliação, projetos em permanente disputa.

Essa concepção construída historicamente na rede municipal de educação de Canoas que compreende o professor enquanto formador e enquanto avaliador é um ato de desobediência epistêmica (Mignolo 2008), pois não é instituído pelos discursos coloniais de poder e do saber, representados pela política municipal e pelo saber científico. Não sendo instituídas, essas identidades são construídas num movimento autônomo, coletivo e histórico pelos próprios educadores da rede, que, desobedecendo concepções que os colocam em uma posição subalterna, assumem a posição de produtores de saberes legítimos sobre os processos educativos, porque são saberes construídos justamente no contexto escolar, no chão de escola entendido enquanto lugar físico e geoepistêmico (Silva; Machado; Silva; Silva, 2021).

Para a colonialidade, enquanto mentalidade submissa ao eurocentrismo e seus discursos de poder, saber e ser, o chão da escola não é lugar de produção intelectual, é lugar apenas de reprodução de conhecimentos. Ao reconstruir e assumir esse lugar geoepistêmico, o professor de Canoas que constrói saberes ressignifica o lugar atribuído à sua identidade de *professor de chão de escola*. Assim, outrora relegado às práticas de ensino, como reprodutor de conhecimento, esse professor passa a construir epistemologias, junto de seus colegas e de seus alunos, sem necessariamente estar no ambiente universitário. No chão da escola, o professor constrói essa identidade mestiça de alguém que dá aulas, mas também produz saberes, superando sua condição de *ninguendade* (Ribeiro, 2015) e ampliando sua identidade em uma dinâmica de *confluência* (Bispo dos Santos, 2023).

Darcy Ribeiro (2023, p. 331) sustenta que latino-americanos e brasileiros são “povos novos, em fazimento”. Paulo Freire (2019, p. 56-57) aponta que “a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca”. Com base no pensamento de Darcy e Freire, compreende-se que essa construção da identidade do professor de Canoas não está posta, não é dada, não é automática; trata-se de uma permanente tomada de consciência de seu lugar e, assumindo-o, uma constante construção e reconstrução dessa identidade. Assim, antes desse processo, eram tidos pela colonialidade — e talvez por si mesmos — como invisíveis, ninguéns. Já conscientes e inseridos nesse processo inacabado e em fazimento da construção de sua identidade mestiça, os professores de Canoas, ao circularem pelos espaços de decisão, disputam os discursos de poder vinculados a diferentes projetos formativos e avaliativos na trajetória da política educacional, de modo que o protagonismo do professor se consolida em diferentes momentos e projetos, *CEP*, *SEP*, *PQVEM*, *Saberes em Diálogo*, até a construção da *Casa de Formação*.

Nesse contexto, a Casa de Formação emerge como expressão concreta do que, nesta tese, compreende-se por decolonizar. Inspiradas no projeto de Sobral, a Escola de Formação e a Casa de Avaliação são ressignificadas a partir do protagonismo docente, expresso na trajetória das políticas de formação continuada e avaliação externa da rede. Apesar da desconfiança, a avaliação externa não é negada, mas, ao recuperar o instrumento *Canoas Avalia*, ela é deslocada do lugar de controle para o lugar de produção de conhecimento, num processo permanente de disputa de conceitos e valores com o gerencialismo. A formação institucionalizada não serve para instrumentalizar professores nem reproduzir didáticas, mas se reconstrói a partir da produção coletiva de conhecimento situado em um terceiro lugar, espaço outro, ou, evocando o patrono Darcy Ribeiro, um lugar mestiço. A redenominação espontânea, que facilmente pode passar despercebida como uma simples confusão, revela-se como um impulso desobediente, por meio do qual os professores ressignificam as políticas públicas que vivenciam, apropriando-se delas e imprimindo-lhes sentido próprio. Assim, na experiência

de Canoas, decolonizar é (re)construir coletivamente nomes, identidades, práticas e projetos.

A Casa de Formação é o nosso caminho. Ao pinçar essa afirmação de uma professora da rede dita em um dos círculos dialógicos e colocá-la no título da tese, a intenção foi de enfatizar a voz e o protagonismo dos professores da rede municipal de Canoas, que, na perspectiva de pesquisa-ação participativa aqui assumida, são co-autores da produção de conhecimento que gerou essa tese. Essa declaração, com o uso do pronome possessivo, passa a ideia de pertencimento, de que a Casa é um projeto coletivo. A metáfora do *caminho* expressa a ideia de inacabamento, de fazimento, de algo que se faz no movimento, na experiência do chão, sugerindo também certa insegurança daquilo que vem pela frente. Nesse sentido, o título dialoga diretamente com a concepção de decolonização assumida nesta tese, entendida não como ruptura imediata, mas como um processo contínuo de (re)construção.

Essa tese central é fruto da interpretação das teses parciais que foram sendo construídas ao longo do processo de categorização da análise textual discursiva. As teses parciais nos ajudam a interpretar os dados, pois nos ajudam a compreender no detalhe como a tese central foi constituída.

O Quadro 17, a seguir, nos ajuda a compreender visualmente essa construção:

Quadro 17 - Organização das teses da análise textual discursiva

Tese Central		
Na experiência de Canoas, os professores se constituem como intelectuais que atuam na construção do conhecimento profissional docente por meio da decolonização de processos formativos e avaliativos, (re)construindo, na Casa de Formação, um projeto formativo mais autônomo e uma avaliação externa mais democrática.		
Categoria Final	**Categoria Intermediária**	**Categoria Inicial**
1 A trajetória das políticas formativas e avaliativas em Canoas materializa-se na construção de uma casa.	1.1 A Casa de Formação é herdeira dos projetos formativos e avaliativos anteriores.	1.1.1 A ideia vem de Sobral.
		1.1.2 Mas o projeto vem de Canoas.
		1.1.3 A premissa do projeto é que professores de Canoas formam professores de Canoas.
		1.1.4 Outra premissa é que a avaliação construída e gerida por professores de Canoas expressa a identidade e a autonomia da rede.
	1.2 A Casa de Formação, de natureza mestiça, outra, é um terceiro lugar, e não um lugar de terceiros.	1.2.1 A Casa é um entrelugar entre a escola e a universidade.
		1.2.2 A Casa é um não lugar entre a escola e a Secretaria Municipal de Educação.
		1.2.3 A arquitetura de casa e a localização central propiciam aceitação do projeto e sensação de acolhimento.
		1.2.4 O projeto é orientado pelo paradigma democrático em oposição ao gerencial.
	1.3 Os professores se sentem participantes dessa construção.	1.3.1 Há um sentimento de pertencimento em relação a espaços e eventos formativos propostos pela Casa.
		1.3.2 A participação se expressa não só no reconhecimento, mas também na crítica e na proposição.
2 A decolonização de uma avaliação externa municipal só se torna possível quando construída com participação real, orientada ao diagnóstico e articulada à formação de professores e gestores.	2.1 Decolonizar uma avaliação externa é uma utopia possível.	2.1.1 Os professores percebem inicialmente a avaliação externa como um dispositivo de vigilância e cobrança.
		2.1.2 A decolonização avaliativa constrói-se proporcionalmente à participação docente, em um processo tensionado pelo gerencialismo e, por isso, sempre inacabado.
		2.1.3 Os limites da avaliação externa não capturam a complexidade das condições pedagógicas, institucionais e sociais que atravessam os processos de aprendizagem.
		2.1.4 A decolonização exige novas lentes que revelem as condições invisibilizadas pela própria avaliação para a construção de instrumentos de responsabilização participativa.
	2.2 A Casa de Formação potencializou o Canoas Avalia.	2.2.1 O arranjo institucional da Casa de Avaliação e o formato digital do instrumento garantem continuidade, organização e viabilidade ao Canoas Avalia.
		2.2.2 A Escola de Formação engaja os professores no Canoas Avalia, atribuindo novos sentidos à avaliação externa por meio da formação continuada.
	2.3 A reflexão sobre o Canoas Avalia qualifica práticas pedagógicas e de gestão escolar.	2.3.1 A dimensão diagnóstica da avaliação externa subsidia o planejamento pedagógico e ressignifica práticas de sala de aula.
		2.3.2 A reflexão coletiva sobre o Canoas Avalia inspira práticas de avaliação interna e estratégias de engajamento discente para outras avaliações externas.
		2.3.3 A participação ativa da gestão escolar é reconhecida como condição para potencializar os efeitos pedagógicos da avaliação.
3 Como toda casa em construção, a Escola de Formação e a Casa de Avaliação configuram um projeto em disputa, marcado por contradições, limitações e potencialidades.	3.1 A Casa de Formação tem o potencial para ser o projeto guarda-chuva da rede de Canoas, mas é subestimada e subutilizada enquanto política pública.	3.1.1 Contradições e limitações fragilizam a potencialidade do projeto da Casa de Formação.
		3.1.2 A política da descontinuidade opera silenciosamente para transformar a Casa em obra abandonada.
	3.2 Disputar a construção da Casa de Formação é apostar no protagonismo do professor da rede de Canoas.	3.2.1 Professores e gestores da rede projetam futuros para fortalecer a Casa e sua vizinhança.
		3.2.2 Fortalecer a Casa é construir política (pública).

Fonte: elaborado pelo autor.

Sendo assim, o metatexto de cada categoria é iniciado pela apresentação dessas asserções analíticas, que representam as teses parciais da análise textual discursiva, sempre exibidas em destaque no texto. A partir daí, as análises apresentam a interpretação dos dados de pesquisa (trechos dos círculos dialógicos, das entrevistas e dos documentos analisados), sempre buscando uma articulação teórica para discutir e melhor compreender esses dados.

Durante o processo de geração e análise dos dados, escrevi duas crônicas sobre a Casa de Formação e as declamei no sarau das Semanas de Arte, Literatura e Pesquisa de 2024 e de 2025. Optei por inseri-las no corpo da tese de modo a funcionarem como uma espécie de prólogo e de epílogo do texto de análise. Essa opção não se configura como um recurso meramente ornamental ou ilustrativo, tampouco como um afastamento de uma busca por rigor acadêmico. Antes, trata-se de escolha intencional, que reconhece a literatura e a arte como formas legítimas de organização do pensamento e de produção de sentido, ainda que não se constituam como produtos do método dito científico. A crônica, enquanto gênero narrativo situado entre o cotidiano e a reflexão, permite dar visibilidade e interpretar dimensões concretas e simbólicas das experiências vividas, que às vezes não se deixam apreender por categorias analíticas formais. Nesse sentido, o texto literário opera como um dispositivo de aproximação entre a experiência vivida e a análise dos dados, contribuindo para a compreensão do contexto, das relações e dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às políticas em curso. Assim, a crônica não antecipa resultados nem os explica, mas cria um campo de inteligibilidade que prepara o leitor para a interpretação dos dados, articulando, junto à análise racional, elementos da ordem da sensibilidade e da experiência.

A seguir, na seção 5.1, apresento uma crônica intitulada *Na Casa Verde*[135], que foi escrita e declamada por mim no Sarau da *III Semana de Arte, Literatura e Pesquisa*, realizado na noite de 28 de novembro de 2024. Na seção 5.2, apresento a análise e discussão dos dados relacionados à primeira categoria de pesquisa, *Construção de uma casa para formação e avaliação*. Já a seção 5.3 está relacionada à segunda categoria, *Decolonização de uma avaliação externa municipal*. Finalizando as análises, a seção 5.4 apresenta a

[135] Texto publicado originalmente em Silva (2025).

terceira e última categoria, intitulada *Casa de Formação enquanto projeto em disputa*. E, por fim, na seção 5.6, apresento a crônica intitulada *Na Casa Verde - Parte 2*, declamada no Sarau da *IV Semana de Arte, Literatura e Pesquisa*, realizado na noite de 13 de novembro de 2025.

5.1 PRÓLOGO: NA CASA VERDE

Casa. 1. Edifício de formatos e tamanhos variados, geralmente de um ou dois andares, quase sempre destinado à habitação. 2. Família; lar. 3. Lugar destinado a encontros, a reuniões ou à moradia de certas categorias de pessoas, cujos interesses, origens e cultura por vezes representa ou expressa.

Verde. 1. A cor da relva. 2. Cor que corresponde à sensação provocada na visão humana pela radiação monocromática cujo comprimento de onda é da ordem de 492 e 577 nanômetros. 3. Vegetação, as plantas em geral ou de determinado lugar.

Casarão na Rua Major Ernesto Witrock, 14. Pátio coberto de vegetação. No coração de Canoas. Já foi moradia de famílias tradicionais. Já foi Casa dos Conselhos, sediando 33 conselhos municipais. Já foi Centro de Referência Especializado de Assistência Social. Desde 2022, abriga duas unidades da Secretaria Municipal de Educação: a Casa da Avaliação Externa: Canoas Avalia e a Escola Permanente de Formação Docente Prof. Darcy Ribeiro. A Casa Verde.

É meio difícil acreditar que decisões administrativas sejam poéticas, mas bendito o dia que alguém decidiu que seria essa casa, essa casa verde, que abrigaria duas unidades pedagógicas da Secretaria de Educação. Afinal, há como pensar em um projeto de educação dentro de uma repartição pública repleta de gabinetes, com luz artificial e o burburinho da burocracia? Já não consigo mais pensar nessa possibilidade.

Querendo ou não, a poesia se fez do acaso de uma casa vaga e da necessidade de alocar duas unidades em um espaço. Intencional ou não, as políticas formativas e avaliativas de Canoas nascem numa arquitetura de casa, e não de gabinete; escritos ao som de pássaros ou de risadas, e não ao som de escritório ou gritarias; em um local perto da natureza, e longe da política. As pessoas que foram escolhidas para estar lá e lá continuam por sua

competência. A arquitetura de uma casa induz à convivência, e não ao isolamento. Nessa casa se compartilham almoços e cafés. Nessa casa as pessoas contam histórias que fazem rir e se sentem à vontade para compartilhar momentos sensíveis da vida. Nessa casa se produz conhecimento, mas também bolos. Nessa casa se produz artigos e poemas, livros e saraus. Nessa casa se faz feira de ciências, mas também aniversários. Na Casa Verde, se compartilham as dificuldades e as alegrias da vida de cada um. É onde se faz o chá de bebê da filha junto dos colegas; onde se dão presentes pelo significado, e não pelo valor. Na Casa Verde tem goteiras, tem mofo, mas que casa não tem problemas? Chamamos Casa Verde principalmente porque é família.

Darcy, nessa casa tem uma escola que leva teu nome. E não o leva em vão. É uma escola de professores. Quando foste vice-governador do Rio de Janeiro, reuniste os professores do Estado do Rio de Janeiro na cidade de Mendes para pensar a política educacional do governo de Brizola. As Teses de Mendes, entre outras coisas, dizem que "a escola deve ser uma casa da comunidade, aberta a seus moradores e associações, que poderão utilizá-la, nos dias e horas livres, para atividades recreativas e culturais." Neste dia de trabalho, Darcy, essa casa respirou arte e literatura. Essa Escola de Professores, Darcy, é também dos estudantes e da comunidade. Hoje crianças e famílias choraram ao ver seus textos publicados em um livro. Nesta noite, Darcy, estamos aqui realizando um sarau. Celebrando a vida numa repartição pública, pela poesia do acaso de uma decisão administrativa.

Cheguei na Casa Verde precisando de acolhimento. Fui acolhido. Cheguei na Casa Verde querendo trabalhar. Trabalhei, trabalhei muito. Cheguei na Casa Verde precisando amadurecer. Amadureci. Tomei partido. Partido pela educação. No partido de Darcy. Quem diria, mas já precisei me abrigar nessa casa. Fui abrigado. Obrigado.

Clima de fim de ano. Tantas incertezas no coração. Mas algumas certezas a Casa Verde deixou. Até tem como pensar em projeto de educação enfurnado em um gabinete, mas é difícil. Até tem como viver em uma casa e não se tornar família, mas é difícil. Até tem como tentar acabar com a ideia de juntar formação e avaliação numa casa, mas é difícil. A Casa Verde já tem tempo suficiente para criar marcas, memórias e pertencimento.

Ontem, hoje e enquanto a poesia de uma decisão administrativa permitir, onde se pensa a educação de Canoas? Na Casa Verde.

Sarau da III Semana de Arte, Literatura e Pesquisa
28 de novembro de 2024

5.2 CONSTRUÇÃO DE UMA CASA PARA FORMAÇÃO E AVALIAÇÃO

O projeto da Escola Permanente de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro e da Casa da Avaliação Externa Canoas Avalia, como já vimos, foi criado em 2021 e instituído legalmente em 2022, mas essas instituições não podem ser compreendidas deslocadas da trajetória das políticas públicas de formação de professores e de avaliação externa da rede municipal de Canoas. Nesse sentido, a criação de uma casa que reúne formação continuada de professores e avaliação externa municipal pode ser algo novo, mas não inédito na política educacional de Canoas.

Sendo assim, a tese parcial, vinculada a essa categoria, pode ser resumida na seguinte asserção:

A trajetória das políticas formativas e avaliativas em Canoas materializa-se na construção de uma casa.

A interpretação dos dados gerados na pesquisa de campo evidencia o que ficou sugerido na seção 2.2.1, em que olhamos a política de formação continuada em perspectiva histórica: a Escola de Formação é um arranjo institucional que incorpora um projeto formativo construído a partir das experiências anteriores. Ela representa a consolidação de algo que vinha sendo tecido na rede: uma concepção de formação que reconhece o professor como sujeito que pesquisa sua prática, produz conhecimento e contribui para as políticas educacionais. Compreender a construção da Casa de Formação significa, portanto, revisitar o modo como os professores de Canoas estruturaram seu entendimento sobre formação e avaliação, suas prioridades, seus sentidos e as disputas que atravessam esse campo.

Para apresentar a discussão, foi elaborada a seguinte categorização:

Quadro 18 - Categoria 1 e suas subcategorias

Categoria Final	Categoria Intermediária	Categoria Inicial
1 Construção de uma casa para formação e avaliação	1.1 Casa de Formação como herdeira	1.1.1 Ideia de Sobral
		1.1.2 Projeto de Canoas
		1.1.3 Professor como formador
		1.1.4 Professor como avaliador
	1.2 A Casa de Formação como terceiro lugar	1.2.1 Entre escola e universidade
		1.2.2 Entre escola e SME
		1.2.3 Arquitetura e localização
		1.2.4 Paradigma democrático
	1.3 Professores como participantes	1.3.1 Sentimento de pertencimento
		1.3.2 Reconhecimento, crítica e proposição

Fonte: elaborado pelo autor.

A seguir, passo a analisar as três categorias intermediárias e as categorias iniciais vinculadas à categoria final 1.

5.2.1 Casa de Formação como herdeira

Ao percorrer o caminho da formação continuada e da avaliação externa na rede municipal de ensino de Canoas, como visto nas seções 2.2.1, 2.3.1 e 2.3.2, torna-se evidente que a Casa de Formação não surgiu como resposta imediata a uma lacuna pontual, nem surge vinculada a um projeto importado de outro lugar. Sua constituição deve ser compreendida como desdobramento de projetos, experiências e movimentos formativos e avaliativos que, ao longo de décadas, foram sendo construídos, interrompidos, retomados e ressignificados no interior da própria rede. Trata-se, portanto, de um processo histórico marcado por continuidades e descontinuidades, no qual diferentes concepções

de formação e avaliação disputaram sentidos e deixaram marcas. Nesse sentido, esta categoria se resume na seguinte frase:

A Casa de Formação é herdeira dos projetos formativos e avaliativos anteriores.

Nesse sentido, compreender a Casa de Formação como herdeira é reconhecer que ela não começa do zero: ela herda repertórios, modos de organizar encontros, linguagens, disputas e aprendizados acumulados pela rede. Herda também a marca de um protagonismo docente que, em diferentes momentos, foi assumido como princípio e prática, seja na figura do professor formador, seja na constituição de coletivos que pesquisam, registram e socializam saberes do chão da escola, seja na tentativa de produzir instrumentos avaliativos com participação e devolutivas pedagógicas. Assim, a Casa de Formação, enquanto projeto conjunto de Escola de Formação e Casa de Avaliação, pode ser lida como continuidade possível em meio a uma história marcada pela descontinuidade: um esforço de institucionalizar, no presente, aquilo que a rede já vinha construindo em gestões anteriores, ainda que sob outros nomes, formatos e arranjos.

5.2.1.1 Ideia de Sobral

Ainda que o projeto da Casa de Formação venha na esteira dos projetos formativos anteriores, é inevitável a associação do projeto à experiência de Sobral. A cidade de Sobral iniciou uma política de formação continuada com alfabetizadores de maneira sistemática a partir do ano de 2011 (INEP, 2005). A política de formação nasceu acompanhada de uma política de avaliação externa associada a incentivos salariais por atingimento de metas. Conforme INEP (2005, p. 37), as estratégias formativas dessa experiência eram baseadas em:

> - Vivência das atividades propostas para a rotina da sala de aula.
> - Experimentação dos materiais didáticos a serem usados nas aulas (especialmente as matrizes pedagógicas).

- Produção de instrumentos de avaliação e de monitoramento dos resultados de aprendizagem dos alunos.
- Desenvolvimento da capacidade de elaboração de planos de aula.
- Visitas às escolas para observação da prática pedagógica.
- Atividades culturais.

As formações inicialmente ocorriam aos sábados, sendo substituídas por formações em horário de serviço com a previsão de professores substitutos para atuarem nas turmas de professores em formação. Com o tempo, coordenadores pedagógicos, professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, professores de Anos Finais do Ensino Fundamental e professores iniciantes também foram incluídos nas formações.

Callil e André (2021) apresentam uma reconstituição histórica da formação continuada de professores. Sendo iniciada dentro do organograma da Secretaria Municipal de Educação, por meio da Superintendência Educacional e da Coordenadoria de Valorização do Magistério, em 20 de julho de 2006, foi criada a *Escola de Formação Permanente do Magistério (ESFAPEM)*, como uma organização social sem fins lucrativos[136]. Posteriormente, para incorporar a dimensão formativa da gestão educacional, a organização teve seu nome mudado para *Escola de Formação Permanente do Magistério e Gestão Educacional (ESFAPEGE)*, conforme ilustra a Figura 15.

Figura 15 - Sede da ESFAPEGE

Fonte: reprodução de imagem do *Google Maps* datada de junho de 2024.

[136] Disponível em: <https://esfapege.blogspot.com/2014/09/quem-somos.html>. Acesso em: 25 nov. 2025.

A inspiração na experiência de Sobral também é notada na nomenclatura utilizada na instituição canoense. Com a antecipação do adjetivo *permanente* e com a substituição lexical de *magistério* para *docente*, a experiência canoense também homenageia o professor Darcy Ribeiro. Assim, a escola de formação de Canoas é nomeada *Escola Permanente de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro*. É nesse sentido que a asserção vinculada a esta categoria de análise pode ser resumida na seguinte frase:

A ideia vem de Sobral.

Ao analisar uma notícia publicada no portal eletrônico da Prefeitura de Canoas, é explicitado que a busca pelas propostas de Sobral se justifica em razão do seu desempenho nos índices educacionais, ponto que é identificado como uma fragilidade educacional do município de Canoas.

> A imersão das ações realizadas em Sobral são, sim, inspirações para pensar um município como Canoas (importante na região metropolitana), em que seus indicadores estão muito aquém do esperado. (D3)

De fato, conforme dados disponibilizado no portal eletrônico *QEdu*[137], em 2023, o IDEB dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Sobral foi de 9,6 (a meta era 6,1). Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o IDEB da rede municipal foi medido em 7,9 (a meta era 6,6). Já, em relação ao município de Canoas, em 2023, o IDEB dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi 5,4 (a meta era 6,0). Já o IDEB dos Anos Finais do Ensino Fundamental, foi medido em 4,7 (a meta era 5,6). Com esses indicadores, é compreensível que cidades com desempenho aquém do esperado visitem Sobral à procura de propostas, modelos e inspirações.

Apesar do desempenho exitoso no Ensino Fundamental, alguns autores apontam para a discrepância dos índices de Sobral em relação ao Ensino Médio e em outras avaliações. Joza (2017, p. 122) aponta que

[137] Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2312908-sobral/ideb> e <https://qedu.org.br/municipio/4304606-canoas/ideb>. Acesso em: 21 dez. 2025.

> A nota IDEB – 2015 na 3ª série do ensino médio total no Ceará foi de 3,7, enquanto que a meta projetada era de 4.2. Quando analisada apenas a rede estadual, essa nota cai para 3.4, portanto, um quadro ainda mais crítico quando se trata do ensino médio da rede pública. Além disso, vale destacar que nos dois casos, tanto ensino médio total como ensino médio da rede estadual a nota da 3ª série evoluiu apenas 0.1 de 2013 para 2015, o que evidencia um avanço insignificante em termos reais.

Já em 2023, o IDEB do Ensino Médio de Sobral apresentou um avanço significativo, sendo medido em 5,0 (a meta era 4,7). Ainda acima da média brasileira, mas sem aquela diferença estrondosa percebida nos indicadores do Ensino Fundamental. Joza (2017, p. 123) afirma ainda que os professores do Ensino Médio apontam que os estudantes ingressam nessa etapa de ensino "com uma série de limitações e dificuldades de aprendizagem, especialmente nas disciplinas que não sejam o português e a matemática". As análises de Oliveira (2025) corroboram a identificação dessa limitação ao apontar que o desempenho extraordinário no IDEB de 2023 não se repete em avaliações como o Pisa e o ENEM. Além disso, Oliveira (2025) aponta que

> É possível que parte dessa diferença decorra da forte aderência do trabalho municipal ao currículo e às avaliações nacionais. É possível que haja maior compromisso das escolas e alunos em fazer bem o teste. [...] Essa discrepância entre desempenhos indica que parte da vantagem acumulada não está se traduzindo plenamente em aprendizagens duradouras ou transferíveis para outros tipos de avaliação. Da mesma forma, a queda observada no fim do Ensino Médio — ainda que em outra rede — sugere que o percurso educacional pode estar esbarrando em limites estruturais que ainda não compreendemos.

Apontar tais limitações não significa desmerecer ou diminuir as conquistas alcançadas pelo exímio trabalho da rede municipal de Sobral. No entanto, essa constatação serve para balizar as análises sobre qualidade na educação e a relação com as avaliações externas, evidenciando certa opacidade dos indicadores em de fato medir a qualidade da aprendizagem. Essa situação também aponta a limitação das avaliações externas baseadas em testes padronizados com itens de múltipla escolha, colocando em cheque o quanto conseguem atingir seu objetivo, visto que se escancara a diferença entre aquilo que é medido em uma prova e aquilo que realmente é aprendido na escola.

Dito isso, é inegável que um dos principais acertos do caso de Sobral é a aposta em um projeto duradouro de educação, que não foi interrompido, mas aperfeiçoado nas diferentes gestões municipais. Tal ponto é referido na visita das gestoras da SME em 2021 ao visitar a cidade:

> Resolvemos conhecer, in loco, a experiência de Sobral por ser referência na educação do Brasil. Um município que ousou em mudar sua realidade. Experiências que se tornaram políticas educacionais de Estado, pois se consolidaram por 20 anos, com foco na gestão da aprendizagem dos estudantes, obtendo resultados de excelência. Tais políticas públicas têm continuidade para além dos governos eleitos. (D3)

Nessa visita, ocorrida em outubro de 2021, a Escola de Formação de Professores já existia em Canoas na rede municipal de Canoas, oferecendo ações formativas de maneira online devido às restrições impostas pela pandemia de covid-19. A gestora da Escola de Formação relembra a criação desses espaços em retrospectiva:

> A Casa de Avaliação foi pensada um pouquinho posterior à Escola de Formação, porque a Escola de Formação já era plano de governo. Quando entrou, em 2021, a troca do governo, ela já era um plano de ação. Uma meta. Ela já era um plano de ação desse governo. Não tinha nenhuma no Rio Grande do Sul, como ainda não tem, nem Casa de Avaliação, nem Escola de Formação, mas já tinha essa ideia de existir esse espaço. Mas a gente ainda não tinha espaço físico. E aí no ano de 21, quando iniciou, a gente ficava, estava no híbrido, então ficamos com o site, começamos a Escola de Formação na criação do site. (C1P1)

A análise do documento D5, o plano de governo do prefeito eleito, apresentado nas Eleições Municipais de 2020, confirma a fala de C1P1 ao apontar, dentre outras propostas para a educação, a instituição de uma escola de formação e de uma avaliação da aprendizagem, como se pode ver no item 13, em destaque:

> [...]
> 11. Ampliação da oferta de Educação Infantil e recuperação da infraestrutura das escolas.
> 12. Projeto Educação 4.0 - uso da tecnologia, com computadores e internet para os alunos.
> **13. Programa de Alfabetização na Idade Certa, avaliação da aprendizagem pós-pandemia e incentivo à qualificação do magistério, por meio da Escola de Formação Permanente do professor.**

> 14. Projeto TIA - Turno Inverso para Alunos, com atividades culturais, esportivas e reforço escolar.
> 15. Entrega de uniforme e material escolar de qualidade e merenda nutritiva e saudável - PAE.
> [...]

Semelhantemente, uma notícia publicada em 06 de abril de 2021 no portal da Prefeitura de Canoas de fato atesta a criação do *site* como início da Escola de Formação de Professores, que ainda não tinha o nome atual:

> Criado pela Diretoria de Gestão, Informação e Formação (DGIF) da Secretaria Municipal de Educação, o site da Escola de Formação de Professores de Canoas, inaugurado nesta terça-feira (6), é formulado para que os professores possam ter uma formação a qualquer tempo, personalizar seus estudos e suas atividades. O canal será atualizado semanalmente, abastecido com conteúdos para os docentes, feitos pela diretoria e também pelos próprios professores, pois é retroalimentado com diálogos feitos com os colegas da rede municipal nos programas “Cafés na Janela” [...]. O acesso para a formação pode ocorrer em qualquer horário. São emitidos certificados de participação. O público alvo são professores e professoras da rede pública municipal, mas pode ser acessado por profissionais de fora. (D1)

Em seu início virtual, a Escola de Formação propunha três tipos de atividades:

> Café na Janela – vídeos com discussões que movimentam a educação atual, com temas sugeridos também pelos docentes via formulários;
> Trilhas do Conhecimento – vídeos com módulos sobre Google e também temáticas da educação;
> Vídeos-minuto – tutoriais para ajudar os professores com ferramentas. (D1)

Ainda nessa notícia de criação da Escola de Formação, é possível identificar que a proposta era construir nesse espaço um grande projeto formativo para a rede municipal de Canoas:

> A Escola de Formação de Professores de Canoas é o espaço que reúne todos os projetos formativos da rede municipal e promove atividades e encontros de formação continuada para professores e professoras da Educação Infantil, dos Anos Iniciais e dos Anos Finais do Ensino Fundamental, e das Equipes Diretivas das EMEIs e das EMEFs. (D1)

Retomando a retrospectiva apresentada pela professora que gere a Escola de Formação, ela aponta que foi nessa visita a Sobral que se teve a ideia de integrar uma casa de avaliação ao projeto formativo que já estava em curso na cidade de Canoas:

> E aí teve essa visita, que eu não lembro em que mês que foi, quando a secretária e a diretora foram a Sobral, elas viram que, junto à escola de formação, existia uma casa de avaliação externa. Inclusive as duas têm esse exato nome daqui: casa de avaliação externa, tal coisa, e escola permanente de formação docente, tal coisa. As duas têm exatamente o mesmo nome de Sobral por causa disso. (C1P1)

Como ilustra a Figura 16, a instituição sobralense é intitulada exatamente *Casa da Avaliação Externa*, pois é assim que é chamada a avaliação externa municipal de Sobral: apenas *Avaliação Externa*. Tal nomenclatura permaneceu em Canoas, que acrescentou o nome da avaliação externa municipal que já existia na cidade, o Canoas Avalia. Desse modo, a unidade ganhou o nome de *Casa da Avaliação Externa Canoas Avalia*.

Figura 16 - Sede da Casa da Avaliação Externa de Sobral

Fonte: reprodução de imagem do *Google Maps* datada de junho de 2024.

Na notícia da visita das gestoras à Sobral, foram destacados alguns dos pontos da política educacional de Sobral, que inspiraram os rumos das propostas que seriam trazidas para Canoas:

> A coesão dos profissionais que trabalham na Secretaria Municipal da Educação, todos têm o mesmo foco; a Escola de Formação de Professores, pautada nos diferentes diagnósticos pedagógicos e de gestão; a Casa da Avaliação Externa, que conta com uma equipe qualificada, organizando toda a Avaliação Externa, emitindo relatórios que são rigorosamente analisados, permitindo foco nas lacunas de aprendizagem. Além disso, o alinhamento efetivo e estratégico com os gestores escolares, desenhando um plano de metas com cada escola e que deve ser seguido, sendo acompanhado pelos profissionais da Secretaria Municipal da Educação, o que garante o resultado com evidência. Não poderia deixar de destacar a importância da presença dos estudantes na escola, que é, para este município, uma grande estratégia de gestão escolar. (D3)

No diálogo com a professora E3, que atuava como secretária municipal de educação à época, é possível identificar na fala da gestora os pontos positivos de se construir uma política formativa aliada a uma política avaliativa:

> Então, quando eu criei a Casa da Formação, tem dois pontos. O primeiro é essa questão da concentração de uma política séria de educação voltada à formação de professores e análise de dados, de avaliação. Mas também isso tem muita influência da minha visita à Sobral. Porque lá eles também têm uma casa da avaliação, analisam dados, eles constroem também as provas com diferentes metodologias, têm banco questões... Também bebendo dessa fonte, nós instituímos ali uma casa de avaliação. (E3)

Já quase seguindo para a próxima categoria, é importante destacar que essa relação entre a criação da Escola de Formação em Canoas, aliada à Casa da Avaliação, e a experiência de Sobral aparece não como uma reprodução, mas como uma inspiração.

> Mas o que foi bem interessante na construção nossa aqui da rede é que, embora tenha essa inspiração partindo do governo, digamos assim, em Sobral, a gente optou por usar o que a gente tinha da rede. (C1P1)

Nesse sentido, Silva et al. (2023b, p. 136) afirmam que Escola Permanente de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro

> foi criada por inspiração em outras já existentes, inclusive no Brasil, como a Escola De Formação Permanente do Magistério E Gestão Educacional (ESFAPEGE), de Sobral/CE, e a Escola de Formação Paulo Freire, do Rio de Janeiro/RJ, porém o primeiro movimento da construção foi olhar para o que se estava fazendo dentro do âmbito da formação continuada na cidade mesmo, para, assim, pensar uma Escola de Formação que realmente fizesse sentido para a Rede Municipal de Ensino de Canoas/RS (RMEC).

Apesar da forte influência na decisão de criação e na própria escolha do nome, a proposta de criação de uma escola de formação e de uma casa de avaliação foi reinterpretada a partir do que a própria rede já havia acumulado.

Sendo assim, o projeto que inspirou a instituição da versão canoense é ligeiramente diferente da escola de Sobral, como veremos na próxima seção.

5.2.1.2 Projeto de Canoas

Após estabelecermos que a ideia de instituir a Escola de Formação e a Casa da Avaliação Externa parte da experiência de Sobral, é preciso distinguir os projetos. A política formativa e avaliativa da rede municipal de Canoas tinha uma trajetória importante, e, ao buscar construir a proposta formativa e a avaliação externa, não foi preciso importar projetos, mas, sim, olhar para o que já havia sido construído na rede. É nesse sentido que a frase que resume a tese parcial é:

Mas o projeto vem de Canoas.

Antes de falar sobre as concepções, é importante diferenciar a organização jurídica dos projetos. Ambas casas de avaliação pertencem ao organograma das suas respectivas Secretarias Municipais de Educação, sendo por tanto unidades vinculadas ao poder executivo municipal. No entanto, a organização das escolas de formação difere. Velazco (2022, p. 96) aponta que a ESFAPEGE organiza-se como

> uma organização social sem fins lucrativos que mantém um contrato de gestão com a secretaria com o objetivo de conduzir as ações de formação continuada dos profissionais da educação municipal de Sobral, além de ser responsável pela formulação de estratégias para o uso pedagógico dos resultados das avaliações externas, para o desenvolvimento de pesquisas e para a produção de materiais didáticos.

Ainda que aparentemente a ESFAPEGE seja uma organização social criada para servir à rede municipal de educação de Sobral, ela é considerada

uma organização privada, e não pública. Em Canoas, a Escola Permanente de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro não é uma organização social; tal qual a Casa de Avaliação, é também uma unidade vinculada à Secretaria Municipal de Educação. Como já dito, foram criadas como unidades diferentes, Unidade de Formação e Unidade de Avaliação, mas atualmente ambas formam uma unidade, a Unidade de Formação e Avaliação. De alguma forma, há um processo de terceirização dos processos formativos no município de Sobral, que não ocorre na Escola de Formação de Canoas.

Além dessa diferença de ordem jurídica e administrativa, o projeto institucional da Casa de Formação incorporou elementos da trajetória das políticas educacionais da rede. Nesse sentido, Silva et al. (2023b, p. 136) afirmam que:

> Assim, buscou-se em projetos anteriores, que nos tornaram rede, inspiração para uma continuidade: o CEP (Centro de Estudo e Pesquisa, em meados de 90), que mais tarde se tornou SEP (Serviço de Estudo e Pesquisa, de 1998 a 200773) e contou com coordenadores das áreas; o Congresso Regional de Práticas Inovadoras (2013 a 2016), com o compartilhamento de ações docentes de dentro das nossas escolas; posteriormente, o projeto Saberes em Diálogo (2017 a 2020), com a potência das pesquisas a partir do chão da escola; a própria construção coletiva do Referencial Curricular de Canoas (2018), documento municipal orientador a partir da Base Nacional Comum Curricular; e o Cartografias da Implementação do RCC (2019 a 2021).

Isso é perceptível na fala dos formadores e assessores, que sabem identificar as experiências formativas anteriores que inspiraram pedagogicamente a construção de uma escola de formação de professores na rede municipal de Canoas.

> O nome pode ter sido inspirado, mas a ideia é difícil de ter, exatamente. Vale dizer que é muito porque as pessoas que já estavam aqui, são as pessoas que estavam antes também construindo com a rede, né? Construindo e participando dos projetos com a rede, Saberes, Cartografias, todos esses outros projetos estavam acontecendo e a gente estava aqui. Então, quando se constituiu a Escola de Formação, não tinha como ter inspiração em outras coisas que não a história que já existia em Canoas. Não tinha como olhar… Ah, vamos olhar o que se faz em Minas Gerais... Vamos olhar o que faz em São Paulo... Vamos ver o que faz em Sobral… Não tinha por que fazer isso. A gente tinha que olhar o que era feito em Canoas. Então, a nossa ideia foi essa, vamos olhar o que a gente já faz aqui! (C1P1)

Além da inspiração no CEP e no SEP, o Projeto Saberes em Diálogo, e da consequente pesquisa é mencionado, pois, como destaquei na seção 2.2.1 deste trabalho, é o projeto que antecede à Escola de Formação, em outro formato, mas também de grande adesão dos professores da rede municipal. Essa inspiração só foi possível graças ao protagonismo docente de servidores que permaneceram na estrutura da SME, mesmo após uma troca de governo:

> Então, na pandemia, chega o novo governo, mudando as pessoas, como todo governo que chega e termina com as coisas que estavam ali. Eu permaneci naquele "entrelugar", não sabendo bem o que ia acontecer. Mas já era um projeto do [prefeito] Jairo a questão de ter a escola de formação e avaliação. (E2)

> Mas o que foi bem interessante na construção nossa aqui da rede é que, embora tenha essa inspiração partindo do governo, digamos assim, em Sobral, a gente optou por usar o que a gente tinha da rede. A gente tinha vários projetos na rede que eram de grande importância para nós e para a rede: Saberes em Diálogo, Cartografias, Congresso de Práticas, tudo que a rede vinha construindo. A gente tinha colegas que trabalhavam e que ainda estavam conosco ali perto, que trabalhavam até no CEP. Aliás, tinha o *CEP com C* e o *SEP com S*, que eram os dois "ceps", que eram bem antigos na rede, no início dos anos 2000, e que tinham essa construção até semelhante do que tem aqui, que é um formador, que tinha os professores vindo. Então, a gente foi pensando no que a rede tinha pra construir esse espaço. Então, acho que isso é legal de trazer, que não é um modelo que veio de fora e que caiu em Canoas. (C1P1)

De alguma forma, professores que continuaram trabalhando na estrutura da Secretaria Municipal de Educação deram seguimento a uma concepção de trabalho, burlando a política da descontinuidade. Collares, Moysés e Geraldi (1999) apontam que seguidamente as políticas de educação continuada servem atendem

> a planos de governo e não a políticas assumidas pelos profissionais do ensino, cada mudança de governo representa um recomeçar do "zero", negando-se a história que, no entanto, está lá – na escola, na sala de aula, nos saberes do professor. O essencial dessa descontinuidade é o eterno recomeçar, como se o passado pudesse ser anulado; repetição constante do "novo" para manter a eternidade das relações – de poder – atuais.

A instituição da Escola de Formação e da Casa de Avaliação, se analisada à parte da perspectiva histórica, pode ser entendida como uma consequência dessa política de descontinuidade. E, sem a presença dos professores que construíram seu projeto institucional, até poderia ter sido. Mas,

a partir do discurso desses servidores, fica evidente que esse novo projeto surge, sim, a partir da decisão de um novo governo, inspirado pela ideia sobralense, mas é construído a partir das experiências anteriores da rede municipal de Canoas a partir da agência de servidores de carreira.

> Mas o mais legal foi que, nesse primeiro período em 2021, quando me entregaram essa responsabilidade de coordenar a Escola de Formação, que ainda estava em um período online — a gente ainda não tinha um espaço físico como tem hoje, isso foi em 22 —, mas em 21 foi um ano bem daquilo do germe, de ter um "bebezinho" ali que tu tem que estruturar como que vai ser. Eu até acho que foi positivo, na verdade, não ter tido espaço físico no primeiro ano, porque foi um ano em que a gente estava ali na SME, estruturando o projeto, estruturando e entendendo o que a gente queria. E eu devo isso muito à nossa diretora Cláudia Gewehr, que deixou na nossa mão. Não só na minha, mas com as demais colegas, a Carolina Monteiro, a Juliane Gavião, a Gabrielle Bonotto, a Juliana Silva, de pensar como a gente achava que essa escola tinha que ser. (E2)

Dessa maneira, no projeto formativo constituído em Canoas, há um direcionamento da proposta formativa que a mantenedora busca colocar em prática na rede municipal, mas esse projeto busca respeitar a autonomia da escola, enquanto lócus de formação a partir de suas necessidades.

> E aí, a gente olhava pra ideia de Sobral e não gostava muito. Porque a gente não concorda com muitas coisas lá. Por exemplo, pelo que eu pesquisei na época, ao menos na época era assim, os formadores da Escola de Formação pensavam uma formação e aplicavam nas escolas, e a gente não acreditava nisso. Então a gente resgatou tudo o que a gente já estava fazendo, como formação, com Saberes, com Cartografias, com esses projetos dentro das escolas, de, então, a Escola de Formação ser parecida conosco, e não com o Sobral. (E2)

> Não estou aqui para questionar a Sobral nem nada. Cada um tem seu modelo. Mas eles têm aquilo de fazer formação... Eles que fazem a formação da escola. Não é a nossa ideia, né? A gente faz a formação aqui e a escola multiplica e vê como isso se aplica a cada contexto. Eles também fazem materiais para aplicar na escola, e isso não faz nenhum sentido para nós. Não vamos fazer um material para ser aplicado. É uma coisa diferente de quando a gente constrói algo aqui e o material vai para a escola. Eles têm apostilas, coisas assim. (C1P1)

Nesse sentido, a proposta colocada em prática se alinha à proposição de Machado (2013, p. 116), que, ao investigar as práticas formativas na escola no contexto da rede municipal de educação de Canoas, afirma que o trabalho em rede "deve direcionar as ações norteadoras por um mesmo fio balizador, no

entanto, não pode ser entendido como instrumento que 'engessa' e que imobiliza as especificidades das escolas, com suas diferentes realidades".

Ao se diferenciar do projeto de Sobral e se aproximar da história de formação de professores em Canoas, o desenho institucional da Escola de Formação se afasta da produção de materiais a serem aplicados na escola e da contratação de palestrantes externos. Desse modo, ao se referir aos professores que coordenam as formações por área do conhecimento, a gestora da Escola de Formação utiliza a expressão *formadores de dentro*:

> Então, a gente optou por trazer professores das escolas 20 horas, na metade do turno, de modo que eles pudessem ficar aqui conosco e serem esses "formadores de dentro". Que não tivesse aquilo de palestras, grandes palestras e cursos muito fora do que a gente trabalhava. E aí a Claudinha foi entendendo o que a gente gostaria e também concordava, até pela história do SEP, já que a Cláudia era uma das formadoras na época do SEP, que foi antes da minha entrada. Ela era formadora de Linguagens, se não me engano, né? Porque ela é da Letras também. A Cláudia gostou muito da ideia porque ela disse: "tá parecido com o que a gente fazia no SEP", isto é, ter um formador, e esse formador ter um grupo que vem todos os meses. Então, foi muito bom porque a gente resgatou a história de Canoas, tanto a história antiga ali do SEP, mas também parecido com Saberes, com Cartografias, com o que a gente acreditava. (E2)

Esse deslocamento epistêmico sobre a legitimidade de se instituir um *formador de dentro* e a negação de se construir um projeto formativo baseado em palestras avulsas, sem planejamento anterior, certamente está alinhada ao que se propunha o Projeto Saberes em Diálogo. Ao pensar o projeto, Silva e Machado (2020a) apontam que, "para se pensar propostas formativas ou competências profissionais docentes condizentes com a realidade vivenciada em cada espaço, é necessário pensar desde o lugar de onde se está". Sendo esse *formador de dentro* um professor que está *dentro* da rede municipal, integrando o quadro de servidores, e também sendo um professor que está, ao mesmo tempo, *dentro* da estrutura da SME e *dentro* da escola, confere-se ao projeto institucional da Escola de Formação um elemento decolonial. A colonialidade ignora epistemologias e saberes produzidos nos contextos locais, priorizando uma matriz eurocêntrica cujos saberes são tidos como universais e replicáveis. Nesse sentido, Silva e Machado (2020a, p. 30) afirmam que, no campo da educação, a estrutura colonial se expressa por meio da priorização "de agentes externos, a quem são conferidos o lugar de fala e da produção

intelectual que se constitui na academia, desconsiderando o protagonismo docente acerca de seu *saberfazer* e o lugar de intelectual de sua prática".

Essa perspectiva de protagonismo e de trabalho colaborativo está presente na fala da professora E3, secretária municipal de educação que projetou a Casa de Formação.

> Mas a ideia era essa, de que os profissionais, de que os professores pudessem se concentrar, pudessem compartilhar e principalmente organizar formações de forma colaborativa, né? Que as áreas do conhecimento pudessem realmente ter algum cunho interdisciplinar. Não sempre, né? Mas por vezes, principalmente quando se fala em políticas educacionais, que é um pouco do meu chão. Porque uma coisa é que o trabalho é a área do conhecimento. Isso é bem importante e tem que ser trabalhado. Outra coisa são políticas educacionais que todo professor precisa saber, aquelas políticas que norteiam as nossas práticas, inclusive, as pedagógicas. Então foi pensando nisso, e eu espero que continue assim. (E3)

Outro ponto importante de ser discutido é que a necessidade de se instituir um projeto formativo e avaliativo na rede municipal de Canoas também veio do Tribunal de Contas do Estado. Como já mencionado de maneira mais detalhada no item 4.3.3, o TCE-RS auditou os indicadores da educação municipal de Canoas entre os anos de 2017 e 2020 e, por meio de um relatório de 107 páginas, apontou um descompasso entre os resultados apresentados em comparação à realidade socioeconômica da própria rede e de redes semelhantes. Dentre os muitos elementos investigados, o relatório traz análises referentes à avaliação externa e à formação continuada de professores.

> Ainda quanto à forma de estruturação política de formação continuada, o mesmo estudo registra que cumpre ao gestor realizar previamente o diagnóstico das necessidades da rede, o que pode ser feito tanto a partir da coleta de informações junto aos professores e gestores escolares, quanto através do exame dos resultados dos alunos em testes padronizados. [...] Desta forma, verifica-se que a revisão da literatura aponta a necessidade de que a formação continuada: a) seja alinhada à etapa da carreira docente, de modo sejam desenvolvidos programas de formação específicos para os ingressantes, à exemplo da oferta de coaching ou mentoria pelo coordenador pedagógico ou por professores mais experientes; b) seja estruturada como uma política contínua, elaborada de acordo com diagnóstico das carências dos professores e a partir do treinamento de agentes da própria rede para que se tornem capacitadores; c) seja focada na prática de sala de aula; d) seja avaliada quanto aos resultados apresentados; e e) seja considerada na progressão da carreira. (D6)

> De acordo com a teoria da administração, a primeira etapa do ciclo de implantação ou aperfeiçoamento de programas e políticas públicas é a realização de diagnóstico. Na área da educação, a avaliação externa é uma das principais ferramentas de diagnóstico da qualidade de ensino das escolas. [...] Apesar da existência dos testes elaborados pelo MEC (Aneb, ANRESC/Prova Brasil, Ana e Enem), diversos entes federativos optam pela realização de testes complementares promovidos pela própria rede, mas aplicados por atores externos à unidade escolar. De acordo com pesquisa realizada em 2015, 19 estados da federação possuem sistemas próprios de avaliação [...] Contudo, além da finalidade diagnóstica, as avaliações externas podem ser utilizadas para outros fins, tais como: avaliação de programas, definição de estratégias de formação continuada, alocação de recursos, criação de políticas de incentivos salariais e composição dos critérios de avaliação docente. [...] Diante do exposto, verifica-se que os estudos demonstram os benefícios da utilização da avaliação externa como mecanismo de diagnóstico, e revelam que existem políticas de accountability que produzem bons resultados e outras que podem ser até mesmo prejudiciais, devendo haver cautela na definição da estratégia de responsabilização, sobretudo nas que importam em altas consequências. (D6)

De maneira geral, ao analisar estudos sobre os assuntos, o relatório aponta a importância de se instituir uma política de formação continuada para professores e gestores que esteja amparada tanto no diagnóstico de necessidades a partir do diálogo com esses servidores quanto por meio da articulação com resultados em avaliações externas nacionais e, de preferência, por sistemas de avaliação próprios da rede.

Além da análise de literatura, o relatório oriundo da auditoria também analisou a realidade de Canoas nesses dois aspectos. A respeito da avaliação externa, o Canoas Avalia foi mencionado nominalmente como importante instrumento de monitoramento da qualidade da educação. No que se refere à formação continuada, apesar de destacar nominalmente o *Projeto Saberes em Diálogo* e a *Formação Continuada de Equipes Diretivas*, o relatório aponta elementos para desenvolver essa política.

> A partir das respostas apresentadas às requisições 3 (item 2) e 8 (item 1), denota-se que, no período de 2009 a 2016, a auditada realizou a avaliação “Canoas Avalia”, como parte integrante do Sistema de Avaliação da Educação Municipal (SAEM) instituído pelo Decreto Municipal n. 832/2009. [...] A criação do Sistema de Avaliação da Educação Municipal (SAEM), em 2009, demonstra uma orientação da rede municipal de ensino para o aprendizado dos alunos, característica que marca a grande maioria das redes de ensino que apresentam resultados educacionais acima do esperado. Paralelamente, a análise dos resultados educacionais demonstra que o período de 2009 a 2011 foi o único, entre 2005 e 2017, no qual a rede municipal Canoas registrou avanço nos anos iniciais e finais do

> IDEB. Contudo, essa política foi descontinuada a partir de 2017, conforme informado pela Secretaria Municipal de Educação em resposta à RDI item nº 3.2. Além da não realização de avaliação externa, também foi constatado, a partir da resposta à RDI item nº 3.5 e das entrevistas com diretores de escola, que a rede municipal não utiliza os descritores da Prova Brasil para orientar o planejamento pedagógico dos professores. (D6)
>
> Diante destes esclarecimentos, denota-se que o planejamento das formações continuadas por parte Secretaria Municipal de Educação andou bem ao se valer de informações coletadas diretamente junto aos professores, mas poderia evoluir ao incluir nesta base de dados diagnósticos sobre as carências pedagógicas dos professores obtidos através da análise de descritores de avaliações como Prova Brasil, ANA e Canoas Avalia. [...] . Dentre esse conteúdo, destaca-se, por ter sido diversas vezes mencionado durante as entrevistas realizadas com a equipe da Secretaria Municipal de Educação e com os diretores de escola, o Projeto Saberes em Diálogo. [...] Também merece destaque o Projeto Formação Continuada de Equipes Diretivas. [...] Diante de todo o exposto, é possível concluir que a Secretaria Municipal de Educação pode evoluir em sua política de formação através da adoção das seguintes medidas: a) ampliação da carga horária do curso de formação de ingressantes, com a inclusão de temas relacionados à prática pedagógica e a previsão de acompanhamento/mentoria por parte dos professores mais experientes; b) utilização dos descritores das avaliações de desempenho (Prova Brasil, ANA e outras) para avaliar as carências pedagógicas dos professores e orientar o conteúdo programático das formações em serviço; d) realização de investimentos em formação continuada, a fim de viabilizar o treinamento de agentes da própria rede para que atuem como capacitadores/multiplicadores; e) disponibilização de capacitações em momentos compatíveis com o horário de trabalho dos professores.

Ao final do relatório, a partir dos pontos de atenção discutidos no texto, são elencadas dez recomendações, entre as quais destaco às que se referem à avaliação externa e à formação continuada de professores:

> 5. A adequação da formação docente da rede um pouco abaixo da média do grupo de comparação leva a uma oportunidade de aprimorar a adequação do quadro docente frente às matérias previstas nas escolas do município. Nesse sentido, sugere-se à Administração envidar esforços no sentido de buscar ofertar de docentes com formação mais compatível às matérias do currículo escolar da rede. (D6)
>
> 7. Quanto à qualidade dos professores;
> [...]
> b. Formação Continuada: ampliação da carga horária do curso de formação de ingressantes, com a inclusão de temas relacionados à prática pedagógica e a previsão de acompanhamento/mentoria por parte dos professores mais experientes;
> i. utilização dos descritores das avaliações de desempenho (Prova Brasil, ANA e outras) para avaliar as carências pedagógicas dos professores e orientar o conteúdo programático das formações em serviço;

> ii. realização de investimentos em formação continuada, a fim de viabilizar o treinamento de agentes da própria rede para que atuem como capacitadores/multiplicadores. (D6)
>
> 9. Quanto à avaliação escolar, reinstituir sistema de avaliação externa para diagnosticar a qualidade das suas unidades de ensino e orientar o processo de formação continuada dos professores.(D6)

Parte-se, portanto, do pressuposto de que a instituição da Escola de Formação e da Casa de Avaliação passa a ser uma política pública de educação que responde a algumas das recomendações apontadas por um órgão fiscalizador externo.

Ao recomendar que a rede municipal de educação de Canoas oferte programas de formação coordenados por professores mais experientes, o treinamento de agentes da própria rede para que se tornem capacitadores e a necessidade de reinstituição de uma avaliação externa como mecanismo de diagnóstico, o relatório, datado de novembro de 2020, antecipa as bases metodológicas do que viria a ser o projeto da Casa de Formação.

Essa orientação de se instituir uma política formativa orientada por um formador como alguém mais experiente não é apenas recomendada pela auditoria do TCE-RS, mas também é apontada na *BNC-Formação Continuada*[138] (Brasil, 2020), como bem aponta a gestora da Escola de Formação:

> Eu acho isso legal também, ter alguém que é teu parceiro, teu colega, né, Jon? Esse texto que tu trouxe aqui, a *BNC-Formação Continuada*, fala muito sobre isso. Eu acho ótimo esse documento quando ele fala sobre ter um formador como um mentor mais experiente. Aqui achei: [Art. 13:] "A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas [...]". Para mim, isso aqui é Escola de Formação. (E2)

A partir desses dados, é possível identificar a linha que une os projetos formativos da rede permanece, pois

[138] Apesar de ter sido revogada pela Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, esse dispositivo específico auxiliou na formulação do conceito de um *formador de dentro* da Escola de Formação. Acrescenta-se ainda que, com a revogação da *BNC-Formação Continuada*, ficou uma lacuna no que se refere à formação continuada, já que a resolução que a revoga trata apenas da formação inicial de professores.

> o que os movia em muitos sentidos é o que também nos move, hoje, em nosso fazer: o protagonismo dos professores, o diálogo entre os pares, o trabalho coletivo e o impulsionamento para o registro das práticas pedagógicas e o refletir sobre elas constantemente, a fim de realmente auxiliar o trabalho do professor na escola (Silva et al., 2023b, p. 136).

O elemento decolonial do projeto institucional da Casa de Formação, entendida como o projeto conjunto da Escola de Formação e da Casa de Avaliação, pode ser interpretado a partir de duas premissas, que conferem a identidade do projeto, como será visto nas duas próximas seções.

5.2.1.3 Professor como formador

O atual projeto formativo da rede municipal de Canoas, a Escola Permanente de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro, institui professores formadores para conduzir encontros mensais em cada área do conhecimento. Trata-se de uma escolha epistemológica, pedagógica e política que reposiciona o docente não como mero destinatário de saberes produzidos em outros lugares, mas como sujeito intelectual capaz de produzir, sistematizar e socializar conhecimentos a partir de sua própria prática. É nesse sentido que a tese parcial desta categoria é envolve a seguinte asserção:

A premissa do projeto é que professores de Canoas formam professores de Canoas.

Essa epistemologia, no entanto, não é nova, mas é construída na história da política formativa da rede. Dialoga diretamente com a trajetória histórica da formação continuada na rede municipal, marcada por experiências que valorizaram o processo formativo com protagonismo docente, como o CEP, o SEP, o PQVEM e o Projeto Saberes em Diálogo.

Nesse sentido, concordo com Silva et al. (2023b, p. 135) quando afirmam que “olhar para a formação continuada dos professores de uma rede de escolas de um município é observar o sentido que essa tem naquele espaço, para aquelas pessoas”. E esse é o exercício que se busca fazer nessa

seção, compreender a trajetória da política formativa na perspectiva dos professores que dela participam.

Numa tentativa de recuperar concepções, projetos e práticas formativas anteriores aos programas já mencionados, solicitei à professora P3, cujo ingresso na rede municipal de educação de Canoas data de 1975, que compartilhasse se havia experiências anteriores ao CEP, que é a primeira política de formação continuada propriamente dita, mencionada por Ledur, Silva e Machado (2019) e que Pinheiro (2006) refere ter iniciado em 1993.

> Tinha um grupo de profissionais lotados dentro da SME que fazia visitas. Um grupo volante de supervisoras que fazia visitas esporádicas ou visitas bem focadas em alguma situação em que houvesse a necessidade da presença, de intervir. [...] Nós tínhamos que fazer o nosso plano de curso, que era o global. Depois nós tínhamos os nossos planos de aula. E éramos fiscalizados. Porque essas supervisoras que eram da SME, entravam na sala de aula sem aviso prévio e pediam os registros dos professores. Uns eram mais aplicados, outros menos aplicados, mas nós tínhamos essa obrigatoriedade de apresentar os nossos planejamentos. Formação para nós não existia. Não tínhamos. Nós não tínhamos nenhuma referência. O que tinha era assim: “Estou com dificuldades”. Aí vinha a supervisora, conversava, via qual era a dificuldade e apontava um caminho. Mas nós não tínhamos, como hoje, temos uma escola de formação.

A fala de E5 aponta para a inexistência de uma política de formação continuada. É pertinente apontar, no entanto, que essa vigilância em cima do quadro docente decorre do contexto político em que Canoas, o Rio Grande do Sul estavam inseridos: a ditadura militar. Nesse período, a supervisão escolar não operava na lógica da formação pedagógica. Luz (2009, p. 14) afirma que, nesse período, prevaleceu a concepção empresarial no papel das supervisoras:

> Revisitando a história da educação brasileira, no que tange à supervisão escolar, encontramos a influência exercida pela administração empresarial na organização da escola. Nesse segmento, atribuiu-se à função do supervisor escolar um caráter técnico, especialmente no período do regime militar, de 1968 até 1980, quando se manifestou a tendência de controlar e fiscalizar as ações pedagógicas, notadamente aquela exercida com “super-visão” ao trabalho dos docentes.

É possível interpretar, na fala de E5, que essa política de fiscalização e de vigilância sobre docentes e gestores era consequência do próprio cenário político e da administração pública da época da ditadura:

> Era outra realidade. Reuniões, aconteciam reuniões de diretores, mas não era uma prática. Quando havia necessidade, chamavam-se os diretores para dar alguns recados, e era isso. E, no mais, a gente ia fazendo o trabalho muito mais no instinto. As gestoras também, a grande maioria delas, eram pessoas de mais idade, e eram indicadas, eram uma indicação do governo. Então, como também é importante registrar isso. Mudava-se muito de governo no município, porque a cidade era uma área de segurança nacional. Então, era prefeito quem o governador indicava. Se chegasse um deputado, um governador, e indicasse alguém aqui, essa pessoa assumia. Acontecia isso também com os prefeitos. O prefeito nunca sabia qual seria o período do mandato dele. Podia ser mais, podia ser menos. Então foi uma realidade muito, muito diferente. (E5)

Imbernón (2010) aponta que, na década de 1970, havia um predomínio de políticas de formação inicial sobre a formação continuada dos professores. Para Imbernón (2010, p. 16-17), esta última não era pensada a partir de uma perspectiva coletiva, mas, sim, individual:

> Foram tempos em que se institucionalizou a formação inicial de professores, formação essa que nasceu pobre e desvalida mais de um século antes e que se desenvolveu separadamente (professores e professoras), exceto em breves épocas. A década de 1970 foi um tempo em que a formação continuada viveu o predomínio de um modelo individual de formação: cada um buscava para si a vida formativa, ou seja, primava-se pela formação inicial, que era melhor ou pior segundo a época e o território, e se aplicava à formação continuada a ideia 'forme-se onde puder e como puder'. Esse modelo caracterizava-se por ser um processo no qual os mesmos professores 'se planejavam' e seguiam as atividades de formação que acreditavam que lhes poderiam facilitar algum aprendizado.

A fala de E5 confirma a história descrita na seção 2.2.1.1: o investimento era focado na formação inicial dos professores por meio da oferta de incentivos para a formação em nível médio do quadro docente municipal.

> Porque também tem uma coisa: muitos professores não tinham curso de magistério, o curso normal na época. Eles tinham uma formação de ensino de ginásio. Naquela época se fazia o primário e depois se fazia o ginásio. Muitos professores em sala de aula tinham o ginásio completo, que não tinham o normal. e tinham dificuldades de fazer o normal. Então, o que a prefeitura fez? Foi o primeiro movimento de oferta de bolsas. Hoje temos aí as nossas bolsas de formação, pós-graduação, mestrado, doutorado e, numa época, até a graduação

> para quem não tinha. Mas o que o prefeito fez na época? Procurou o La Salle, que não era o UNILASALLE, que na época era a Faculdade La Salle. E ali tinha o curso magistério, que na época era o curso normal. E aí as professoras eram chamadas de normalistas. Eu fui normalista. Então, eu já fiz o concurso com a formação, mas os colegas que não tinham a formação. Eu vou te dizer: 80% não tinha essa formação. E a formação de nível superior, então… Eram raros, muito raros. Então o La Salle criou o esse curso vespertino. E o que que era esse vespertino? Ele iniciava às 5h30 da tarde, bem no fim da jornada. Qual era o benefício que a prefeitura dava? As professoras que estavam fazendo essa formação saiam um pouco mais cedo das escolas, porque a escola ia até às 17h, para chegar às 17h30 no La Salle. Então, elas tinham esse incentivo, podiam sair um pouco mais cedo, para ir fazer esse curso normal vespertino. Foi o primeiro movimento de incentivo para a formação dos professores. Nós temos colegas aposentadas que só conseguiram fazer o normal porque a prefeitura oportunizou. E ainda tinha um convênio de um desconto. Elas pagavam uma parcela. Então, como muitas tinham casa e filhos pequenos para cuidar no horário noturno, por muito tempo se preservou esse vespertino ali no La Salle. Só que ainda restavam professoras que careciam de formação. E aí, em determinado momento, o La Salle criou o curso adicional, que era tipo uma especialização, entre o ensino superior e o médio. Havia formação em Alfabetização, Educação Física e Educação Especial. Não era bem esse nome, era o nome equivalente na época. Eu fiz esse de Educação Especial. Então, são passos que foram dados e que hoje fazem parte da história. (E5)

Ao olharmos do ponto de vista do professor enquanto servidor público, enquanto trabalhador, é possível apontar que uma conquista desse primeiro período em que a concentração de esforços objetivava à formação inicial tem a ver com o fato de que o poder público é corresponsável pela formação do professor. Se a formação continuada era entendida, nesse primeiro momento, como responsabilidade do âmbito particular da vida profissional do professor, a formação inicial em serviço foi assumida como política pública. A professora E5 pode ser apontada como beneficiária dessa política, que, para além do âmbito docente, formou uma professora que se tornou diretora, secretária municipal de educação e vice-prefeita da cidade.

A concepção de que a formação continuada deve ser pensada e proporcionada também no âmbito coletivo só se constrói após a redemocratização. Essa constatação se afirma na história da rede de Canoas com a instituição do CEP em 1993. Sobre esse momento, E3 relembra que, logo ao ingressar na rede municipal, já iniciou seu processo formativo no CEP:

> Eu era uma professora que frequentava o CEP, principalmente porque, naquela época, tinha um grupo muito forte da EJA, né, que é onde eu trabalhava. Na época eram os cursos que eu mais

> participava. E a formação da EJA era muito forte e de caráter obrigatório. Nós tivemos toda uma formação direta com o GEEMPA, lembro que, na época, foi um programa que durou bastante tempo na EJA. Então, assim, eu já, eu usufruía das formações tanto dos Anos Iniciais, como professora alfabetizadora, mas também da perspectiva da EJA, como aluna do CEP. (E3)

Ledur, Silva e Machado (2019, p. 18) afirmam que o objetivo do CEP era "subsidiar os professores com sugestões de atividades, jogos e estratégias de ensino nas áreas da Linguagem, da Matemática, da Literatura Infantil e da Arte". De maneira complementar, Pinheiro (2006, p. 91) afirma que o CEP era "formado inicialmente por pedagogas com experiência em alfabetização cuja tarefa principal era difundir uma maneira diferente de ensinar e prazerosa de aprender através de oficinas pedagógicas e cursos". Com influências construtivistas, esse viés mais pragmático de elaboração conjunta de atividades era reflexo da própria composição docente do quadro de professores da rede municipal de Canoas, que, segundo Ledur, Silva e Machado (2019, p. 18) era formado basicamente por “professoras generalistas com formação em nível médio, oriundas dos cursos de magistério e normal, a quem se direcionava o trabalho de formação continuada proposto pela mantenedora”. Nesse sentido, a concepção sobre formação de professores na rede avança no sentido de que, assim como a formação inicial em serviço, a formação continuada passa a ter caráter de política pública, inclusive com a instituição de uma unidade própria dentro do organograma e com um espaço físico próprio dentro da sede da SME, que na época era no *Conjunto Comercial Canoas*.

Com a paulatina ampliação da oferta de Anos Finais nas escolas de Ensino Fundamental da rede municipal, também há um gradativo aumento dos professores especialistas em cada área do conhecimento, tanto a partir da formação em serviço de professores que já compunham o quadro docente como a partir do ingresso de novos professores com formações específicas. É aí que em 1998 o CEP evolui para SEP, que passa a instituir coordenadores de formação para cada área do conhecimento, a saber, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Inglês e Arte. Vale destacar que o projeto institucional do SEP possuía mais professores formadores do que o projeto da Escola de Formação, cujos formadores

coordenam os encontros formativos das várias disciplinas de cada área do conhecimento.

Sobre esse ponto, de haver professores formadores por área específica, a professora E3 afirma que admirava seus colegas formadores. Ao entrar na rede, participava das formações do CEP e continuou participando quando este se tornou SEP.

> O SEP, esse Serviço de Estudo e Pesquisa, era um trabalho extraordinário que nós tínhamos na época. Ele era dividido por áreas do conhecimento. Bom, eu sou fruto do SEP. Quando eu era professora, ele me servia muito nas oficinas e formações que o SEP proporcionava. Sempre admirava a forma como meus colegas ministravam, porque sempre eram colegas da rede. Por ora traziam professores de fora, mas geralmente as formações eram com professores da rede, por área do conhecimento. (E3)

Assim como a professora E5, que cresceu profissionalmente na administração pública a partir da política de educação, a ascensão profissional de E3 também é ilustrativa de determinado momento formativo da rede municipal. De professora participante das formações do CEP/SEP, E3 se torna a coordenadora geral do Serviço e desenvolve a política formativa no sentido de torná-la mais sistemática:

> Recebi um convite do secretário Zandonai — isso foi em 2006 — para assumir o SEP. Eu lembro que nós não tínhamos um dia específico para as formações. Era por adesão. Aí eu disse para o secretário: “secretário, olha só, veja bem, Eu penso que a formação precisa ser constante, né?” E aí a gente lê alguns autores que vêm falar sobre isso, Donald Schön, Tardif e tantos outros autores, de formação continuada. Continuada. O termo está dizendo. Então não era para ser um evento, em que eventualmente se tinha formação. É para ser continuada. Forma aqui, vai lá, pratica, volta, discute, pratica, volta… Então, era esse movimento que nós queríamos ter. Daí eu disse assim: “quem sabe a gente propõe um dia de formação obrigatória?” Porque, na época, a rede já tinha esse planejamento externo, tanto os professores de Anos Iniciais quanto os de Anos Finais. E a gente consegue, então, instituir, primeiro, uma cultura de formação e, segundo, uma continuidade daquilo que se quer por área do conhecimento. Não preciso nem te dizer que foi uma guerra universal, né? Esse foi o primeiro desafio. Eu lembro muito bem que o secretário disse: “mas isso é bom para nós?”. E eu disse: “é bom pra nós. Não vou te dizer que vai ser uma empreitada fácil. Vai ser difícil até que se convença de que isso é importante. Mas, culturalmente, isso vai arraigar na rede, vai ter um reconhecimento”. Até porque tem tanto trabalho fantástico sendo feito na rede e aquele é o momento em que a gente pode trocar experiências que os professores de sala de aula têm, que por vezes não são de conhecimento de outros. Então isso se instituiu com toda uma gama de contrariedade

> inicialmente, mas fomos evoluindo, evoluindo, até que isso tornou-se uma política. Porque as políticas vão se instituindo a partir de práticas que vão dando certo e a partir do olhar do gestor também. (E3)

Com essa mudança, a política de formação continuada do município, além de ter organograma, espaço físico, professores formadores próprios, também passa a ser por convocação, e não mais por adesão, havendo dias próprios para as formações de cada área. Como já dito, com algumas diferenças, essa configuração é muito próxima do que é praticado atualmente na Escola de Formação.

Como se pode ver, a notícia D2 mostra que, em 2021, as formações iniciais da Escola de Formação eram por adesão, mas, a partir de 06 de maio de 2022, as formações passaram a ser mensais e de presença obrigatória:

> As formações, que acontecerão no 2º semestre de 2021, serão por interesse dos professores em suas áreas de conhecimento, a partir de inscrições nos Ateliês Virtuais. (D2)

> A partir deste mês, os professores da rede municipal terão formações sistemáticas presenciais, uma vez ao mês, priorizando a troca de experiências entre os docentes. (D4)

E3 fala da complexidade de se instaurar uma política de formação continuada obrigatória na rede e ter de enfrentar a resistência do grupo docente:

> Eu acho que, em uma época, a gente foi um pouquinho mais não sei se autoritários, mas fomos um pouquinho mais incisivos. Tinha lista de presenças. Tinha que comparecer. Eu acho que isso desgostou um pouco no início. Lá no final, acho que em dois anos, isso já estava arraigado, já era posto. Embora tinha algumas reuniões — e eu percebia porque acompanhava, eu sempre estava em uma formação ou outra, não conseguia estar em todas, mas sempre acompanhava — professores virados de costas, tomando chimarrão… Isso aconteceu muito isso. Aí tinha que respirar… Mas eu acho que a rede evoluiu muito. (E3)

Certamente o projeto institucional do SEP contribuiu para a concepção de formação continuada justamente nesse sentido de se compreender a importância de continuidade, de sistematicidade, de organização. Ledur, Silva e Machado (2019) apontam que, apesar de haver esforços para que a pesquisa integrasse o programa formativo, não se conseguiu promovê-la de forma sistematizada.

Após a quebra linha formativa instituída pelo SEP, que, segundo Ledur, Silva e Machado (2019, p. 21), deixou “uma lacuna na proposta de formação continuada de professores na rede municipal”, por força da política de incentivo a formação em pós-graduação no contexto do PQVEM e do *Escola em Movimento*, a rede começa avançar no sentido de se fazer pesquisa na escola. O Congresso Regional de Práticas Inovadoras certamente foi um expoente desse momento. Trentin (2013, p. 11) defende que o Congresso tinha como objetivo

> tornar-se um evento científico permanente dos e para os professores-pesquisadores da rede municipal, destacando a produção científica que desenvolvem em seu trabalho cotidiano nas escolas municipais, [...] valorizando, assim, a ação reflexiva do docente municipal sobre sua prática pedagógica, através da qual reconstrói a escola promovendo a aprendizagem e a ação docente.

Pauly e Leffa (2013, p. 19) apontam que o conjunto de pesquisas apresentadas no I Congresso mapeia experiências inovadoras que podem subsidiar a formação continuada e direcionar pesquisas no contexto da própria rede municipal de Canoas:

> Além de seu caráter científico, esse tipo de evento oferece aos gestores do sistema de ensino e aos pesquisadores da educação um primeiro mapeamento sobre determinados grupos de docentes da rede que desenvolvem experiências didáticas e pedagógicas inovadoras que podem ser agrupadas para planejar atividades de formação continuada e/ou direcionar as pesquisas educacionais em consonância com as potencialidades da rede.

Esse elemento da pesquisa como elemento formativo que nasceu com o *Congresso Regional de Práticas Inovadoras* certamente foi desenvolvido com mais intensidade no *Projeto Saberes em Diálogo*. O projeto deu iniciou em 2017 com o objetivo de visibilizar pesquisas em nível de pós-graduação dos professores da rede, culminando num seminário ao final do ano letivo (Machado, Ledur; Silva, 2018). A partir de 2018, o projeto foi reestruturado a partir de um programa formativo baseado em grupos de pesquisa que se iniciavam no início do ano letivo e, por meio de encontros regulares, discutiam e qualificavam suas investigações. Dessa forma, para além do seminário ao final do ano, havia um processo investigativo-formativo desenvolvido ao longo

do ano, com a prerrogativa de que “uma ação formadora docente deve estar visceralmente articulada com a realidade dos problemas educacionais práticos do chão da escola” (Silva; Machado, 2018, p. 108).

De fato a concepção da política de formação continuada apresenta uma quebra na sua trajetória histórica. De 1993 a 2008, no contexto do CEP e do SEP, desenvolveu-se uma política de formação sistemática, com protagonismo do professor da rede municipal no sentido da autoria, que, por um lado, concebe o próprio da professor da rede professor formador e, por outro, institui um espaço-tempo em que o professor de sala de aula pode conhecer e também compartilhar práticas pedagógicas. A partir de 2009, há uma interrupção nesse modelo de modo que se perde o local instituído e a sistematicidade da política formativa. No entanto, de 2013 a 2020, num processo que se inicia com o *Congresso* e avança significativamente com o *Saberes*, o protagonismo docente é retomado a partir da perspectiva da pesquisa.

É no *Saberes em Diálogo* que o professor de Canoas desenvolve de forma mais plena sua identidade de produtor de saberes. Se antes, havia um professor formador instituído, agora todo professor passa a ser considerado em potencial formador, pois se valida sua identidade de pesquisador no *chão de escola*. Silva, Machado, Silva e Silva (2021, p. 16) desenvolvem esse conceito de *chão de escola* como lugar de produção de saberes próprio do professor:

> Aqui a noção de “chão de escola” ganha duas dimensões, em que vale a pena o destaque. Na primeira delas reportamos ao lugar físico, propriamente falando, o lugar onde acontecem as experiências com os agentes que aí atuam e circulam neste espaço, constituindo-se como participantes de um processo de construção de saberes. Assim, o chão da escola é o espaço das vivências, dos encontros e das aprendizagens. Na outra dimensão, o chão da escola ganha status de categoria epistemológica, que reivindica o lugar de produção de conhecimentos, lugar (geo)epistêmico desde onde se produz conhecimentos outros e também desde o com quem aí se encontra.

Essa mudança de concepção decoloniza a concepção de formação continuada de professores em Canoas, de modo que o professor de sala de aula, antes concebido como sujeito a ser pesquisado e formado, ganha status epistêmico de pesquisador quando constrói saberes a partir de sua prática e de formador quando compartilha os saberes que construiu no chão da sua escola.

Podemos interpretar essa ressignificação da identidade do professor de Canoas à luz da formação da identidade brasileira. Ribeiro (2015) aponta que, entre os colonizadores, havia um pressuposto de *ninguendade* dos povos que viviam em território latino-americano e brasileiro e daqueles que foram sequestrados da África para trabalho forçado nas colônias. Essa concepção de ser *ninguém* só foi superada quando os brasileiros desenvolveram sua própria identidade a partir de tudo que lhes foi negado. Ribeiro (2015, p. 98-99) explica a formação dessa identidade:

> Já o filho da índia, gerado por um estranho, branco ou preto, se perguntaria quem era, se já não era índio, nem tampouco branco ou preto. [...] O brasilíndio como o afro-brasileiro existiam numa terra de ninguém, etnicamente falando, e é a partir dessa carência essencial, para livrar-se da ninguendade de não índios, não europeus e não negros, que eles se veem forçados a criar a sua própria identidade étnica: a brasileira.

Se o brasileiro, parte desse Brasil de gente mestiça e, por isso, tida como subalterna, só supera sua condição de ninguém quando valoriza o seu lugar e não busca imitar europeus ou norte-americanos, o professor de chão da escola só supera sua condição de *ninguendade* quando deixa de buscar sua identidade e seu valor na sujeição e reprodução da lógica moderna ocidental de produção de conhecimento. Darcy Ribeiro (1997, p. 104), com sua postura anticolonial e linguagem ácida, defende a identidade mestiça:

> É muito fácil fazer uma Austrália: pega meia dúzia de franceses, ingleses, irlandeses e italianos, joga numa ilha deserta, eles matam os índios e fazem uma Inglaterra de segunda, [...] ou de terceira [...]. O Brasil precisa aprender que aquilo é uma merda, que o Canadá é uma merda, porque repete a Europa. É para ver que nós temos a aventura de fazer o gênero humano novo, a mestiçagem na carne e no espírito. Mestiço é que é bom.

Nesse sentido, o professor de sala de aula, que sempre produziu saberes a partir de sua prática, só consegue desenvolver e ressignificar essa identidade de *chão de escola* no momento em que assume esse lugar cujo saberes são negados, ou então desvalorizados, tido como menores. Silva e Machado (2020b, p. 7) propõem que o *Saberes em Diálogo* concebe "o processo de formação continuada de educadores como esta possibilidade de movimento que se desloca epistemicamente para assumir o lugar de produção

do conhecimento, o lugar do chão da escola, que historicamente foi relegado ao lugar de ação e de práticas de ensino". Assim, compreende-se que foi no *Saberes em Diálogo* que o coletivo de professores da rede de Canoas, que já reconhecia no seus pares o valor de formador, atribui, de maneira ainda mais contundente, protagonismo para o professor em sala de aula. Por isso, a afirmação de Darcy Ribeiro (2015, p. 98), ao falar sobre a formação da identidade do brasileiro, também faz sentido se pensada a partir da lógica da formação da identidade do professor: "Buscando urna identidade grupal reconhecível para deixar de ser ninguém, ele se viu forçado a gerar sua própria identificação". Dessa maneira, a tese de que professores de Canoas formam professores de Canoas é assumida de maneira irreversível pelos próprios docentes, pois concebem que seus pares é que formulam epistemologias relevantes para resolver os desafios da profissão.

Relembrando Nóvoa (2023), essa concepção está alinhada à construção do conhecimento profissional docente, que, para o autor, é contingente, coletiva e público. Nesse sentido, Nóvoa (2023, p. 65) afirma que o conhecimento profissional docente é

> um conhecimento que está na docência, isto é, que se elabora na ação (contingente); um conhecimento que está na profissão, isto é, que se define numa dinâmica de partilha e de coconstrução (coletivo); um conhecimento que está na sociedade, isto é, que se projeta para fora da esfera profissional e se afirma num espaço mais amplo (público).

A partir de 2021, há uma nova quebra na política de formação continuada de professores com a interrupção do *Projeto Saberes em Diálogo*. Mas toda quebra deixa fissuras. E, como já dito, o protagonismo de professores que já passaram tanto pela experiência do CEP/SEP como do *Congresso/Saberes* é o elemento de continuidade em meio à política da descontinuidade. Foi nas fissuras dessa política que professores de Canoas que (re)construíram uma política formativa em que o conhecimento prestigiado é aquele construído pelos próprios professores de Canoas. Essa (re)construção culmina no projeto da *Casa de Formação*, enquanto projeto conjunto da Escola de Formação e da Casa da Avaliação.

Quando solicitada para comentar sobre essa perspectiva de que professores de Canoas formam professores de Canoas, a professora E2, gestora da Escola de Formação, aponta para o fato de que na rede municipal essa concepção não é apenas uma ideia, mas também uma prática:

> Porque é uma prática. Porque não é só uma ideia. É também uma ideia. A gente já tem muitos artigos sobre isso, né? Que foram escritos na própria rede de Canoas, na própria Universidade de La Salle, mas, por mais que isso esteja escrito, isso veio da prática. Eu acho isso bonito da nossa rede. Inclusive o professor já quase nem aceita muito quando vem alguém de fora. (E2)

Essa concepção não exclui o diálogo com autores e palestrantes externos, apenas desloca o *status* dessa interlocução, que deixa de ter uma posição superior e passa a estar num lugar de troca de saberes:

> É claro que a gente não vai deixar de dialogar com quem vem de fora. A rede trouxe o António Nóvoa, há uns dois anos, a quem o professor de Canoas gosta muito de ouvir. E até para continuar falando sobre isso nas formações. Na formação de supervisoras, eu falei muito sobre a vinda do António Nóvoa e tudo aquilo que ele disse que tem a ver com a escola. Ele dizia que publicizar é tornar o conhecimento público. E que a escola tem essa mania de fazer as coisas e deixar dentro da escola. E ele dizia que tornar público é também valorizar teu estudante, teu professor. E, sobre isso, teve uma supervisora que comentou uma atividade que ela faz que é pensar quando o meu aluno faz “wow”. Quando meu aluno sai dizendo: “bá, que aula massa” ou “que legal que a sora trouxe isso hoje”. Então ajuda trazer alguém de fora que esteja em diálogo com aquilo que a gente faz. (E2)

A gestora da Escola de Formação sustenta o que essa análise em perspectiva histórica já evidencia: a Casa de Formação soma as concepções formativas do CEP/SEP e do Saberes em Diálogo. Ao instituir o chamado *formador de dentro,* reconstrói-se e renova-se o projeto de professor formador do CEP/SEP, pois o *formador de dentro* ocupa um lugar híbrido e estratégico: é, ao mesmo tempo, professor de sala de aula e assessor pedagógico da SME. Essa identidade mestiça confere legitimidade à formação, pois se evita um discurso formativo ancorado em abstrações distantes da realidade escolar, que dá lugar a experiências vividas, tensionadas e refletidas no cotidiano da rede municipal.

> Então, foi muito bom porque a gente resgatou a história de Canoas, tanto a história antiga ali do SEP, mas também parecido com Saberes, com Cartografias, com o que a gente acreditava. (E2)

> Uma das coisas que eu acho mais importantes na nossa construção, que desde o início foi assim e não houve, na época, nenhuma resistência, é que fossem servidores de Canoas, gente que já estava em Canoas trabalhando. E não pegar alguém, uma fundação ou uma editora, alguém de fora para fazer a formação. Então, quando surgiu essa ideia, e abraçaram isso, achei importante que esse formador fosse uma pessoa de dentro. Talvez esse seja o segredo de a gente ter também se mantido na próxima troca de governo, pois são pessoas que são servidores da rede e que não são politicamente envolvidos, se não faz sentido. Acho que essa forma de organizar a nossa Casa, que é a nossa Escola de Formação e Casa de Avaliação, foi uma maneira de a gente entender a própria rede, validando a própria história e propondo algo novo. (E2)

No projeto da Casa de Formação, reconstrói-se uma política de formação sistemática, com formações mensais por área e de presença obrigatória. E também busca-se manter a perspectiva de que, mesmo havendo professores formadores instituídos, todo professor de Canoas é um formador em potencial quando este se coloca como autor das epistemologias construídas a partir de seu contexto de sala de aula e de escola.

> O próprio programa Escola Pesquisadora é uma continuação do Saberes em Diálogo, porque naquele momento, com a questão de troca de governo, a gente acabou não tendo mais o Saberes. Mas a gente não quis deixar morrer essa chama do que a gente tinha criado. O Escola Pesquisadora só tem uma diferença grande, que a gente entende que é uma diferença: a gente não consegue acompanhar os grupos de pesquisa ao longo do ano. Isso fragiliza um pouco a questão da pesquisa. (E2)

É importante destacar que essa diferença não ocorre em razão de uma negligência de projeto, mas justamente por causa do arranjo institucional da própria Secretaria Municipal de Educação.

> Eu entendo que, na época, o projeto guarda-chuva era o Saberes, e os outros projetos iam se encaixando. Hoje o guarda-chuva é a Casa. O guarda-chuva é a formação continuada todo mês, obrigatória, com várias aspas, mas obrigatória. E os outros projetos é que entram como guarda-chuva, entre eles o Escola Pesquisadora. Então por isso que a gente não tem perna com um grupo com poucas pessoas para manter o mesmo projeto. Então dá para entender o motivo de não se fazer da mesma forma. Mas também não isso não quer dizer que a gente não vá, no futuro, se a gente tiver mais pernas, braços e cabeças, fazer de outra forma. Eu também enxergo que, de alguma maneira, a gente mantém essa perspectiva de pesquisa. A gente mantém a publicação dos Cadernos Pedagógicos, sempre de um ano

> para o outro. Então um professor que apresentou o seu projeto do Escola Pesquisadora na Semana de Arte, Literatura e Pesquisa em novembro vai enviar o artigo dele no final do ano ou no início do outro, e aí a gente vai trabalhando com os Cadernos que são lançados na próxima Semana de Arte. (E2)

Para além do público docente, a Escola de Formação tem projetos como o *Descortine Suas Ideias* e a própria *FEMUCITEC* que envolvem também os alunos:

> Tem o próprio Descortine Suas Ideias, que é um programa voltado mais para o estudante, mas que passa, obviamente, pela mediação do professor. Então, quando tu escolhe um texto de aluno é porque tu também está escolhendo o trabalho que o professor realizou naquela turma. A FEMUCITEC é a mesma coisa que o Descortine, que envolve o aluno, mas também envolve o docente. Então eu acho que os programas e os projetos que a gente tem funcionando na Escola de Formação e na Casa de Avaliação mantêm essa perspectiva. (E2)

Também há no projeto da Casa de Formação um amadurecimento do entendimento da rede sobre a importância da formação por convocação:

> Acho que é importante a gente pensar que agora eles são, entre aspas, obrigados a vir na formação todos os meses. Claro que a gente sabe que tem professores que vêm mais, professores que vêm menos, mas aí tem as justificativas. A gente controla, digamos, essas presenças, o que é algo que, se conversasse talvez meu eu de 2019, eu ia dizer: “não, a formação tem que ser só por adesão”. Mas tem um lado meu que hoje entende que isso foi importante, porque eu acho que tudo o que a gente faz é para o aluno, é para o estudante. E aí eu não acho justo que a gente ofereça formação, e só quem quer vem. Porque ter um professor que nunca vai à formação, que não quer melhorar, que a gente sabe que existe. E isso é prejudicial para o aluno. (E2)

A gestora da Escola de Formação afirma que, em teoria, a participação é obrigatória, mas que, na prática, não existe uma punição para quem falta às formações; o que existe é uma negociação do dia de planejamento com a escola.

> Não existe uma polícia da formação. Não tem isso. E mesmo que o professor fique aqui obrigado, ele não vai ouvir nada. É por isso que eu falo obrigatório entre aspas, porque a gente tem um controle de presenças que as supervisoras recebem, para que elas, digamos, cobrem do seu professor. “Olha, tu não tem ido, tu já faltou duas, o que que te aconteceu?”. Aí negocia com a escola. É isso. (E2)

De fato os professores percebem essa situação e lamentam que muitos colegas não participem das formações:

> Só, como tu falou, né, é uma pena que nem todos venham. Ontem mesmo na formação perguntaram: “quantos professores de Matemática nós temos na rede?” 94, gente. Temos 94. Só que a gente tem em torno de uns 20 que estão deslocados, em equipe diretiva, fora da sala de aula. Então isso dá uns 75 professores em atividade por aí. (C3P03)

> É, tem professores que eu nunca vi. (C3P08)
> Tem professores que estão em sala de aula e nunca vieram em nenhuma formação. Mesmo a gente criando esse espaço, tentando fazer essa mediação, não é todo mundo que está disposto. E muitas vezes inclusive a gente escuta que as formações não deveriam ser obrigatórias. (C3P03)

Sempre que essa discussão vem à tona, alguns professores mais críticos à política da presença obrigatória apontam que haveria maior adesão se a participação fosse por adesão. Nesse sentido, aponta-se que, em outro momento, a rede municipal de educação já tinha adotado a participação em formações por área nesse formato, e a adesão era baixa:

> E nós já tivemos esse momento aqui na rede, em que as formações eram a convite. Em 2016 existia um grupo de estudos de Matemática maravilhoso na ULBRA. (C3P03)
> Com a Fabi, né? (C3P08)
> Isso! (C3P03)
> Eu também fiz formação com a Fabi. (C3P05)
> E sabe quantos professores iam? Não eram dez. (C3P03)
> Era tipo isso aqui, gurias. (C3P02)

A Escola de Formação, ao institucionalizar essa lógica, não inaugura um novo paradigma, mas consolida e legitima, no plano da política pública de formação continuada de professores, um modo de compreender a formação docente já experimentado e reconhecido pela rede. Ao reinstituir a tese de que o professor pode e deve formar outros professores, o projeto da Casa de Formação rompe com uma lógica hierarquizante do saber pedagógico, que historicamente atribuiu à universidade ou a consultorias externas o monopólio da produção de conhecimento sobre a prática docente. Essa ruptura não significa negar a importância do diálogo com a academia, mas deslocar o eixo da autoridade epistemológica, reconhecendo que a escola também é espaço

legítimo de produção de saberes. Por outro lado, Nóvoa (2023, p. 61, grifo do autor) aponta que

> Ainda há quem sustente que os processos de mudança e de qualificação dos professores dependem, acima de tudo, da pesquisa e da universidade. [...] Essa posição é raramente manifestada de forma explícita e frontal, mas influencia, e muito, implicitamente, a maioria das perspectivas e das políticas de formação de professores. Desengane-se quem assim pensa. Apesar de todas as dificuldades e problemas, qualquer mudança real na educação e na pedagogia só poderá vir *de dentro* da profissão docente, sempre com um forte apoio externo, nomeadamente dos acadêmicos e das universidades.

Nesse sentido, a formação deixa de ser um movimento de fora para dentro e passa a se constituir como um processo construído a partir da rede, com a rede e para a rede, e também para além da rede, porque constrói um saber contingente, coletivo e público (NÓVOA, 2023).

A Casa de Formação como um projeto formativo e avaliativo não tem obviamente concepções só sobre formação de professores, também tem uma concepção sobre avaliação externa, que será explorada na próxima seção.

5.2.1.4 Professor como avaliador

Se, na *Escola de Formação Permanente de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro*, a centralidade do professor como formador desloca o eixo da autoridade pedagógica para dentro da rede, instituindo o professor como formador, na *Casa da Avaliação Externa Canoas Avalia* esse deslocamento se aprofunda ao reposicionar o professor também como avaliador. Não se trata apenas de aplicar testes padronizados ou executar etapas operacionais de um processo avaliativo já definido em outro espaço, por um agente terceiro, como uma fundação ou editora, mas de participar da construção, gestão e interpretação de uma política municipal de avaliação externa.

Nesse sentido, a avaliação deixa de ser um dispositivo imposto de fora para dentro, ou mesmo de cima para baixo, e passa a ser compreendida como uma epistemologia de gestão pedagógica cujo sentido depende de quem a concebe e de quem e como a utiliza, com quais pressupostos e com que

compromissos. É nessa direção que a tese parcial desta subcategoria pode ser sintetizada na seguinte asserção:

Outra premissa é que a avaliação construída e gerida por professores de Canoas expressa a identidade e a autonomia da rede.

A literatura sobre avaliações externas evidencia que esses dispositivos, frequentemente associados a modelos gerencialistas, em grande parte das redes e sistemas de ensino, tendem a operar sob uma lógica de padronização e controle, e à produção de rankings, comparações e metas. Quando isso ocorre, esse tipo de avaliação costuma ser percebido com uma certa relação de desconfiança, pois, com pouca ênfase na dimensão diagnóstica, professores e gestores costumam se sentir vigiados.

De fato as avaliações externas nacionais e estaduais apresentam maior afastamento da realidade das escolas. Essas avaliações, por um lado, costumam apresentar índices e rankings e, por outro, têm dificuldades de entregar devolutivas no que diz respeito às dificuldades dos estudantes a fim de que professores e gestores possam tomar decisões no nível pedagógico. Para enfrentar esse problema, é preciso que as redes municipais também invistam em avaliações que privilegiem a dimensão diagnóstica, e não apenas à dimensão somativa das avaliações. Nesse sentido, Costa, Vidal, Monte e Vieira (2019, p. 17) afirmam que

> Os municípios que não têm ações próprias parecem depender mais das iniciativas de outros entes federados, distanciando-se de uma cultura de avaliação mais efetiva, embora ela esteja presente. Essas realidades diversas, como visto, afirmam as identidades locais, mas também revelam aspectos relacionados ao reconhecimento do valor das avaliações de larga escala para a gestão municipal.

De modo semelhante, Freitas et al. (2009) sustentam que as avaliações externas aplicadas no nível local têm mais efetividade e legitimidade do que avaliações em nível nacional, pois essas avaliações mais centralizadas, pois aquelas têm mais proximidade com as escolas. É nesse sentido que Freitas et al. (2009, p. 48) defendem que “não basta o dado do desempenho do aluno ou

do professor coletado em um teste ou questionário e seus fatores associados. É preciso que o dado seja 'reconhecido' como 'pertencendo' à escola". Para além da dimensão técnica, os autores apontam a dimensão política da avaliação como importante na real utilização dos dados por ela produzidos:

> Como toda avaliação, se constituída sem legitimidade política, terá dificuldade para ser aceita, comprometendo o uso de seus resultados. Daí acharmos que o nível municipal seja o local onde melhor se possa combinar a legitimidade técnica com a política. [...] Planejando a avaliação no nível municipal, torna-se mais viável o envolvimento de professores e especialistas das secretarias das escolas na própria montagem do sistema de avaliação (Freitas et al, 2009, p. 48-49).

Se, em Canoas, a política de formação continuada de professores recebeu atenção a partir de 1993 com a instituição do CEP, a política de monitoramento da qualidade da educação levou mais tempo para ser desenvolvida. A rede municipal de educação de Canoas identificou essa necessidade em 2009 ao criar o SAEM e o Canoas Avalia.

A professora E3 relembra a criação dessa política, que surge junto ao contexto formativo do PQVEM:

> Após a troca de governo, começaram a olhar diferente o meu trabalho e me convidaram para assumir uma gerência de programa, que é o PQVEM. Dentro do PQVEM, eu trazia duas ramificações: uma era avaliação, e outra era formação, que eram coisas que sempre estavam perto daquilo que eu acreditava. Numa reunião que o secretário [de educação] me levou junto — eu não conhecia o prefeito [Jairo Jorge] de outros lugares —, eu sugeri ao prefeito: "prefeito, e se nós criássemos uma avaliação externa municipal?" Ele sempre foi muito dos dados, sempre teve os dados na ponta da língua. Quem trabalhou com ele sabe. E aí ele disse: "uma excelente ideia! Pode botar no papel". Só que já estava no papel! Aí eu cheguei na Secretaria e entreguei ao secretário e disse: "secretário, está aqui. Pode levar ao prefeito". Ele levou, o prefeito aceitou e se cria, então, o Canoas Avalia. Ele tem um decreto municipal que o ampara. (E3)

Apesar de surgir no contexto de uma administração municipal de caráter gerencialista — ainda que de orientação progressista (FONTOURA, 2018) —, o Canoas Avalia ganhou traços da perspectiva democrática desde sua concepção. Apesar da desconfiança natural que toda política de avaliação externa gera no grupo docente, o projeto buscou envolver os professores da rede em sua construção e também sendo vinculado à formação continuada:

> Mas eu queria que o Canoas Avalia fosse uma coisa diferente, que tivesse a participação dos professores já que a gente falava tanto de formação, que o professor pudesse participar de sua construção. Porque qual é a resistência de uma avaliação? Quando ela é top-down. E eu gostaria que fosse bottom-up, que ela partisse da base, para que a política se construísse com participação. Também foi um outro grande desafio, com simpatizantes e "odiantes". (E3)

A professora E5, vice-prefeita na época de criação do Canoas Avalia, aponta que a experiência do Prefeito Jairo Jorge à frente da ULBRA, que anualmente promove o *ULBRA Avalia*, também pode ter influenciado na decisão de se instaurar uma política de avaliação externa municipal.

> Junto ao PQVEM, surgia o Canoas Avalia. O [prefeito] Jairo traz o Canoas Avalia de uma experiência na ULBRA. Nós tínhamos o ULBRA Avalia, que era assim: no mês de janeiro, todos os professores e diretores vinham para dentro da ULBRA Canoas e passávamos uma semana em formação e avaliação. Eu era funcionária da ULBRA; era diretora de uma unidade da ULBRA. Depois dessa formação, nós estendíamos a avaliação para a nossa unidade, para nossos professores e nossos alunos. Então, a instituição era avaliada como um todo. Então havia esse momento de parada, de avaliação focada. E isso depois se traz para a Prefeitura.

Enquanto avaliação institucional e ferramenta de gestão estratégica que busca projetar o ano letivo, o *ULBRA Avalia* continua sendo realizada pela instituição, de modo que, em 2025, ocorreu em dezembro a fim de projetar o ano de 2026[139].

Para além da elaboração de itens avaliativos, a produção coletiva de saberes vinculada ao Canoas Avalia também se evidencia na autoria dos professores da rede municipal. No primeiro ciclo do Canoas Avalia, entre 2009 e 2016, no âmbito do PQVEM, foram publicadas duas coletâneas de artigos de professores de Canoas: *Protagonismo na Avaliação Externa: a construção coletiva do Canoas Avalia* (Rosa, 2012a) e *Canoas Avalia: vislumbrando a excelência* (Berté; Damasco; Pulgatti, 2016). Nesse segundo ciclo do Canoas Avalia, iniciado em 2021 até o presente momento, com a Casa da Avaliação Externa Canoas Avalia, publica-se uma terceira obra, intitulada *Recomposição de Aprendizagens: construção de narrativas para sala de aula* (Silva; Souza; Fidelis; Blanco, 2024).

[139] Disponível em: <https://www.ulbra.br/canoas/imprensa/noticia/32668/ulbra-avalia-encerra-com-foco-em-gestao-lideranca-e-evolucao-institucional>. Acesso em: 30 jan. 2026.

Rosa (2012b, 17-18) afirma que o SAEM tem como instrumento epistemológico o Canoas Avalia, um instrumento

> constituído por quatro cadernos específicos: linguagem, matemática, ciências naturais e ciências humanas em que os marcos de aprendizagem, que aparecem sob questões objetivas, foram construídos a partir das recorrências dos Planos de Estudos/séries de aplicação. Cabe ressaltar que os instrumentos são elaborados por uma comissão de professores das diferentes áreas e dos anos/séries em que são aplicados.

Antiga gestora do SEP e então gerente do PQVEM, a professora E3 relata a dinâmica de trabalho do primeiro Canoas Avalia. Após a elaboração coletiva, o processo de correção e análise também foi feito em conjunto, e, naquele primeiro momento, de maneira basicamente manual, artesanal.

> Na época do primeiro Canoas Avalia, tu não vai acreditar. Nós, da Secretaria, nos reunimos e dividimos todas aquelas provas, e elas foram corrigidas uma a uma. À mão! Depois a gente teve um apoio muito legal da Fundação La Salle. Aí a prova já foi com aquela folhinha, aquela grade, em que já sai o resultado. Mas o primeiro foi muito artesanal, muito artesanal… E, depois disso, depois de ter feito a avaliação, o que ficou mais bacana ainda é que nós estudamos todas as questões e fizemos gráficos para analisar. Por exemplo: "por que lá na questão número 6, 60% dos alunos tiveram dificuldade? Como é que ele foi formulada? A metodologia da questão era usada em sala de aula? Sim ou não? Por quê?". E a gente começou a trabalhar essas crianças para as avaliações externas nacionais. Aquilo que também a gente precisa olhar, né? Então, essa história foi uma coisa muito interessante, muito bacana mesmo.

A participação na construção Canoas Avalia enquanto instrumento avaliativo, bem como das questões que o compõem, pode ser percebida na fala dos professores que participaram da pesquisa.

> Eu participei do Canoas Avalia, a convite da Sônia, na elaboração das provas. Eu participei duas vezes. Uma vez foi uma prova assim… Para tu entender o que eu quero falar, vou usar a palavra "caseira". Foi uma coisa bem artesanal. Uma coisa que a gente foi pensando nas reuniões, em espécie de GTs fora do horário de trabalho. A Secretaria era lá no Conjunto Comercial. Então a gente tinha esses GTs para elaboração das prova. A gente se baseava ali nos marcos de aprendizagem, nas referências que a gente tinha naquele momento. E eu me lembro que foi, assim, uma coisa como eu te disse, bem simples. Depois, no outro ano, os cadernos foram impressos. Que já teve aí um incremento. Olha, até há pouco tempo eu ainda tinha esses cadernos! Então, nesse outro ano, embora nós fizéssemos também nesse mesmo formato de elaboração, o resultado já veio numa outra apresentação. Os cadernos foram impressos

> numa gráfica, com páginas coloridas, assim. Era uma outra apresentação. (E4)
>
> Eu já participei da construção do Canoas Avalia, na produção de questões. Acho que foi no meu último ano de sala de aula. Não lembro se era 14 ou 15. Eu sempre gostei muito, tanto no período de sala de aula quanto no período de equipe, de ajudar na construção das coisas da rede. Eu sempre gostei. Então o Canoas Avalia foi uma das coisas de que eu participei. (E2)

A Figura 17, exibida a seguir, reproduz a fotografia da comissão de professores que elaborava as provas do Canoas Avalia em 2014. Trata-se de um importante e rico registro da participação dos professores da rede municipal na construção da política de avaliação externa do município.

Figura 17 - Comissão de professores do Canoas Avalia em dezembro de 2014

Fonte: acervo pessoal de Ana Paula da Silva.

Ao falarem sobre a elaboração das provas de Ciências Humanas, Nunes e Colvara (2009, p. 95) sustentam que o trabalho colaborativo entre os professores é essencial para construir instrumentos avaliativos qualificados. E, para essa construção coletiva ocorrer, é preciso que se constitua um grupo:

> O primeiro passo dessa experiência foi conhecermos os membros do grupo através da própria socialização, os tipos de formação específicas, as condições de trabalho, as representações de alunos atendidos nessas instituições, as recorrências em termos de dificuldades, temas e métodos. [...] A partir dos encontros, o grupo de professores definiu diretrizes curriculares para cada série/ano presentes na avaliação.

Flores e Rosa (2009, p. 106) defendem que essa colaboração de professores da rede identifica os conhecimentos construídos, mostrando onde estão as potencialidades bem como os pontos de atenção:

> Essa construção coletiva (professores da rede municipal) nos permite fazer uma leitura dos trabalhos que vêm sendo desenvolvidos nas unidades escolares, ampliando o leque dos conhecimentos produzidos e como estes são expressos através dos resultados diagnosticados por meio de tais instrumentos. Tais avaliações apresentam os avanços na aprendizagem, bem como as ações intervencionistas necessárias para mudanças emergenciais.

Wünsch (2012, p. 41) sustenta que a concepção avaliativa do Canoas Avalia aproxima relação entre professor aluno, de modo que um forma o outro: "Essa é a perspectiva que trabalha o *Canoas Avalia*, a relação entre professor e aluno, no sentido de que aquele acompanhará o processo de avaliação e conhecimento deste, mas este igualmente contribuirá para a formação do professor". Kaefer e Rossoni (2012, p. 55) defendem que

> A avaliação deve ser compreendida como um processo dialógico permanente entre professor e aluno, ou seja, uma troca de mensagens, significados, ideias entre educador e educando, em busca de qualidade superior do saber. Nesse caso, não só o aluno será avaliado como também o professor e seus métodos.

Concordando com essa tese, ao refletirem sobre a avaliação do Canoas Avalia, Mello e Silva (2009, p. 68) afirmam que "como professores dessa rede, acreditamos que se a aprendizagem é um processo, então é o processo que deve ser avaliado". Nesse sentido, são compartilhadas as responsabilidades pelos saberes que foram construídos ou não, pelas habilidades que foram desenvolvidas ou não em determinado percurso pedagógico.

Além disso, os professores de Canoas também defendem que o Canoas Avalia deve privilegiar a dimensão diagnóstica da avaliação. Assim, Nunes e Albuquerque (2009, p. 94) sustentam que "a proposta de avaliação do *Canoas Avalia* não constitui um instrumento avaliativo com função classificatória, mas sim diagnóstica".

A última aplicação do Canoas Avalia desse primeiro ciclo dessa política avaliativa ocorreu em 2016. A partir de uma troca de gestão municipal em

2017, optou-se pela interrupção da realização do Canoas Avalia enquanto avaliação externa municipal, ficando apenas com o nome da política avaliativa maior, o SAEM.

> A gente chamava ainda pelo nome que ainda é, que é o SAEM, o Sistema de Avaliação da Educação Municipal. Porque o nome Canoas Avalia tinha ficado atrelado à gestão anterior, lá de 2013. Quando em 16 teve a troca de gestão, o nome Canoas Avalia foi tirado. (C1P01)

De fato o PPP da SME de 2020 (Canoas, 2020) só faz menção ao nome SAEM. No PPP da SME de 2013 (Canoas, 2013), também não havia menção ao instrumento avaliativo Canoas Avalia. No entanto, havia uma citação do livro *Protagonismo na Avaliação Externa: a construção coletiva do Canoas Avalia* (Rosa, 2012a), que foi retirada no documento de 2020. No portal eletrônico da Prefeitura de Canoas, só há menção a um simulado realizado em 2019, que teria como objetivos a medição da qualidade da aprendizagem, o subsídio para ações formativas e a preparação para o SAEB:

> Com o objetivo de medir a qualidade da educação da rede municipal de ensino, a Prefeitura de Canoas realizou uma prova para mais de 5 mil alunos das 44 escolas de Ensino Fundamental do município. As questões de matemática e de português foram aplicadas para estudantes de 5º e 9º Anos nesta quarta-feira (25). [...] Os dados produzidos contribuirão para o conhecimento do desempenho individual dos alunos e por escola, e para que a Secretaria Municipal da Educação (SME), através da Diretoria de Formação, Projetos e Pesquisa, tenha um diagnóstico para delinear as próximas formações docentes. “Além de termos esses indicativos da nossa educação, o simulado ainda prepara os estudantes para a prova do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que é um dos critérios utilizados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)”, explica a secretária da pasta [...]. (D33)

A dissertação de J. Silva (2023) investigou como era orientado, percebido e conduzido o processo avaliativo em Matemática nos Anos Finais das EMEFs de Canoas. Para isso, fez uma análise documental de documentos oficiais da SME considerando o recorte temporal entre 2019 e 2022, buscando também a manifestação dos professores por meio da aplicação de questionário. Assim, J. Silva (2023, p. 96-97) afirma que

> foi realizada uma investigação nos documentos que nortearam a avaliação em Matemática entre os anos de 2019 e 2022. A

> investigação partiu de uma análise documental que evidenciou uma comunicação entre a SME e as EMEF, visto que a Secretaria de Educação do Município orientava suas escolas, no período já destacado, por meio dos documentos: Plano Político Pedagógico e Regimento Escolar, bem como, Projeto Alternativo, Marcos de Aprendizagem, Referencial Curricular de Canoas e a Base Nacional Comum Curricular. As análises dos documentos obtidos apontaram para uma avaliação diagnóstica, formativa e somativa, evidenciando, também, que os professores tinham autonomia para organizarem a avaliação da aprendizagem considerando seus planejamentos para a disciplina a partir do apresentado nos documentos. Foi possível perceber que as orientações referentes à avaliação no Município de Canoas/RS abrangem todas as disciplinas do Ensino Fundamental, o que inclui a Matemática. Porém, nesses documentos não há orientações específicas para as disciplinas de modo particular. Embora os documentos, de modo geral, apontem para 97 uma avaliação diagnóstica, formativa e processual, os professores podem organizar essas avaliações conforme o andamento de suas aulas.

Considerando o estudo de J. Silva (2023), percebe-se a ausência de qualquer referência a alguma avaliação externa ou diagnóstica desenvolvida em âmbito de rede, tanto nos documentos oficiais da SME e das escolas, quanto nos questionários. Essa evidência aponta para a compreensão de que a interrupção do Canoas Avalia, enquanto instrumento avaliativo, interrompeu também a cultura de avaliação externa construída na rede municipal entre 2009 e 2016. Essa constatação é reforçada no relatório da auditoria do TCE-RS:

> Paralelamente, a análise dos resultados educacionais demonstra que o período de 2009 a 2011 foi o único, entre 2005 e 2017, no qual a rede municipal Canoas registrou avanço nos anos iniciais e finais do IDEB.
> Contudo, essa política foi descontinuada a partir de 2017, conforme informado pela Secretaria Municipal de Educação em resposta à RDI item nº 3.2.
> Além da não realização de avaliação externa, também foi constatado, a partir da resposta à RDI item nº 3.5 e das entrevistas com diretores de escola, que a rede municipal não utiliza os descritores da Prova Brasil para orientar o planejamento pedagógico dos professores:
> ***3.5. Informar se existe estudo realizado ou promovido pela SMED, no sentido de fornecer subsídios para o planejamento pedagógico dos professores a partir dos resultados apresentados pelos alunos da rede municipal de ensino fundamental nas avaliações externas realizadas pelo INEP.***
> *A rede municipal de educação iniciou no ano de 2018 um projeto de formação continuada com o foco na sensibilização e engajamento dos docentes, para novas diretrizes pedagógicas, exigidas no século XXI e descritas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este projeto teve como base instrumentalizar os educadores através de grupos de estudos visando à qualificação da ação pedagógica docente por entender que este processo irá refletir em aumento do IDEB, em consequência a melhora da aprendizagem.*
> Com bases nestes elementos, denota-se que a rede municipal de Canoas pode avançar no sentido de utilizar avaliações externas para

> diagnosticar a qualidade das suas unidades de ensino e orientar o processo de formação continuada dos professores. (D3, grifos do documento original)

Após quatro anos sem aplicação do Canoas Avalia, entre 2017 e 2020, o instrumento avaliativo é retomado em 2021. As gestoras da Escola de Formação e da Casa de Avaliação resgatam a memória dessa reconstrução:

> Com esse retorno [em 2021], o Canoas Avalia voltou, mas não voltou tão de imediato. A gente seguiu usando o nome do SAEM e utilizaríamos as provas que a gente tinha feito no ano anterior. Acho até que o Jon já tinha participado da construção de algumas provas, naquela construção com os professores naquele final de ano de 19 para 20. As provas não foram utilizadas em 2020 em razão da pandemia. (C1P01)
> Mas, na época da primeira prova que foi aplicada, que foi a diagnóstica em 2021, não foram essas provas construídas. (C1P02)
> Isso, não foram essas nesse primeiro momento. (C1P02)
> Ficaram guardadas para o final do ano. E a diagnóstica que foi aplicada foi uma prova pronta de uma editora, porque os estudantes ainda estavam um pouco remoto e um pouco presencial. Então a opção foi essa. Então, depois disso é que foi instituído que o Canoas Avalia voltaria. Nós conseguimos colocá-lo inclusive dentro do decreto do SAEM. Então o Canoas Avalia passou a ter uma unidade específica para trabalhar com a avaliação. Antes ela fazia parte da unidade de projetos. E, com isso, veio a criação da Casa de Avaliação, pensada no espaço junto com a Escola de Formação, para que as duas possam se articular. (C1P02)

Essa suspensão de quatro anos de política avaliativa sistematizada gerou uma hiato na construção coletiva da concepção de uma avaliação externa feita com participação dos professores para subsidiar a retomada de aprendizagens, conforme se percebe no relato da professora ao relatar a retomada do Canoas Avalia a partir de 2021.

> Eu percebo assim que, no início, a gente meio que faz goela abaixo. De a gente fazer. Ano passado, no primeiro trimestre, eu fiz o que tinha que fazer. Não usei a informação, não fui atrás, inclusive, porque quando vê, a gente já tá ali fazendo uma diagnóstica, né? No início do ano acompanhando. (C3P04)

Ao voltar no meio do ano letivo de 2021, no retorno às aulas no modelo híbrido, ainda no contexto de pandemia, os professores interpretaram o Canoas Avalia como uma imposição, como mais uma demanda que a SME impunha. Ao avaliar a experiência da avaliação três anos depois da retomada, o discurso muda:

> O que eu sinto que o Carlos Avalia vai lá na minha escola avaliar os alunos. E isso aí me movimenta a pensar sobre isso, entendeu? (C2P04)
>
> E o fato de não ter uma avaliação daí é uma regressão. Eu acho que é voltar a uma antiguidade. Porque daí tu deixa muito à vontade, entendeu? Em muitos lugares, à vontade demais. E tu tem que ter essa avaliação também da gente! (C2P04)

A concepção da importância da avaliação externa enquanto ferramenta de acompanhamento das aprendizagens é reconstruída. Mas isso se só se torna possível porque o professor da rede sentiu um movimento de aproximação do Canoas Avalia em relação à sua prática, amadurecendo sua concepção sobre a importância da dimensão diagnóstica da avaliação externa.

Todo esse percurso evidencia que a presença do professor como avaliador não é uma inovação recente, mas um elemento constitutivo da história da política educacional de Canoas. Desde a criação do SAEM e do Canoas Avalia, os professores da rede buscaram construir uma avaliação externa com participação docente, ainda que atravessada por tensões, interrupções e diferentes arranjos institucionais. A autoria de professores na elaboração dos instrumentos, na análise dos resultados e na produção de reflexões pedagógicas marcou a identidade dessa política avaliativa desde sua origem, fazendo com que o professor da rede tenha construído sua identidade não só de pesquisador e formador, mas também de avaliador.

Ao ser retomado no contexto da *Casa de Avaliação Externa Canoas Avalia*, esse princípio histórico é reafirmado. A avaliação municipal volta a ser concebida como um processo construído com os professores e para a rede, fortalecendo sua legitimidade política e pedagógica. Dessa forma, o Canoas Avalia recupera a premissa de que avaliar não é apenas medir desempenhos, mas produzir sentidos sobre a aprendizagem, reafirmando a identidade da rede municipal e ampliando sua autonomia frente a modelos avaliativos externos e padronizados.

5.2.2 A Casa de Formação como terceiro lugar

A compreensão da construção da Casa de Formação enquanto política pública da rede municipal de Canoas não se esgota na discussão sobre identidade do professor, autoria docente e no resgate das concepções dos projetos formativos e avaliativos anteriores. A Casa de Formação também envolve a concepção de um lugar específico, um espaço hibridizado, que não é a escola, não é universidade, não é Secretaria Municipal de Educação, mas que, ao mesmo tempo, carrega um pouco de cada um desses elementos. Nesse sentido, a Casa de Formação pode ser compreendida, nas palavras de Darcy Ribeiro (2015), como de natureza *mestiça* e, nas palavras de Silva e Machado (2020b) e de Silva; Machado; Silva e Silva (2021) como um espaço outro, pois se configura como um terceiro lugar (Nóvoa, 2023; Silva et al, 2023a), onde se busca a construção coletiva do conhecimento profissional docente, produzido intencionalmente a partir da formação continuada e da avaliação externa, mas que não é um lugar ocupado por terceiros, alheios à rede ou distantes de sua realidade. Essa natureza mestiça por vezes é descrita como *entrelugar* (Bhabha, 1998) ou *não lugar* (Carvalho, 2005). Assim, resume-se essa compreensão na seguinte asserção:

A Casa de Formação, de natureza mestiça, outra, é um terceiro lugar, e não um lugar de terceiros.

Ao contrário de espaços formativos terceirizados, externos ou deslocados do cotidiano escolar, a Casa de Formação constitui-se como um espaço hibridizado, atravessado pelas experiências da escola, pelas demandas da gestão e pelos saberes produzidos pelos professores. Trata-se de um projeto que almeja a concepção de gestão democrática, evitando a concepção gerencial. Assim, nesse terceiro espaço, busca-se produzir mediações, tensionar fronteiras e possibilitar encontros que não ocorreriam nem exclusivamente na escola, nem exclusivamente na SME ou na universidade. É nessa condição de entrelugar, de não lugar que se constrói sua identidade enquanto projeto e enquanto espaço físico.

5.2.2.1 Entre escola e universidade

A compreensão da Casa de Formação enquanto política pública da rede municipal de Canoas não se esgota na discussão sobre identidade docente, autoria ou no resgate das concepções formativas anteriores. Ela envolve também a constituição de um lugar mestiço e híbrido, que está entre a escola e a universidade.

Diferentemente da escola, não está submetida à urgência do cotidiano pedagógico imediato, porém seu processo formativo é coordenado por *formadores de dentro*, *professores de chão de escola*, que constroem esse processo em encontros formativos em conjunto aos seus pares, também professores de escola. Diferentemente da universidade, não se organiza prioritariamente a partir de agendas acadêmicas externas à rede, mas as demandas formativas surgem a partir dos professores e das potencialidades e e desafios identificados por uma avaliação externa própria, também protagonizada por professores da rede. Nesse entrelugar, a formação docente se constitui como espaço de reflexão sobre a prática, sem se afastar do chão da escola, mas também sem se reduzir à lógica do fazer cotidiano.

É nesse sentido que se elabora a seguinte asserção:

A Casa é um entrelugar entre a escola e a universidade.

Nóvoa (2023) aponta como um dos dilemas para se pensar o futuro da profissão de professor está relacionado à capacidade de

> elaborar, consolidar e difundir um conhecimento próprio da profissão, o que implica uma análise crítica sobre o trabalho docente, feita a partir de um exercício pessoal, mas também de processos coletivos de reflexão. O conhecimento profissional tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico; tem uma dimensão prática, mas não é só prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é só produto da experiência. A formalização desse conhecimento é muito importante para o reconhecimento profissional e público dos professores.

Nóvoa (2023, p. 61-62) aponta que, para haver continuidade das ações de construção do conhecimento profissional docente, é preciso que sejam desenvolvidos novos ambientes, que se constituam como esse terceiro lugar:

> Por isso é tão importante construir novos ambientes educativos, nos quais os professores, coletivamente, possam construir diferentes pedagogias e novos modos de organização do seu próprio trabalho. É um caminho mais difícil, que demora mais tempo a percorrer? Sem dúvida. Mas é o único que, no prazo de uma geração, pode permitir uma mudança de fundo na educação e na profissão docente. A formação de professores é um campo decisivo para essa mudança, se for capaz de evitar uma subalternização dos professores e contribuir para uma valorização, qualificação e reforço da profissão docente.

Carvalho (2005, p. 107) aponta que a formação continuada de professores como um entrelugar, no qual os professores ocupam um não lugar. Nesse contexto, aponta que, para assumirem o protagonismo desse processo, os professores necessitam da constituição "de um coletivo com intercâmbios, trocas, compartilhamentos, parcerias, assim como de instauração de comunidades compartilhadas locais e translocais". Assim, a autora afirma que "a representação dos professores e/ ou o entrelugar de formação continuada por eles enunciado parecem indicar, em potência, o germe de uma nova configuração dos processos de formação continuada que supere o 'não-lugar' ocupado pelos professores" (Carvalho, 2005, p. 107). Na experiência de Canoas, analisada nesta tese, verificamos que a superação desse não lugar se constitui a partir do momento em que o professor de chão de escola se assume como produtor de conhecimentos e os compartilha com seus pares, processo iniciado no contexto do *CEP/SEP*, elevado em sua potência no *Saberes em Diálogo* e que agora amadurece na forma de uma *Casa de Formação*.

Silva et al. (2023b, p. 140) afirmam que Escola Permanente de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro — e aqui entendo que toda a Casa de Formação, incluindo também a Casa de Avaliação Externa Canoas Avalia — constitui-se como esse *terceiro lugar*, esse *terceiro espaço*, também citando Nóvoa (2023), como uma alternativa para a resolução dessa dimensão institucional da construção desse tipo de saber:

> não esqueço a necessidade de uma transformação (ou metamorfose) da escola, e também na formação de professores, com a criação de novos contextos institucionais, ligando as universidades, as escolas, os professores e as suas associações e os responsáveis pelas políticas públicas de educação. No interior desses "terceiros espaços", é possível trabalhar e sistematizar o conhecimento profissional docente como base fundamental dos programas de formação inicial e contínua (NÓVOA, 2023, p. 63).

Ao instituir um processo formativo que pensar a formação continuada de professores a partir *de dentro*. Assim, Silva et al. (2023b, p. 140, grifo dos autores) apontam que “essa nova forma de olhar para os processos formativos permite pensar esse lugar onde se aprende e se ensina a profissão, num movimento de verdadeiramente... *escola*”.

A professora E3, que era a secretária municipal de educação responsável pela criação da Casa de Formação, afirma que esse vínculo com as universidades estava no projeto desde o início. Para isso, utiliza a metáfora de um ventilador de três hélices:

> Na época a gente até meio que delirou. Será que a gente pode chamar de um... A gente queria que fosse alguma coisa universitária, sabe? Ela tem três hélices. Uma era a Secretaria mesmo, depois a rede como um todo, e a terceira seria as universidades. São essas três pás que constituem o grande ventilador ali da Casa de Formação. (E3)

A professora E3 também fala sobre o papel das universidades em relação à educação municipal e à gestão da educação:

> Eu sempre defendi o papel social das universidades. E eu posso te dizer que a UNILASALLE foi, é e será um grande alicerce da educação de Canoas. Eu tive muito apoio deles quando eu fui coordenadora do CEP, quando fui secretária, mas também quando trabalhei no Instituto XXI. Eu trabalhei lá na Escola de Governo. Então nós fazíamos toda a formação dos gestores municipais, desde a macrogestão até de outros gestores. Acredito que, se eu fosse diretora hoje, eu jamais caminharia sozinha. Eu penso: quais outros equipamentos que também educam e que também nos auxiliam a cumprir o papel da escola? E até ali [no Instituto Canoas XXI] a UNILASALLE sempre foi muito colaborativa. Claro que parte desse trabalho também serviram a algumas pesquisas. E essa troca é muito importante. (E3)

A terceira edição do *Programa de Qualificação Docente*, que ocorreu em 2022, expressa uma parceria entre a rede municipal de Canoas e a UNILASALLE, que envolve a concessão de 212 bolsas integrais de estudo aos professores da rede, entre extensão, especialização, mestrado e doutorado. Uma notícia de 04 de agosto de 2022, publicada no portal eletrônico da Prefeitura de Canoas divulga o ato de lançamento divulga dados importantes sobre a ação:

> Esta é a terceira edição do projeto que acontece em parceria com a universidade. Somente para o ano de 2022, serão oferecidas 100 bolsas de Extensão em Gestão Escolar, 40 bolsas de Especialização em Metodologias Ativas, 40 bolsas de Especialização em Atendimento Educacional na Perspectiva Inclusiva, 20 bolsas de Mestrado e 12 de Doutorado em Educação. O valor total do contrato das bolsas de estudo é de R$ 1.805.507,32. (D28)
>
> As questões educacionais da rede municipal de ensino são os principais objetos de estudo nos cursos oferecidos, e, após a conclusão dos cursos, os professores retornarão com soluções em formato de trabalhos de conclusão que reflitam as necessidades da Secretaria da Educação de Canoas. (D28)

Alguns desses trabalhos de conclusão foram realizados em parceria com a Casa de Formação. A dissertação de mestrado de Willms (2024) propôs uma formação de orientadoras educacionais da rede municipal de Canoas na perspectiva dos círculos de justiça restaurativa. Já a dissertação de Coelho (2024) desenvolveu uma pesquisa-ação-formação com professoras alfabetizadoras do 1º ano do Ensino Fundamental da rede. Paim (2024) propôs uma investigação-ação participativa sobre concepções, práticas e processos político-pedagógicos do cotidiano da Educação Infantil. As pesquisas de doutorado estão em fase final de escrita, e as respectivas teses devem ser defendidas neste primeiro semestre de 2026, incluindo esta tese.

Inclusive nesse ponto a Casa de Formação poderia ter maior protagonismo; não só no acompanhamento das pesquisas, como também do delineamento das necessidades formativas da rede, expressas a partir do diagnóstico dos encontros formativos da Escola de Formação, dos pontos de atenção identificados no Canoas Avalia e também da produção de conhecimento acumulado no Escola Pesquisadora. Em conversa com a gestora da Escola de Formação, quando esse assunto foi abordado, a professora relatou como esse trabalho é feito hoje e concorda que ele pode ser realizado de maneira mais sistemática:

> No primeiro ano das bolsas, eu lembro que eu cheguei a imprimir a relação dos nomes dos colegas que tinham sido aprovados. Olhei o que era o projeto de cada um. Inclusive participei daquele seminário ali na UNILASALLE, realizado a pedido da secretária à época, com justamente esta ideia: entender as pesquisas, até para aproximá-las da Escola de Formação. Mas eu acho que isso não está muito bem vinculado. Eu achei importante ir e fui, mas ninguém me pediu. E, ao mesmo tempo, naquele dia houve um comentário de que havia

> poucos trabalhos daquele grupo ali, que eu nem lembro mais qual era, que realmente iriam estudar a aprendizagem. Foi feito esse comentário, mas, bom, isso teria que ter sido pensado antes da seleção. O que se gostaria? Não só a Escola de Formação e a Casa de Avaliação, mas toda Secretaria Municipal de Educação. Não que se vá destinar o que cada um vai fazer, mas, por exemplo, foi identificada aqui uma questão forte de recomposição de aprendizagens. Poderia ser uma das linhas de pesquisa. (E2)
>
> Eu acho que sim, um projeto como esse seria importante. Eu sinto falta, na verdade, desse diálogo um pouco maior com quem tá cursando alguma pós. Claro, contigo a gente tem um diálogo diário aqui, e também com outros colegas a gente tem algum diálogo, digamos. E não precisa nem ser sempre nas universidade daqui. Tem a Mariele, colega da sala de recursos da Leonel. Ela veio aqui pra saber se ela poderia fazer as formações aqui conosco. Tem a Jana, nossa colega aqui. A Ana Willms é outra colega. Tem uma colega que faz pesquisa com imigrantes, acho que é a Carol. Tem a Silmara. Eu acho legal isso, de que se devolva algo para a rede. (E2)

Willms (2024) e Coelho (2024), citadas por E2, já foram citadas anteriormente, no âmbito da parceria com a UNILASALLE. Souza (2023) investigou os serviços de apoio à inclusão vinculados ao AEE, analisando-os, sob uma perspectiva foucaultiana, como estratégias biopolíticas de governamento nos processos de in/exclusão escolar. Rosa (2024) investigou a interculturalidade como exercício ético-político da docência a partir da presença de estudantes imigrantes na educação básica de Canoas/RS. Dos trabalhos citados, apenas a pesquisa de Janaina Mota Fidelis[140] ainda não foi publicada.

Além da UNILASALLE, Canoas tem mais duas universidades sediadas na cidade, a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e o Centro Universitário Ritter dos Reis (UNIRITTER), além de um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Com o IFRS, a Casa de Formação tem parceria para realização da *Gincana Matemática*. A notícia D30 relata essa atividade:

> Buscando fomentar a aprendizagem da matemática nos anos finais do ensino fundamental, alunos de 26 EMEFs de Canoas participaram de uma gincana. O evento foi realizado nesta quinta-feira (31), no Instituto Federal. Cada escola pôde inscrever uma equipe, composta por quatro integrantes, do 6º ao 9º ano. [...] O projeto foi realizado em parceria entre a Secretaria Municipal de Educação, por meio da Casa de Avaliação e da Escola de Formação, e o Instituto Federal. (D30)

[140] Tese no prelo: “Comunidade de professores aprendizes para a educação matemática: conhecimento de conteúdo e conhecimento pedagógico de conteúdo” (UNILASALLE).

Além disso, existe uma parceria entre a Casa e o *Projeto de Oficinas de Ensino de Matemática (POEMA)*, sob orientação da Profª Drª Carina Loureiro Andrade. Por isso, alguns encontros formativos também são realizados no IFRS Campus Canoas, como se pode ver na fala da formadora de Matemática:

> [...] na Matemática, que é um componente que às vezes a gente tem formações aqui [na Casa], como a gente tem parceria com o Instituto Federal, algumas formações é no IFRS [Campus Canoas]. (C1P03)

No portal eletrônico do IFRS Campus Canoas, é possível verificar a descrição dessa parceria em um trecho do resumo do projeto de extensão *POEMA*:

> Desde sua primeira edição, em 2015, o POEMA (Projeto de Oficinas de Ensino de Matemática) oferece formação continuada para professores de matemática. Tal formação se dá por meio de oficinas pautadas pelas trocas de saberes entre acadêmicos e professores de escolas sobre diferentes conteúdos e metodologias associadas ao ensino de matemática. Nas duas últimas edições, ocorridas em 2022 e 2023, estabeleceu-se uma parceria entre o projeto e a Prefeitura Municipal de Canoas/RS, mais especificamente entre o Campus Canoas do IFRS e a Escola de Formação Darcy Ribeiro. Nessas duas edições, o POEMA atendeu, por mês, cerca de cinquenta professores de Matemática que atuam no ensino fundamental de Canoas. [...] (D32)

Em relação à ULBRA e à UNIRITTER, a Casa de Formação não mantém parcerias diretamente. No entanto, a SME realiza com frequência atividades de formação com essas instituições. Em 2023, uma formação de início de ano letivo realizada com gestores de EMEFs e EMEIs, intitulada *Imersão Pedagógica*, foi realizada na ULBRA (D29). E, em 2024 e 2025, o *Programa Tempo de Cuidar* realizou um processo de formação de jovens lideranças com estudantes da rede municipal na UNIRITTER (D31).

> Nesta terça-feira (7), a Secretaria da Educação de Canoas iniciou a 1ª Imersão Pedagógica com as equipes diretivas das EMEIs e EMEFs do município. Esta primeira edição teve como tema “A Gestão do Tempo & Os Tempos da Gestão”. O projeto segue até a sexta-feira (10), com diversas atividades para cerca de 260 diretores, vice-diretores, supervisores, orientadores e coordenadores das escolas. (D29)

> Iniciou na manhã desta quarta-feira (22), a 2ª edição da Formação de Jovens Líderes 2025, uma parceria da Secretaria de Educação, através do Programa Tempo de Cuidar com a UniRitter. A atividade

> tem como objetivo fortalecer o protagonismo dos estudantes e fomentar a prevenção das violências no ambiente escolar. [...] Ainda nesta quarta-feira, das 19h30 às 21h30, o Programa Tempo de Cuidar e o curso de Direito da UniRitter também iniciam a formação presencial “Promovendo a Cultura da Mediação”, voltada aos profissionais da educação da rede municipal. O curso inclui encontros temáticos, com programação e inscrições disponíveis online. (D31)

Dessa forma, a Casa de Formação consolida-se como um terceiro espaço, um terceiro lugar, nas palavras de Nóvoa (2023), ao articular, de modo intencional, um processo formativo continuado em um lugar entre a escola e a universidade.

5.2.2.2 Entre escola e SME

Se, por um lado, a Casa de Formação se constitui como entrelugar entre a escola e a universidade, por outro, ela também se configura como um espaço mestiço híbrido entre a escola e a SME, que é visto quase como um *não lugar* e também como um *caminho* da escola para a SME.

Obviamente a Casa não é a escola, pois não responde às urgências imediatas da sala de aula, no entanto tem proximidade com ela, pois formadores e assessores atuam parcialmente em sala de aula, além, é claro, da presença constante dos professores da rede nos encontros formativos. Tampouco se pode dizer que a Casa de Formação é puramente Secretaria Municipal de Educação, pois não se organiza a partir da lógica, dos tempos e do espaço da burocracia administrativa. Apesar de se constituir como a Unidade de Formação e Avaliação, ligada à Diretoria Pedagógica, a Casa de Formação é separada geograficamente do restante da SME.

Assim, a asserção vinculada a esta categoria se resume na seguinte frase:

A Casa é um não lugar entre a escola e a Secretaria Municipal de Educação.

Embora seja vinculada institucionalmente à SME e integrada ao organograma da gestão pública, a Casa de Formação não se confunde com

outros setores administrativos, técnicos ou normativos da Secretaria. Essa posição produz um deslocamento importante: a Casa não opera como instância de execução e fiscalização de políticas definidas verticalmente, mas como espaço de mediação entre a gestão educacional e a dimensão pedagógica que se organiza à semelhança do rizoma (Deleuze; Guattari, 1995).

Silva et al. (2023b, p. 139), ao descreverem a forma de organização da Escola de Formação — e aqui estendo essa interpretação para a Casa de Formação —, evocam a metáfora do rizoma, mais horizontal, à semelhança "das árvores, dos organogramas, das genealogias, o rizoma se apresenta em uma horizontalidade: um conjunto de agenciamentos que se dão em imanência, em um presente perpétuo, na materialidade da vida em formação". Nesse sentido, Deleuze e Guattari (2011, p. 21) olham para a natureza para definir rizoma a partir da morfologia botânica:

> Um rizoma como haste subterrânea distingue-se absolutamente das raízes e radículas. Os bulbos, os tubérculos, são rizomas. Plantas com raiz ou radícula podem ser rizomórficas num outro sentido inteiramente diferente: é uma questão de saber se a botânica, em sua especificidade, não seria inteiramente rizomórfica. Até animais o são, sob sua forma matilha; ratos são rizomas. As tocas o são, com todas suas funções de hábitat, de provisão, de deslocamento, de evasão e de ruptura. O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos. Há rizoma quando os ratos deslizam uns sobre os outros.

Relacionando esse conceito ao processo de formação, à relação com os territórios e à própria organização da Casa de Formação. Silva et al. (2023b, p. 140) afirmam que "o rizoma, aqui entendido por esta teia formativa, é um emaranhado de fios, de territórios, um mapa: uma complexidade constituída somente contanto complexidade, como plural e heterogênea, uma rede - aqui, a Rede Municipal de Professores de Canoas".

Essa condição permite uma relação mais próxima dos formadores e assessores da Casa em relação aos seus colegas de rede, favorecendo relações mais horizontais, dialógicas e colaborativas. O professor que chega à Casa não o faz na condição de supervisionado nem enxerga os professores que lá atuam com desconfiança, mas ambos são interpretados como sujeitos que participam da construção das políticas formativas e avaliativas da própria rede.

Certamente a presença de *formadores de dentro* faz parte essencial dessa concepção rizomática, mais horizontal, que afasta a figura de uma autoridade iluminada que traz o saber. Silva et al. (2023b, p. 137) afirmam que os professores formadores

> são servidores de carreira, atuando na rede municipal há pelo menos cinco anos, o que fortalece o que entendemos por formação: que não venha "de fora". [...] Por isso, a figura do formador é, antes de tudo, uma figura de mediação, de articulação dos conhecimentos, inclusive convidando os grupos docentes (que são quase sempre os mesmos, uma vez que são mensais) ao diálogo. Os professores frequentemente tornam-se palestrantes em alguns encontros, partilhando o que se constrói na rede a fim de multiplicar e debater as potências (e também as fragilidades) de sua sala de aula, fomentando também a pesquisa na/com a escola, a partir do que se pensa sobre o que se faz.

A gestora da Escola de Formação confirma esse discurso de que a instituição de formadores que também são professores de chão de escola auxilia na concepção de uma formação mais horizontal.

> E foi legal ver como a Escola foi se construindo como esse espaço diferente da SME e diferente da escola. Então, eles têm formação na escola e têm formação aqui. Eu noto que eles enxergam isso, né, Jon, de que aqui não é a Secretaria, embora seja um braço da Secretaria. Mas eles não nos veem como "ah, esse pessoal da Secretaria", que às vezes tem uma carga de ranço, sabe? No início tinha um pouco esse ranço — ainda tem os rançosos, tem em todo lugar, né? —, mas eu acho que o que desarma muito é essa questão de, quando o formador mostra uma proposta, ele já diz assim: "eu fiz isso na semana passada com o meu sétimo ano". Então acho que, quando o professor começa com aquilo de que "isso não vai funcionar, que isso é utopia, porque nada funciona", com o formador estando em sala de aula, isso não acontece. Porque ele está ali. Os formadores estão em comunidades. O formador de Língua Portuguesa trabalha na EMEF Guajuviras, que tem suas questões sociais, e conseguiu fazer tal coisa. E eles trazem, inclusive, o que deu errado também. Os formadores dizem assim: "eu trouxe isso que eu fiz ontem, e não rolou muito bem porque a turma estava agitada". Enfim, trazem essas questões de planejamento que às vezes não dão certo. E eu acho isso legal, porque o formador é alguém que é teu parceiro, teu colega, né, Jon? (E2)

No círculo dialógico realizado com formadores e assessores da Casa de Formação, os professores discutem sobre que lugar é esse que a Casa ocupa. Para isso, são utilizadas palavras como *atravessamentos*, *não lugar*, *caminho*, evocando a ideia de a Casa de Formação se constituir de fato como um espaço outro.

> Eu tenho uma teoria de que aqui é um lugar onde acontecem esses atravessamentos. E eu também entendo a gente como um mediador de coisas da SME, um lugar, quase um não lugar, onde cruzam coisas, cruza a rede, cruza a SME, e nós estamos aqui mais ou menos tentando estabelecer essa conexão real, essa linha. (C1P05)
>
> Voltando a essa questão de ser um espaço de passagem, eu lembro que teve um professor que nos chamou de “caixeiros viajantes”, no sentido, de ser aquela pessoa que traz a informação mais redondinha e bem com sentido. (C1P03)
> Eu lembro. Ele perguntou algo que a escola disse e que eles não tinham entendido bem. Aí perguntou para ti: “é verdade tal coisa?”. E aí a Fernanda explicou para ele. E ele disse: “que bom que tem vocês para explicar porque a gente não consegue chegar na SME”. Ou seja, a formadora não é SME. E a escola não conseguiu explicar. Então, que bom que tem aqui esse meio do caminho. (C1P01)
> E a gente é tão não lugar que a gente não é SME, mas também não é escola, né? (C1P02)
> A gente é escola, mas é uma outra escola, né? (C1P06)
> É uma escola outra, uma escola dos profes! (C1P01)

Percebe-se pelo relato dos professores que de fato o professor de escola enxerga os professores formadores como pares, como iguais, reforçando a concepção de rizoma defendida por Silva et al. (2023b). Essa mesma natureza mestiça da Casa de Formação surge em outro círculo dialógico, dessa vez na discussão com professores de Matemática. No entanto, é possível identificar o sentimento de pertencimento, de apropriação da Casa como esse caminho do professor:

> A gente está no meio aqui, né? A gente está no meio entre a sala de aula e a gestão municipal. A Casa de Formação está no meio entre ser escola e ser SME. (C3P01)
> Isso. A Casa de Formação é o nosso caminho. O professor que está aqui pode falar. Quantas vezes a gente fala as coisas e daqui a pouco elas vão aparecendo? (C3P08)
> E essa é a ideia, né!? De ser um espaço de fazer esse vai e vem. A gente sabe que essa questão da comunicação é difícil. Tem falta de RH, muita gente de atestado… Às vezes a equipe também está sobrecarregada. Então, aqui é mais um espaço dessa comunicação. (C3P03)

Esse trecho da conversa é bastante significativo, tanto é que um excerto foi escolhido para intitular esta tese. No momento em que se constata essa hibridização entre escola e SME, a professora de Matemática identifica essa Casa de Formação como sua, como dos professores, e também como seu

lugar de fala. Se falta espaço para escuta ou entendimento em sua escola, ou mesmo na SME, a Casa de Formação é o espaço onde se pode falar.

Silva (2006, p. 142) aponta nesse local de interstício, de fronteira, de transição ocorrem cruzamentos que permitem o "surgimento de algo outro (novo, híbrido, mestiço), resultado não mais de um processo "evolutivo" de uma única cultura, mas do cruzamento disperso de diferentes expressões culturais." Essa ideia de não lugar também pode se configurar como um entrelugar, na perspectiva de cultura em Bhabha (1998).

> O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com 'o novo' que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma idéia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, refigurando-o como um 'entre-lugar' contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O 'passado-presente' torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver (BHABHA, 1998, p. 27).

Silva (2006) afirma que, nesse entrelugar, ocorre um processo de hibridização também das culturas dos sujeitos que afeta também suas identidades. Nesse sentido, Silva (2006, p. 142) afirma que

> Pensar sobre as culturas que vêm e que vão de um território para outro, que se instalam e que são reelaboradas em espaços distintos de sua origem primeira impele a considerá-las não mais como tradições conservadas ou herdadas, mas manifestações culturais reelaboradas no contato com outras culturas. O resultado é um processo híbrido de produção cultural que, por sua vez, interfere na constituição das identidades dos sujeitos que as carregam e reelaboram.

Essa condição híbrida, mestiça, da Casa de Formação, que permite a produção de conhecimento profissional docente enraizado na realidade da rede municipal, ao ser o ponto de encontro da cultura do chão da escola e da cultura da gestão municipal, produz repercussões na formação da identidade do professor da rede. Podemos perceber essa questão de maneira bem explícita na fala de uma das formadoras:

> A nossa fala aqui tenta trazer as coisas para a realidade do professor porque nós também estamos nessa realidade. A gente não está afastado da realidade escolar, eu acho isso bem importante. E a gente acompanha o trabalho de formação das equipes pedagógicas.

> Então, a gente entende e conhece o discurso que está com a equipe. Então, quando chega um colega e fala: “porque o diretor disse isso, isso e isso”, a gente tenta entender. “Só um pouquinho: será que é assim? Será que não foi desse jeito?”. Porque a gente também acompanha o discurso construído com as equipes pedagógica, a supervisora e a orientadora. E, se a gente ainda tem alguma dúvida, a gente pode ir na fonte, conversando com as gestoras da formação e da avaliação. (C1P06)

Enquanto entrelugar, a Casa de Formação abre espaço para a confluência, proposta por Nêgo Bispo (Bispo dos Santos, 2023). Bispo dos Santos (2023, p. 4) define confluência como “a energia que está nos movendo para o compartilhamento, para o reconhecimento, para o respeito”. O professor formador, que é também professor do chão da escola, agora se vê mobilizando discursos de outra ordem, da ordem da gestão escolar, traduzindo linguagens obscuras, desvelando informações ocultas e estabelecendo uma comunicação efetivas com seus pares. Já o professor de sala de aula, de chão da escola, antes isolado em seu contexto escolar, passa a ter um outro espaço, um espaço outro, onde tem voz, onde pode falar aquilo que talvez estivesse contido, onde pode dialogar com seus pares e onde pode acessar de forma mais direta o discurso da gestão. Na Casa de Formação, as identidades dos professores confluem. Bispo dos Santos (2023, p. 4-5) afirma que:

> Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece. Quando a gente confluencia, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente – a gente rende. A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia. Essa é a medida.

Nesse processo de confluência, o professor da rede constrói uma relação de pertencimento em relação à Casa de Formação. Essa análise ganha novo sentido quando se considera a dimensão física da Casa de Formação, como podemos ver na próxima seção.

5.2.2.3 Arquitetura e localização

Nas seções anteriores, a Casa de Formação foi analisada enquanto espaço outro, de natureza mestiça, como entrelugar e não lugar no plano simbólico e institucional. Nessa seção considero sua materialidade concreta. A

localização central na cidade e a configuração arquitetônica em forma de casa não constituem aspectos meramente logísticos ou estéticos, mas elementos que interferem diretamente na forma como o projeto é percebido, apropriado e vivido pelos professores da rede.

É nesse sentido que se tece a seguinte tese parcial:

A arquitetura de casa e a localização central propiciam aceitação do projeto e sensação de acolhimento.

Para além da dimensão simbólica, a Casa de Formação assume a *forma física* de um *espaço outro* de formação continuada de professores. Silva, Machado, Silva e Silva (2021, p. 7) afirmam que pensar a formação de professores nesse sentido

> nos desloca para um lugar em que os profissionais da educação assumem posições geoepistêmicas desde onde se produz o conhecimento e desde onde se produz a enunciação deste conhecimento. Nesta lógica, o que temos é a assunção de um profissional da educação, que de forma alicerçada em seu fazer e existir assume protagonismo desde uma opção política, epistêmica e existencial.

Se, enquanto projeto, a Casa de Formação é concebida como *proposta outra*, na arquitetura ela materializa-se em uma *forma outra*. Quando se fala Escola de Formação de Professores, talvez a imagem que remete é a de um prédio com salas e carteiras enfileiradas, tal qual uma escola ou universidade. Entretanto, essa concepção é decolonizada ao conceber esse espaço formativo enquanto uma casa. Se estamos falando de decolonialidade, é preciso que sejamos inspirados por saberes outros, por referências outras, que para a colonialidade sejam outras. Em uma perspectiva não exatamente decolonial, mas certamente contracolonial, como ele mesmo defende, Nêgo Bispo afirma que uma casa precisa ser marcada pela identidade do seu povo: ”A arquitetura colonialista, uma arquitetura sintética, não nos permite isso. As pessoas precisam fazer casas com as paredes lisinhas, lineares e planas. Ela elimina a arte, pois é um saber mecanizado, não é artesanal, não tem vida”.

A Casa de Formação é um sobrado, uma casa verde, repleta de verde no pátio. Essa arquitetura quebra as expectativas que os próprios professores carregam ao visitar a Casa pela primeira vez:

> Quanto à coisa da estética de casa da qual a gente estava falando, eu lembro de quando eu vim a primeira vez aqui. Porque aquilo me chocou: “nossa, é uma casa!”. Porque a gente está acostumado a ver prédios. Prédios vazios. A ideia de prédio é uma coisa, para mim, meio vazia, sabe? Meio dura. E casa dá uma sensação de acolhimento de lar, né? E eu acho que o primeiro contato é esse choque, porque a gente tá acostumado a ter espaços vazios de sentido, muitas vezes, sabe? Então, tipo, é um espaço onde você vai pra fazer aquela tarefa e vai para casa. E aí aqui a gente sai da nossa casa, e a gente vai para outra casa. Então é uma coisa confusa, assim, né? E aí é bem isso que vocês estavam falando. Acaba virando um espaço de acolhimento que parece que está todo mundo na sua casa aqui. E eu acho que isso é importante quando a gente fala de formação, para que as pessoas também sintam-se à vontade para falar as coisas que precisam, que veem de dificuldades. (C1P09)

A surpresa inicial, ao perceber que se trata de uma casa, e não de um prédio, revela a ruptura com a estética tradicional dos espaços formativos associados à burocracia. Se esses espaços tradicionais se apresentam como vazios e duros, a ideia de casa remete a palavras de outro campo semântico, como lar, acolhimento e pertencimento. A materialidade do espaço interfere na disposição subjetiva dos participantes. A formação deixa de ser apenas uma tarefa a cumprir em um ambiente neutro administrativo e passa a ser vivenciada em um local descontraído, não como tarefa, mas como encontro em um lugar que autoriza a fala, legitima a vulnerabilidade e favorece a partilha de dificuldades. Assim, a arquitetura não é mero detalhe, mas é parte fundamental na percepção, por parte dos professores da rede, de horizontalidade e abertura ao diálogo, elementos fundamentais para que a formação continuada se constitua como espaço efetivamente formativo.

A dimensão do acolhimento do projeto também se evidencia na forma como os professores se apropriam espontaneamente do espaço e reorganizam sua rotina para estar na Casa de Formação.

> É só ver quando tem formação aqui na Casa com a EJA às 19h00. Tem professor que sai das EMEFs às 17h10 e vem direto para cá. Acho muito difícil que fizessem isso se a formação fosse lá na SME, botassem seu carro e ficassem esperando. A gente já teve formação no prédio da SME à noite em 2018, e não era assim. (C1P04)

> Tem professor que vem meio dia aqui quando a formação é de tarde. (C1P01)
> A gente já teve vários casos de professoras de EMEIs, que às vezes não tem tanto contato com a Casa, que fazem planejamento aqui. Então, acho que os professores sentem que é um lugar ao qual podem ir. (C1P04)
> É um lugar que acolhe, né? Eu acho que eles se sentem abertos a vir aqui, em outros dias também, que não são exatamente o dia da formação. Eu notei, acho que foi o dia da FEMUCITEC do ano passado, que a gente via as crianças ali no pátio, no gramado. Tive a mesma sensação no ano passado, na última Semana de Arte também. Mas é uma sensação de... tu não sente que as pessoas querem ir embora. Eu não sinto isso assim, de estar sendo uma coisa muito difícil estar aqui, sabe? A gente sabe pelos professores formadores sabem, já ouviram coisas do tipo: “eu sabia que a gente tinha formação e fiquei meio assim de ter que ir, mas, quando cheguei aqui, pensei: que bom que eu vim!”. É uma coisa tão boa, né? (C1P01)

O fato de professores saírem diretamente da escola para uma formação noturna, ou chegarem com antecedência no horário do almoço antes de uma formação à tarde, ou, ainda, utilizarem o espaço para planejamento, revela um grau de apropriação que ultrapassa o cumprimento formal de agenda ou de participação obrigatória. A comparação com experiências formativas anteriores no prédio da SME reforça que a materialidade e a ambiência influenciam na disposição para participar. Assim, o acolhimento não é apenas uma qualidade subjetiva, mas um elemento estruturante que contribui para a adesão ao projeto formativo.

A localização da Casa de Formação, no Centro de Canoas, próximo à Estação Canoas, principal estação de trem da cidade, exerce impacto concreto na adesão dos professores às atividades formativas.

> E tem uma coisa que eu acho importante a gente registrar: a própria localização. Eu já ouvi, por exemplo, na Matemática, que é um componente que às vezes a gente tem formações aqui, como a gente tem parceria com o Instituto Federal, algumas formações é no IFRS. E eu já ouvi relatos dos professores, do tipo: “por que não é lá na Escola de Formação?”. Que mora em Porto Alegre e vem de trem, lá é mais fácil de acessar. Então, até a questão da localização é importante pontuar. Eu já ouvi elogios no sentido: “que bom que [a formação] é lá, porque é mais fácil de chegar. (C1P03)

A comparação com encontros realizados em outros espaços, como o IFRS, revela que a centralidade e a facilidade de acesso não são aspectos secundários, mas fatores que influenciam diretamente a participação. Dado que a presença nos encontros formativos é obrigatória, a localização central torna o

deslocamento e a participação, em um dia de planejamento externo, uma tarefa menos penosa.

Para além da arquitetura e da localização, é preciso refletir sobre a separação geográfica entre a Casa de Formação e a SME. Embora vinculada administrativamente à SME, a Casa não ocupa o mesmo espaço físico da burocracia central, o que produz efeitos simbólicos e políticos relevantes. Como já vimos na seção anterior, a distância territorial atenua a associação imediata com a lógica fiscalizatória e normativa da gestão, permitindo que o espaço seja percebido menos como extensão da administração e mais como ambiente de encontro, escuta e formação.

Os formadores e assessores da Casa de Formação acrescentam que essa separação cria condições mais favoráveis para o exercício do trabalho intelectual:

> Eu acho que aqui é mais tranquilo se eu precisar — e eu já precisei — ler um livro, eu consigo parar e ler um livro. Lá na SME, como chega gente com tudo quanto é demanda, escola, pais, o outro que quebrou não sei o quê, lá alguém lendo um livro pode parecer algo como: “ele não está fazendo nada? Dá essa demanda para ele atender aqui”. (C1P04)
> E às vezes a gente nem consegue ler um livro porque tem tanta interferência sonora lá. Tem muito barulho lá porque é um ambiente maior, aberto. (C1P02)
> E às vezes não é nem com a gente a conversa lá. Não sou eu que vou resolver o problema daquela família que está ali. Mas, só pelo fato de ter aquele problema acontecendo logo ao lado, a gente não vai conseguir se concentrar com aquela questão ali que exige mais foco. (C1P01)
> E aqui nós temos salas. É uma casa, mas nós temos nichos onde a gente consegue se concentrar. (C1P02)

Ao não estarem imersos no fluxo contínuo de demandas administrativas, despachos e urgências típicas da sede da Secretaria, esses professores dispõem de maior possibilidade de concentração, planejamento, estudo e elaboração de propostas formativas e avaliativas. No entanto, nem sempre esse tipo de trabalho é visto como realmente trabalho. Os professores apontam que existe um discurso de que quem faz o trabalho pedagógico seriam considerados, quase de forma pejorativa, os *pensantes,* de modo que quem realmente trabalha é quem está trabalhando na SME.

Esse apontamento não deve ser levado como crítica a quem desempenha suas funções na Secretaria Municipal de Educação. Até porque,

como se pode ver, esse discurso não é recente. E3 relata que existia essa diferenciação existia já na época do SEP. E2 traz um relato semelhante agora na experiência da Casa de Formação.

> A Secretaria Municipal de Educação na época era ali no Conjunto Comercial Canoas. Eu acho que ali era um mercado antes, ou algo assim, porque o espaço era muito amplo. Então, nós tínhamos um salão grande dentro da própria Secretaria, e as formações eram feitas ali. Claro que eventualmente nós utilizávamos o espaço do La Salle, escolas e outros espaços. Mas, em suma, era ali naquela área, naquele espaço dentro da Secretaria. Eu acho que tu tocou num ponto bastante importante, porque eu vivenciei isso na época quando o SEP era dentro da Secretaria, né? Que nós éramos tidos como um "grupo pensante". Não um grupo pensante por ser pensante, mas porque realmente tinha que fazer a formação, tinha que analisar a avaliação, tinha que analisar contextos, né? Nem sempre uma proposta formativa servia para um grupo de professores como servia para outro. É que nem escola. Diferentes alunos, com diferentes dificuldades, eu planejo de forma diferente. Então isso exigia o quê? Concentração. (E3)

> O que a gente mais ouve é: "vocês aí são mais tranquilos". Se tranquilidade significar menos barulho, que bom que é mesmo. É mais tranquilo. Porque, embora a gente receba gente quase todo dia, tem uma tranquilidade de trabalho. A gente pode focar. Afinal, o formador precisa, né? A pessoa precisa estudar para a formação. Mas sempre vai ter como se fosse um preconceito de quem trabalha na Secretaria porque se acha que a gente, com trabalho intelectual, trabalha menos, sendo que na prática a gente também recebe professores aqui. Acho que dos 22 dias letivos do mês, 15 são de formação normalmente. Às vezes acontecem duas ao mesmo tempo; uma no andar de baixo, outra no de cima. A gente recebe o professor quase todo dia. Por que lá é visto como tendo mais trabalho que aqui? Porque para lá geralmente vai o problema. Vai o professor que brigou na escola, a família braba, a supervisora com problema, a equipe que está com discussão com o professor, tem questões de calendário... Coisas que são da prática! A gente entende que é bem assim. Eu valorizo o trabalho de quem está lá, porque eu sei que não é fácil. Só que o que eles reclamam nesse sentido é que lá eles não têm paz — e não tem mesmo —, que eles não conseguem, que nem aqui, se eu tiver que ler agora esse texto que tu me trouxe, ou fazer uma entrevista, como a gente está fazendo agora, a gente consegue. E isso tudo é produção! (E2)

Concebe-se, portanto, que a distância física contribui para qualificar o trabalho pedagógico, investigativo e analítico desenvolvido na Casa. Também aponta-se que essa sensação de maior tranquilidade e liberdade que a Casa de Formação proporciona permite um diálogo mais qualificado entre os professores que trabalham com formação de professores e os que trabalham com avaliação externa, destacando a Casa como espaço de mediação e de produção de conhecimento profissional docente.

> E, por estar a formação junto com a avaliação, essa troca é muito profunda. Porque daí tu vai para o colega e pergunta: “o que tu acha dessa questão aqui? O que tu acha desse tema?”. Daqui a pouco a pessoa já traz um texto, já contribui para a formação. A formação contribui para a avaliação. Então é um fluxo contínuo de troca. Às vezes a gente está na hora do almoço falando de serviço e a gente nem está sentindo, porque a gente está conversando, está fluindo. Então, aquilo não tá sendo maçante. É uma coisa livre. De repente essa coisa livre vai virar uma questão, ou vai virar uma formação. Ou vai surgir uma ideia para trazer alguém para a formação. Então, eu acho que esse conjunto das duas unidades aqui conversando sempre — claro que nem sempre só sobre serviço, mas principalmente sobre serviço — qualifica muito o nosso trabalho enquanto assessora. E assessora, né? (C1P08)

> Acho que essa questão de ser uma casa importa muito para o acolhimento dos colegas, de ser esse terceiro lugar, como diz o António Nóvoa, de ser um espaço outro. E também acho que importam as pessoas que estão aqui. Acho que isso é uma das coisas bem importantes. Porque, diferente de uma Secretaria comum, em que cada um trabalha do seu jeito na sua mesa, aquela coisa meio de escritório, né? E aqui não. Aqui já gente tem a parte de salas de trabalho, mas a gente tem essa coisa de ter um vínculo, uma amizade. (E2)

Ao refletirem sobre o Projeto Saberes em Diálogo, Silva, Machado, Silva e Silva (2021, p. 15-16) analisam que os assessores da SME acumulam funções administrativas relacionadas à gestão educacional e funções intelectuais relacionadas à produção de saberes, e, com isso, ocorre um esfarelamento de ambas as tarefas:

> De outro lado, constata-se que a equipe de assessoria da Secretaria Municipal de Educação desdobra-se em duas direções. A primeira delas refere-se à gestão dos processos, desde o ponto de vista mais operacional e de negociação com as instâncias e estruturas da máquina pública; a segunda, diz respeito ao cumprimento do papel propriamente de assessoria, para além do gerenciamento, ou seja, na produção da pesquisa e na elaboração de materiais teóricos para o trabalho formativo. Aqui reside um ponto nuclear e de esfarelamento, pois constata-se uma negociação permanente entre estas duas posições.

Essa questão antecede o *Saberes* e remonta ao *CEP/SEP*. Na verdade penso que toda Secretaria de Educação que busca propor ações de formação continuada enfrenta o desafio de lidar com a expressa das urgências do cotidiano e com a necessária ponderação da ação pedagógica. A professora que coordenou o SEP comenta essa situação:

> Então, quando eu criei a **Casa da Formação**, tem dois pontos. O primeiro é essa questão da concentração de uma política séria de educação voltada à formação de professores e análise de dados, de avaliação. Mas também isso tem muita influência da minha visita à Sobral. Porque lá eles também têm uma **casa da avaliação**, analisam dados, eles constroem também as provas com diferentes metodologias, têm banco questões... Também bebendo dessa fonte, nós instituímos ali uma **casa de avaliação**. (E3)

Tendo a experiência da coordenação desse programa formativo dentro da estrutura física da própria SME e sabendo das negociações e disputas que essa confluência gera, essa mesma professora, quando assume como secretária municipal de educação, luta para que o novo programa formativo e avaliativo que criava tivesse um espaço físico próprio, separado da SME. Apesar do uso da primeira pessoa do singular (eu) por parte da professora E3, o projeto de criação da *Casa* é coletivo. Reforço aqui a tese central defendida no início do capítulo 5, de que a união da política formativa e avaliativa em um mesmo espaço é próprio da experiência de Canoas, e não importado de Sobral. Isso se pode perceber no próprio uso — intencional ou não, consciente ou não, mas certamente um impulso — do termo *Casa de Formação*, grifado no excerto acima, para se referir à instituição canoense. A utilização dessa nomenclatura pela própria professora que visitou Sobral, conhecendo a *Escola de Formação* e a *Casa de Avaliação*, como espaços separados, e que, inspirada por essa experiência, junta ambas políticas em uma casa.

Destaco também que, analisando o relato da professora E3, a instituição da *Casa de Formação* em uma casa se deu mais em relação à experiência da *Casa de Avaliação de Sobral* do que da *Escola de Formação de Sobral*. De fato a experiência de uma escola de formação não é novidade para a rede municipal de Canoas. Como vimos, essa política remonta à instituição do *Centro de Estudo e Pesquisa (CEP)* em 1993, que depois virou *Serviço de Estudo e Pesquisa (CEP)* até 2009. E, como também vimos, a instituição da *Escola de Formação Permanente do Magistério (ESFAPEM)*, primeiro nome da Escola de Formação de Sobral, hoje ESFAPEGE, data de 2006. Então, a existência de uma política formativa própria não é exatamente nova para Canoas. O que é novo é a instituição de uma política avaliativa em local próprio, em uma *casa de avaliação*. De fato, sem a instituição da *Casa de Avaliação*, a experiência da *Escola de Formação* poderia ser interpretada como

uma simples retomada do *CEP/SEP*.

Portanto, percebe-se que a dimensão física é parte essencial do projeto da Casa de Formação, enquanto uma instituição que une a política formativa e avaliativa em um mesmo espaço com arquitetura de uma casa. Uma casa remete à ideia de lar, um espaço acolhedor onde descansamos, interagimos, crescemos. Para outros projetos, talvez essa dimensão física não faça tanto sentido, o que absolutamente não significa que não haja acolhimento e pertencimento. No entanto, já que foram projetos de referência, vale o exercício comparativo da estrutura física das duas unidades de Sobral e da unidade de Canoas. Como se pode ver na Figura 18, o prédio onde atualmente se localiza a ESFAPEGE abrigava provavelmente um curso de idiomas. Já o prédio que hoje sedia a Casa de Avaliação Externa era um almoxarifado da Prefeitura de Sobral.

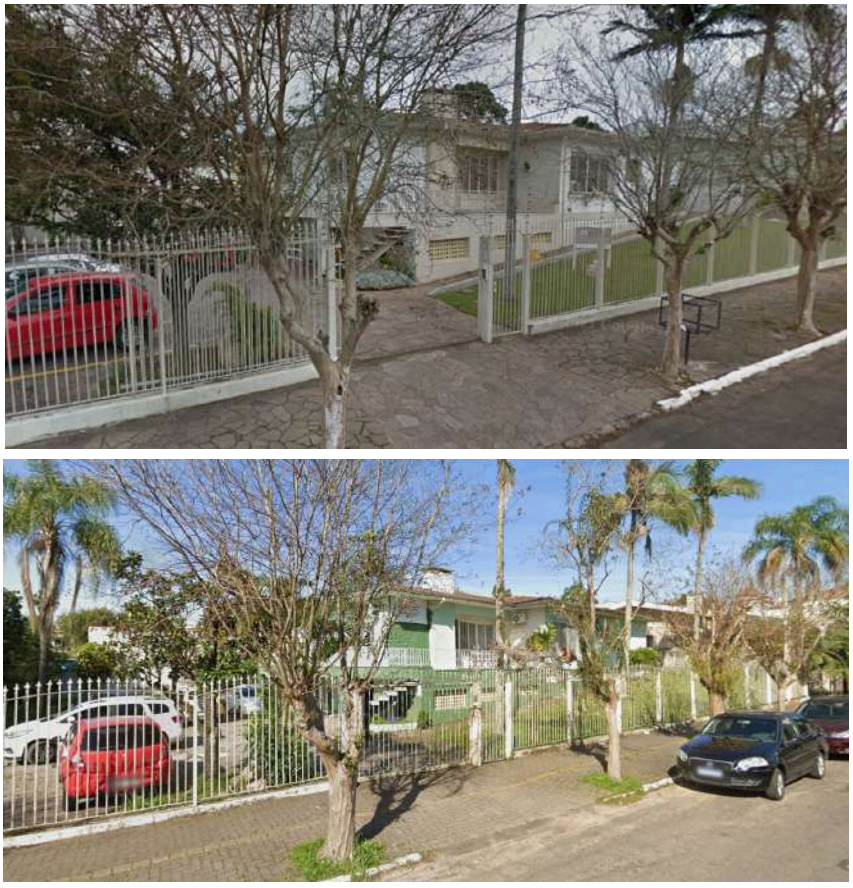
Figura 18 - Comparação visual das fachadas das instituições de Sobral

Fonte: imagens reproduzidas do *Google Maps*.

Em Canoas, conforme ilustra a Figura 19, antes de ser Casa de Formação, a casa abrigava a Casa dos Conselhos. O termo *casa* permanece nas duas diferentes instituições. Com exceção da instalação de uma placa de identificação, não houve alteração significativa na fachada, pois a estrutura

física não precisou se adaptar ao projeto, pois já tinha a arquitetura de uma casa.

Figura 19 - Comparação visual da fachada da Casa de Formação



Fonte: imagens reproduzidas do *Google Maps*.

Com essa análise, não se quer dizer que o projeto da Casa de Formação só pode ocorrer em um endereço específico, em uma casa específica. Entretanto, é possível afirmar que a dimensão física tem um papel pedagógico na política de formação e avaliação do seu projeto.

Nêgo Bispo, ao descrever as casas quilombolas, afirma que o quintal e a cozinha são as principais parte da arquitetura: “Quando fazemos arquitetura, pensamos na comida e na festa, nas formas compartilhadas de vida” (Bispo dos Santos, 2023, p. 40). Dessas duas, Nêgo Bispo afirma o quintal como a mais importante: “Qual é a parte mais necessária de uma casa no quilombo? É o quintal. Na verdade, são várias; a cozinha é necessária também, todo mundo chega pela cozinha. Mas o quintal é essencial porque é onde as crianças aprendem a fazer tudo”. Por isso, destaco aqui a importância não só a arquitetura de casa, mas também a existência na Casa de Formação de um

grande quintal, repleto de verde. Esse quintal torna o ambiente mais acolhedor para que a política formativa e avaliativa do município estabeleça, que atende os estudantes da rede de maneira indireta, também possa recebê-los de maneira direta em determinados momentos. Destaco aqui os relatos da gestora da Escola de Formação e de uma professora formadora:

> Eu notei, acho que foi o dia da FEMUCITEC do ano passado, que a gente via as crianças ali no pátio, no gramado. Tive a mesma sensação no ano passado, na última Semana de Arte também. Mas é uma sensação de... tu não sente que as pessoas querem ir embora.
> [...]
> E uma das coisas que eu queria lembrar é de um relato de quando eu vim com um grupo de estudantes na Semana de Arte. A gente veio prestigiar, e aí eles perguntaram: “ô, sora, o que é isso aqui?”. Daí eu expliquei. “Ah, então isso aqui é uma escola para os professores?”. E eu disse: ”é! Sabe aquele dia que o professor não dá aula para vocês lá? Ele está aqui!”. Aí eles me perguntaram: “e a gente pode entrar?” Porque a gente estava lá embaixo ainda. Então eu disse: “sim, depois vou mostrar quais são as salas em que os professores vêm aqui pra estudar”. Então eles entraram e viram tudo. Foi muito legal. Mas gosto do espanto: “tem uma escola para o professor?”. Sim, tem uma escola para o professor! (C1P06)
> Que amor, né? (C1P01)

Se à primeira vista, os próprios professores se chocam com uma *casa de formação*, esse espanto também ocorre nas crianças. A Casa materializa a ideia de que o professor também aprende e também estuda, e faz isso em uma escola, que não tem *cara de escola*.

Por isso, é importante pontuar essa questão do espaço físico da Casa de Formação. Nêgo Bispo propõe a metáfora do sapato para compreender essa relação entre forma e conteúdo: “O sapato é que tem que se encaixar no formato do meu pé. [...] O meu pé determina o tamanho de um sapato, não é um sapato que determina o tamanho de um pé” (Bispo dos Santos, 2023, p. 30-31). O espaço físico é o sapato, é o conteúdo; o projeto é o pé, é a forma. O espaço físico deve se adequar ao projeto. E o projeto exige essa arquitetura diferenciada, hoje em formato de casa. E a casa está ficando pequena, não por causa da forma, mas porque o projeto está ficando maior. É o que dizem os diretores em um círculo dialógico:

> Eu acho que a Casa de Formação aqui está ficando pequena. Acho que tem que ter alguns espaços a mais. Se eu, como diretor, quiser me reunir com dois ou três diretores e vier à Casa de Formação, tem que ter um espaço para nós fazermos essa reunião. (C6P01)

Essa compreensão de que o espaço está menor que o projeto é compartilhada por outros gestores, que, não participando do projeto formativo da Casa até o momento, desejam ocupá-la e vê-la em movimento. Nessa conversa, surge a referência de uma *casa de formação* na Colômbia. E, se adotamos uma postura decolonial, é muito significativo que um projeto formativo e um espaço tido como inovador venha de um país latino-americano, e não da Europa ou América do Norte como se é esperado a partir de uma mentalidade colonial.

Instigado por essa referência, fiz o dever de casa e fui pesquisar o que seria essa *casa de formação* na Colômbia. Então conheci o *Mova - Centro de Innovación del Maestro*, localizado em Medellín. Conforme informações do portal eletrônico da Secretaria de Educação de Medellín, o Mova é "um espaço físico de encontro para diálogo e cooperação entre professores, gestores escolares e demais atores do setor educacional da cidade, do país e do mundo. [...] Mova é o programa da Secretaria de Educação de Medellín que implementa a Política Pública de Formação de Professores, Gestores Escolares e Agentes Educativos na cidade de Medellín. Por meio de seus próprios processos formativos, promove e integra o ser, o saber, o criar e o reconhecer. Por sua vez, facilita experiências pessoais e profissionais voltadas à geração de práticas educativas diversas e contextualizadas. É um programa de gestão de propostas e ações geradas por e para professores"[141].

A estética do Mova não é propriamente de uma casa, mas certamente não se trata de uma estrutura tradicional. Inaugurado em 2018, Quintana

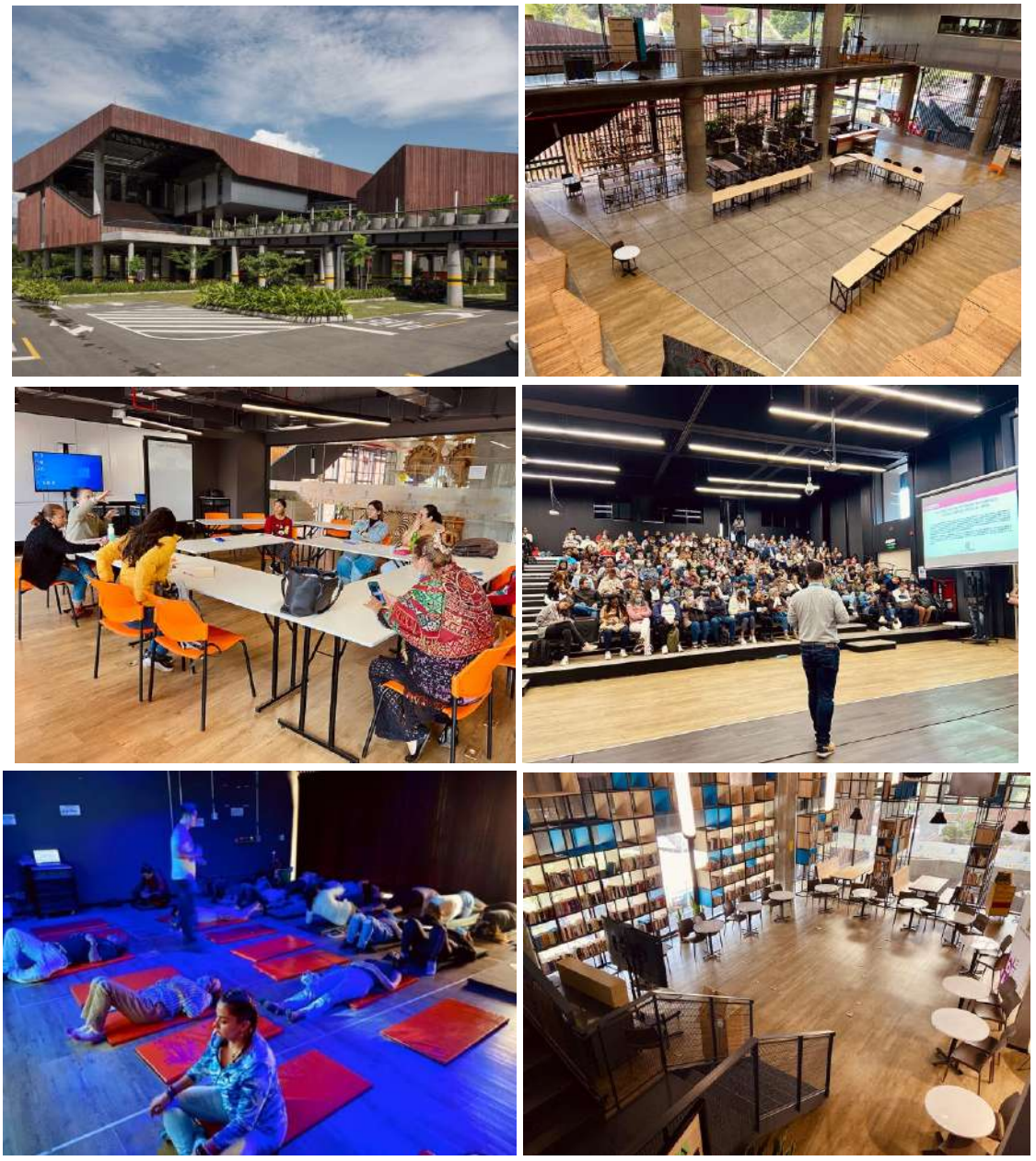
[141] "Es un lugar físico de encuentro para el diálogo y cooperación entre maestros, directivos docentes y agentes educativos de la ciudad, el país y el mundo. También es una experiencia que visita a las instituciones educativas en territorio, con sus diferentes formaciones. [...] Mova es el programa de la Secretaría de Educación a través del cual se materializa la Política Pública de Formación de los Maestros, los directivos docentes y los agentes educativos de la ciudad de Medellín A través de sus procesos de formación propia, promueve e integra el ser, el saber, el crear y el reconocer. A su vez, posibilita experiencias personales y profesionales encaminadas a la generación de prácticas educativas diversas y contextualizadas. Es un programa para la gestión de propuestas y acciones, generadas desde y para los maestros". Disponível em: <https://www.medellin.edu.co/mova/>. Acesso em: 30 jan. 2026.

Marín, Córdoba Garrido e Escobar Ortiz (2015, p. 82) descreven uma extensiva metodologia de trabalho realizada entre 2014 e 2015 para

> garantir que o projeto dos diversos aspectos do Mova, tanto espaciais quanto educacionais, fosse plenamente participativo. Portanto, essa experiência pode ser inequivocamente caracterizada como um exercício coletivo que se baseou no conhecimento de professores e outros atores do setor educacional em Medellín.

A seguir, a Figura 20 exibe alguns dos 18 espaços educativos do Mova:

Figura 20 - Ambientes de aprendizagem do Mova



Fonte: imagens reproduzidas do *Google Maps*.

Se comparada à atual estrutura física da *Casa de Formação*, o *Mova* possivelmente parece um projeto arquitetônico para além da expectativa. No entanto, quando dialoguei com a professora E5, atual secretária municipal de educação, percebi que visitar o Mova trouxe um novo horizonte de perspectivas do que pode ser a *Casa de Formação*:

> Até a minha ida para a Colômbia, eu entendia — e ainda entendo porque confirmei o entendimento — que a Casa de Formação tem que mudar de estrutura. A estrutura dela hoje é muito aquém do que ela não só precisa e merece. Acho que a gente, tendo uma outra estrutura, ela pode ter muito mais momentos, mais estrutura física e recursos humanos. [...] Mas, hoje, eu não tenho dúvida. Primeiro, que o espaço não serve mais. Depois do que eu vi, o espaço não serve mais. Não é que ele não sirva porque ele está com uma goteira. Ele não serve porque ele é muito acanhado. Muito acanhado. Nós temos que ter espaços. Espaços de criação. Eu voltei de lá sonhando, Jon... Lá em Medellín, a casa deles, o Mova, é um lugar em que flui. As coisas vão acontecendo. É movimento. Porque ela é grande, ela é espaçosa fisicamente, arquitetonicamente. Mas, em cada nicho daqueles, tem um grupo pensante. Em cada cantinho que tu olha, tem um grupo. Tem um grupo de 5, tem um grupo de 12, tem um grupo de 20; tem professor-aluno, tem aluno-aluno. Mas aquilo é um efervescente de saber e de conhecer. [...] Vencendo esse momento mais financeiro crítico, a gente pode construir um projeto desses de módulos. Porque aí tu monta os módulos e tu faz essa casa, com esse espaço, com luz, com luz própria, com verde, sabe? Um lugar em que tu não fique preso ali. Vocês fazem um trabalho maravilhoso, apesar de todas as condições adversárias que vocês têm ali. Porque aí nós vamos ter mais professores também querendo, desejando estar lá. Então nós vamos. Porque hoje eu tenho o maior carinho e reconhecimento pelo que vocês fazem lá.

Ao falar sobre a experiência do Mova, que conheceu em Medellín, a professora E5 reconhece a importância da dimensão estética e arquitetônica do espaço da Casa de Formação enquanto um outro espaço, um espaço outro, diferente da escola:

> Tem que ser um outro espaço. Tem que fugir do tradicional. Eu estive muito pertinho de transformar uma escola aqui com poucos alunos em Casa de Formação. A escola tem um número muito reduzido de alunos. E eu mudei de ideia lá em Medellín, porque, assim, eu ia levar vocês para dentro uma escola. Vocês têm que ir para um espaço em que a escola entre como a prática da coisa. O que vocês vão fazer lá dentro — e, quando eu digo vocês, é vocês e outros que possam vir — o que vocês vão fazer lá é uma prática diferenciada. E o ambiente de escola… daqui a pouco estão de classezinhas enfileiradas… O mobiliário é o de menos. As pessoas sentam no chão, sentam em puffs, em sofás, porque é para a imaginação, para fazer as coisas fluírem, para sair de dentro daquela caixa. É para deixar fora não o espírito de professor, não a sua formação, mas aquele “ranço”, que às vezes a gente nem quer ele, mas é o dia a dia que traz um cansaço.

> Eu vi isso, Jon. Eu vi essa casa que é o Mova. E é possível. Nós chegamos lá eram umas 10 horas da manhã, e nós saímos de lá às 3 horas da tarde, e mudaram os personagens, sabe? Uns chegavam com uma marmita; uns já chegavam e iam se agrupando; outros chegavam e começavam a procurar para um lugar para se reunir. Em que ambiente eu vou ficar hoje? A gente viu um professor de matemática, olhando através do vidro, ensinando um conteúdo de matemática e era com artes cênicas. Todos no chão: professor, aluno, e fazendo os movimentos. E estava lá a tela cheia de conteúdo. Todos aprendendo. Não adianta eu ter ido lá, caminhado tanto, se eu não viesse encantada com alguma coisa para trazer para Canoas. (E5)

Ao conhecer o que é o *Mova*, qualquer professor da rede municipal de Canoas certamente fica com seus olhos brilhando. Afinal, a dimensão estética diz muito sobre o que um espaço é ou pretende ser. Sonhar com um espaço como esse significa entender que o projeto da *Casa* é grande. Entretanto, importa dizer que são duas realidades urbanas, demográficas e orçamentárias muito distintas: Medellín possui cerca de dois milhões de habitantes, enquanto Canoas tem aproximadamente 350 mil. Portanto, assim como não se importou a experiência de Sobral, o *Mova* não deve ser lido como modelo a ser copiado, mas certamente serve de uma potente inspiração. Cada território precisa construir sua própria casa, com os recursos, as disputas e as potências que lhe são próprias.

Se hoje a casa parece “pequena”, nas palavras do gestor, ou “acanhada”, nas palavras da secretária, a experiência do *Mova* amplia o horizonte do que pode ser uma política pública de formação materializada em espaço físico: evidencia que arquitetura e projeto pedagógico não são dimensões dissociadas, mas expressões de uma mesma concepção. Essa concepção está posta desde que o projeto da Casa de Formação nasceu. A fala da professora E3, secretária municipal de educação que criou a Casa em 2021 e 2022*,* explicita que, desde o início, houve a intencionalidade da se escolher um espaço físico em formato de casa, e não de um prédio administrativo.

> Também bebendo dessa fonte, nós instituímos ali uma casa de formação. E essa casa estava quase sendo entregue porque ali era a Casa dos Conselhos há um tempo atrás.. E eu dizia: “prefeito, não devolve. Deixa a gente fazer uma casa da avaliação lá!”. Daí trouxe fotos de como era lá no Ceará, em Sobral, de como essa política acontecia lá até que eu consegui convencê-lo. No início lá não tinha nada. Pensa naquela musiquinha de que “era uma casa muito

> engraçada". Tinha que reformar… Meu Deus! E aí a gente foi com pouco recurso pra lá, com pouco equipamento. Inclusive hoje não sei como está, espero que esteja bombando, né? (E3)

Em novembro de 2024, quando escrevi a crônica *Na Casa Verde* (Silva, 2025), trazida na seção 5.1 desta tese, entendia essa decisão como uma *poesia do acaso*. Após a entrevista com a professora E3, entendi que nunca foi acaso, sempre foi intenção, sempre foi o trabalho de uma professora. Essa pesquisa me fez enxergar o trabalho dos professores de Canoas, que muitas vezes fica invisibilizado na concepção, na descontinuidade e na retomada dos projetos. Se existe uma linha de formação e de avaliação que confere protagonismo, que assume o professor como intelectual apto a resolver os problemas da própria rede, essa linha foi concebida por professores da rede trabalhando juntos. Então, amadurecendo essa compreensão, corrijo-me na crônica *Na Casa Verde - Parte 2*, texto no prelo e trazido na seção 5.8, e passo a chamar essa decisão de *poesia do trabalho*.

Essa dimensão espacial ajuda a compreender por que o projeto não é percebido como imposição, mas como lugar de pertencimento. A análise dessa materialidade prepara o terreno para compreender, na sequência, como essa ambiência influencia os modos de participação e de construção coletiva do conhecimento profissional docente.

5.2.2.4 Paradigma democrático

A Casa de Formação, enquanto terceiro lugar, reúne entre escola, universidade e SME em um arranjo institucional bastante específico. Ela assim se constitui, sobretudo, a partir de escolha política. Essa escolha se expressa na recusa de um modelo gerencialista de formação e avaliação, mais globalizante, e na construção de um paradigma democrático, mais local, que toma a participação e o protagonismo docente como princípio.

Nesse sentido, a asserção que resume essa ideia é a seguinte:

O projeto é orientado pelo paradigma democrático em oposição ao gerencial.

Acredito que, a partir de tudo que foi discutido até aqui, essa tese já se sustenta por si só. No entanto, quero propor uma argumentação mais focada em dois pontos: o desenvolvimento de um projeto formativo mais autônomo e a construção de uma avaliação externa mais democrática.

O primeiro ponto diz respeito à formação. O projeto formativo da Escola de Formação não é apenas ofertar encontros, cumprir calendário, mas envolve sustentar uma proposta outra de formação continuada que nasce a partir *de dentro*, com professores formadores da própria rede, em um movimento de reflexão coletiva, de troca de experiências e de produção de conhecimento profissional docente. Nesse sentido, a autonomia não significa apostar na assunção de que o professor da rede tem a capacidade de pensar, interpretar e elaborar caminhos formativos a partir das necessidades locais, sem a necessidade de recorrer a empresas, a fundações ou a editoras.

> Uma das coisas que eu acho mais importantes na nossa construção, que desde o início foi assim e não houve, na época, nenhuma resistência, é que fossem servidores de Canoas, gente que já estava em Canoas trabalhando. E não pegar alguém, uma fundação ou uma editora, alguém de fora para fazer a formação. (E2)

> Então, a gente optou por trazer professores das escolas 20 horas, na metade do turno, de modo que eles pudessem ficar aqui conosco e serem esses “formadores de dentro”. Que não tivesse aquilo de palestras, grandes palestras e cursos muito fora do que a gente trabalhava. (E2)

A decisão de constituir formadores de dentro não foi circunstancial; foi uma escolha que rompe com a lógica de terceirização tão comum às políticas formativas de cunho gerencial. Ao recusar a contratação de fundações, editoras ou consultorias externas como eixo central da formação, a rede afirma que o conhecimento profissional docente não precisa ser importado para ser validado, validando a concepção de que a Casa de Formação se constitui como terceiro espaço (Nóvoa, 2023; Silva et al., 2023b).

A Casa de Formação, ao instituir uma política formativa e avaliativa própria, torna-se também um projeto de independência da rede municipal de Canoas frente aos agentes externos e suas agendas.

> Será que a Secretaria Municipal de Educação entende o real potencial que tem sua Escola de Formação de Professores e sua Casa de Avaliação Externa? Olha o quanto essa política economiza

> para o município de Canoas! Quantas vezes atendemos aqui representantes de editoras e fundações que chegam com material estruturado, com formação estruturada, com avaliação diagnóstica própria. E a gente não precisa. Nós temos isso aqui! (C1P11)
>
> Eles não percebem que, se a gente abrir mão, aguarde… Aguarde e confira! Se a gente abrir mão dessa voz, dessa participação, nós vamos continuar fazendo por obrigação. E aí vai virar o jogo do contrário, vai virar contra nós: tu não vai avançar no plano de carreira; tu não vai ganhar 7,5% porque os resultados das turmas não avançaram. Gente, para isso acontecer, é um piscar de olhos. A gente tem que estar sempre vigilante. E ter um espaço onde a gente é que domina, e deixa não pessoas tem nada a ver com nossa prática dominarem, é essencial. (C4P03)
> Eu fico imaginando uma prova do Canoas Avalia de cima para baixo, terceirizada... Se a SME contratar uma editora qualquer aí, uma "uniesquina", para fazer uma coisa que o professor da rede faz muito melhor. (C4P04)
> E eles já vêm com os índices na mão. Porque, para um vendedor externo, é muito bom que o município tenha os índices lá embaixo. Pode não ser o melhor dos mundos, mas Canoas tem uma avaliação externa que monitora sistematicamente a rede de Canoas, uma vez no início, outra vez no final do ano. Canoas tem o controle dos dados. Canoas tem o controle da política de formação. Se a gente abre mão disso, vamos comprar esse serviço de uma fundação qualquer. (C4P05)

Municípios que não constroem seus próprios instrumentos tornam-se dependentes de pacotes formativos e avaliativos vinculados aos interesses de mercado. Ao manter sob responsabilidade da Casa de Formação tanto a formação quanto a avaliação, a rede municipal de Canoas reduz a vulnerabilidade frente a agendas externas e fortalece a capacidade de decisão local com protagonismo dos professores da rede.

Adrião et al. (2009, p. 806), ao estudarem a privatização em redes municipais por meio da compra de sistemas de ensino, afirmam que:

> A "cesta" que compõe os contratos firmados entre as prefeituras municipais e a iniciativa privada é integrada por atividades tradicionalmente desenvolvidas pelas equipes pedagógicas dos órgãos da administração pública e das escolas: formação continuada de educadores, efetivo acompanhamento das atividades docentes; investimento na produção e distribuição de materiais didáticos aos alunos; processos de avaliação externa e interna, entre as principais encontradas.

Freitas (2018) interpreta essa situação como consequência da lógica de reforma empresarial na educação, em uma linha neoliberal. Para o autor, a instituição de bases comuns, a padronização de testes e mecanismos de responsabilização operam juntos para "criar as condições para induzir a

privatização da educação” (Freitas, 2018, p. 80). Assim, Freitas (2018, p. 80) defende que

> Estes mecanismos estão em uma dinâmica: bases nacionais curriculares (tanto relativas ao que deve ser ensinado aos estudantes nas escolas quanto relativas à formação dos profissionais da educação) fornecem as competências e habilidades para “padronizar” o ensino e a aprendizagem; os testes (usualmente censitários) cobram a aprendizagem especificada pela base e fornecem, por sua vez, elementos para inserir as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas (*accountability*) de seu trabalho, alimentando a competição entre escolas e professores. Neste processo, as escolas que “falham” nas metas ficam vulneráveis à privatização. O número de escolas que falham pode ser aumentado com o manejo do rigor das bases curriculares e/ou dos testes. Órgãos de controle fustigam gestores e redes públicas. A mídia cria um senso comum favorável às reformas, recorrendo a avaliações internacionais da educação brasileira para exaltar o caos educacional existente, ou contrasta escolas públicas com escolas privadas de bom desempenho e dá publicidade a casos de sucesso (p. ex. Sobral, no estado do Ceará) que possam ser elevados à condição de modelo, sugerindo a viabilidade destas políticas.

A análise de Freitas (2018) ajuda a compreender o pano de fundo mais amplo no qual se insere a experiência de Canoas. Ao descrever a articulação entre bases, testes e responsabilização, evidencia-se como a avaliação pode deixar de ser instrumento de diagnóstico pedagógico para se tornar dispositivo de regulação que, em última instância, induz a educação pública à privatização. Nesse modelo, escolas e professores que não atingem as metas são responsabilizados — por exemplo, ao não receberem adicionais no salário —, e a política pública passa a ser orientada por métricas que alimentam o mercado de programas estruturados de formações e avaliações.

> A avaliação externa precisa tem isso de controlar a ponta, precisa ter resultado. E, de certa forma, isso dá resultado em alguma medida. Tem redes que estão servindo de modelo ao Brasil. Olha a experiência do Ceará! O modelo esse de uma escola de formação e de uma casa de avaliação externa não vem por acaso. Vem porque algum gestor municipal viu que outro gestor municipal fez isso há muito tempo e deu resultado. Talvez numa perspectiva mais gerencial. (C3P01)

Essa crítica ilumina, por contraste, o significado político da opção de Canoas por construir seus próprios instrumentos e articular avaliação e formação sob responsabilidade da rede. É nesse cenário que o Canoas Avalia, construído e gerenciado por professores da própria rede, pode ser lido como

tentativa de tensionar essa lógica, buscando produzir uma avaliação cuja legitimidade decorra da participação docente e da construção coletiva, e não da imposição externa nem de mecanismos de responsabilização.

O Canoas Avalia, enquanto política avaliativa, expressa essa concepção de gestão democrática ao promover a participação e a construção coletiva do instrumento. As professoras de Língua Portuguesa reconhecem essa construção como se pode ver nas falas do círculo dialógico:

> Então, isso de nossa avaliação ser feita com a gente, dialogando com a gente, possibilita uma avaliação mais democrática. (C4P03)
>
> Eu acho que a questão de existir esse espaço e as pessoas que estão pensando a avaliação no município de Canoas, aos poucos, vai fazendo com que os professores se sintam parte daquilo. (C4P04)

A concepção de democracia da avaliação não se expressa apenas na existência de um instrumento próprio, mas também no processo de sua construção e discussão. Ao participar dos encontros, discutir itens, analisar resultados e propor ajustes, os professores deixam de ser objetos da avaliação e passam a ser sujeitos do processo.

Existe também o reconhecimento de que é a Casa de Formação que permite esse espaço seguro e assegurado ao professor, que se contrapõe a um passado onde a formação era pensada a partir de outra lógica.

> Se não houvesse a Casa de Formação, a gente não falaria nada. Nas formações que nós tínhamos, nós só ouvíamos. Engolia quadrado… Infelizmente muitos gestores carregam essa questão de que “é assim que as coisas são”. Aí nunca vai ser gestão democrática, nunca vai ser avaliação democrática, né? (C4P03)

Afirmar que o projeto da Casa de Formação se constitui a partir do paradigma democrático é reafirmar que materializa um espaço que possibilita que o professor da rede questione, discuta, tensione e, inclusive, intervenha nos rumos das políticas. Sem espaço de fala, a formação pode ser interpretada como palestra, treinamento; sem participação, a avaliação certamente será sentida como cobrança. Para os professores, esse paradigma é tão fácil de ser mudado; basta a troca das pessoas que estão à frente da Casa.

> A Casa de Formação hoje tem a nossa voz. Mas tem eleição neste ano. Canoas está um caos, uma bagunça. Daqui a pouco se colocam aqui pessoas com outro pensamento. Temos colegas, que são da nossa área e que estão há 20 anos trabalhando em gabinete. Entraram do mesmo modo que nós, mas há 20, 22 anos trabalham em gabinete. Eles são da educação, né? São. Mas eles não têm mais o contato com a realidade. Aí colocam aqui e dizem: "você é da formação, você é da avaliação, e agora vocês vão gerir". E aí deu. Deu pra nós. (C4P03)

A fala da professora revela que o paradigma democrático assumido na Casa de Formação não é uma estrutura blindada, mas uma construção significativamente vulnerável. Ele depende das pessoas que o sustentam, das escolhas políticas que o reafirmam e da cultura institucional que o alimenta. Nada garante, por si só, que a Casa de Formação continuará sendo espaço de fala, de mediação e de participação; sua permanência não está assegurada por decreto. Se hoje a política formativa e avaliativa de Canoas expressa uma concepção mais autônoma e democrática, isso se deve ao trabalho acumulado de professores que acreditaram nessa possibilidade e ocuparam esses lugares com essa mentalidade. Justamente por isso, a continuidade desse projeto exige mais do que a manutenção de uma estrutura física ou administrativa: exige a formação de novos professores capazes de compreender, valorizar e defender essa concepção, ocupando os espaços de decisão sem romper o vínculo com o chão da escola.

Ao mesmo tempo, impõe-se o desafio de buscar caminhos institucionais e também políticas que tornem menos frágil essa opção democrática, para que ela não dependa exclusivamente da boa vontade circunstancial de quem está à frente, mas se consolide como cultura política da rede.

5.2.3 A Professores como participantes

Após analisar a Casa de Formação enquanto terceiro lugar, sua arquitetura, sua localização e sua orientação pelo paradigma democrático, torna-se necessário deslocar o foco para aqueles que dão sentido concreto a esse projeto: os professores da rede. Se a Casa se pretende espaço de mediação, autoria e construção coletiva, é preciso verificar como essa proposta é vivenciada pelos sujeitos que dela participam. Não se trata apenas de observar adesão formal ou presença física nos encontros, mas de

compreender se e como os professores se reconhecem como parte da política que ali se constrói.

É nesse contexto que se formula a seguinte asserção:

Os professores se sentem participantes dessa construção.

Para isso, essa seção será dividida em duas partes: a primeira envolve compreender o sentimento de pertencimento, e a segunda envolve perceber que o pertencimento não se dá apenas pela concordância, pelo elogio, mas também pela criticidade e pela proposição de alternativas.

5.2.3.1 Sentimento de pertencimento

A participação não se reduz à frequência nos encontros formativos ou à colaboração eventual na elaboração de instrumentos avaliativos. Ela envolve uma dimensão subjetiva, relacional e simbólica: o sentimento de pertencimento. Quando o professor passa a perceber a Casa de Formação como sendo, como espaço ao qual pode recorrer, contribuir e no qual pode se reconhecer, há um deslocamento importante no sentido de apropriação do professor para com a política pública.

A asserção que sintetiza essa ideia é:

Há um sentimento de pertencimento em relação a espaços e eventos formativos propostos pela Casa

A participação dos professores na Casa de Formação vai além do cumprimento da presença obrigatória em encontros formativos. Ela se manifesta na forma como os docentes se relacionam com o espaço, com os eventos e com os pares. O pertencimento aparece quando o professor deixa de enxergar a Casa como um lugar “da Secretaria” e passa a percebê-la como espaço seu. Nesse sentido, ele participa inclusive de eventos que são por adesão:

> Eu acho que eles se sentem abertos a vir aqui, em outros dias também, que não são exatamente o dia da formação. Eu notei, acho que foi o dia da FEMUCITEC do ano passado, que a gente via as crianças ali no pátio, no gramado. Tive a mesma sensação no ano passado, na última Semana de Arte também. (C1P01)
> Eu também sinto isso nas culminâncias, assim tipo a Semana de Arte. Para mim, é muito claro quando eles estão integrados, quando eles veem o trabalho deles exposto. (C1P05)

Nos relatos, o pertencimento se expressa na integração e na permanência no espaço da Casa. O fato de professores frequentarem o espaço em dias que não são de participação obrigatória, como o *Programa Escola Pesquisadora*, que ocorre na *Semana de Arte, Literatura e Pesquisa*, indica que a Casa se torna lugar de convivência e visibilidade do trabalho docente. Quando o professor vê seu trabalho exposto, ele se reconhece como autor e parte ativa do projeto. A apropriação desses espaços e eventos também se dá no incentivo para que colegas participem:

> Essa ideia é legal. É isso que eu acho legal da Casa. Colega, tem o Escola… Aquele que eu participei aqui, que a gente traz os projetos e apresenta, em outubro... (C2P04)
> O Escola Pesquisadora? (C2P02)
> Ah, é o Escola Pesquisadora, na Semana de Arte! (C2P03)
> Tu pode trazer esse teu projeto para o Escola Pesquisadora! Se tu não trouxer, eu vou roubar ele e vou trazer! (C2P04)

Essa apropriação também se evidencia na forma como os docentes se mobilizam para socializar suas produções. Há incentivo entre pares, há desejo de compartilhar experiências e há orgulho em apresentar o que se faz na escola. O pertencimento aqui aparece como reconhecimento de que a Casa é espaço legítimo para dar visibilidade às práticas pedagógicas da rede, não só nos eventos de pesquisa, mas também nos encontros formativos mensais.

> Nas formações eu consigo perceber um pouquinho do que acontece no Edgar. A outra colega traz muito a realidade lá do Irmão Pedro. A colega lá do Arthur... A gente consegue às vezes numa frase conseguir entender o que está acontecendo. Aqui a gente consegue em alguns minutos às vezes ter um diálogo, trocar uma ideia. Por exemplo, essa ideia da colega eu vou tentar colocar em prática lá na minha escola porque eu consigo usar a biblioteca que está abandonada, consigo usar os Chromebooks que estão empoeirando, entendeu? (C2P04)

A Casa de Formação é percebida como ponto de encontro da rede. O professor deixa de estar isolado em sua escola e passa a se reconhecer como parte de um coletivo que compartilha desafios e soluções. O pertencimento, portanto, não é apenas individual e afetivo, mas também se dá na dimensão coletiva, traduzindo-se em aprendizagem entre pares. É nesse movimento que a participação ganha densidade: o professor não apenas frequenta a Casa, mas a reconhece como espaço seu e como lugar próprio de construção do conhecimento profissional docente.

A professora E3, secretária municipal de educação que concebeu a *Casa de Formação*, afirma que essa perspectiva era assumida e projetada desde o início da formulação dessa política:

> Então, a Casa da Formação era para isto: trabalhar na perspectiva da gestão, na perspectiva de professores, na perspectiva dos técnicos educacionais, os supervisores, orientadores, enfim, para que se tivesse ali também uma identidade de município. “Eu sou professora do município de Canoas e tenho aquele lugar como minha representação de formação”. (E3)

A formação da identidade do professor de Canoas só se constrói na relação com o outro, com seus pares. Isolado em sua escola, dificilmente o professor desenvolverá sua identidade de pesquisador, formador, avaliado, enfim, como produtor de epistemologias. Se o fizer, talvez esteja envolvido em outros contextos, como um grupo de pesquisa ou mesmo uma pós-graduação. Nesse sentido, destaco a *Casa de Formação* como esse contexto próprio, instituído pela rede e assumido pelos professores como o local de construção dessa identidade.

É na *Casa de Formação* que muitas vezes os professores têm acesso aos índices de suas escolas, do desempenho no Canoas Avalia. Essas informações são levadas pelo professor na escola e incentivam seus colegas.

> Na última formação, aquela que vocês trouxeram um bolinho, eu vi que todas as nossas turmas lá do Edgar, desde o terceiro até o nono, todas as nossas notas eram acima do município. Mas as gurias com os pequeninhos estavam muito acima da média... 80%, 85%, 90%. Eu fiquei muito faceira e levei aquilo para elas e disse: gurias, olha o que vocês fizeram em matemática! (C2P01)
> Isso, isso que é legal. Então é preciso olhar os resultados para planejar, replanejar, reconfigurar a rota. (C2P2)

A afetividade também se percebe no elemento que marcou a memória da professora foi o bolo trazido pelas formadoras.

Em um círculo dialógico com gestores escolares, a atuação da Casa de Formação no período pós-enchente, em 2024, foi trazida de uma maneira muito sensível e forte.

> Sobre a Casa de Formação, mais um argumento: a Casa de Formação salvou o ano letivo da enchente. Porque a gente não ia dar conta de planejar aquele número de cadernos e de conteúdo para repor o ano letivo. (C7P04)
> Verdade. Observação importante! (C7P02)
> Foi o que salvou as 800 horas, né? (C7P02)
> Isso. Por isso que digo: o ano letivo da enchente foi salvo pela Casa de Formação, tá? Porque a gente não tinha condição de recuperar tudo realocando um monte de alunos, recebendo um monte de aluno novo. (C7P04)
> Isso! Salvou as 800 horas porque os professores não precisaram planejar um monte de atividade compensatória. Naquele momento, se nós pedíssemos: “eu quero tantas atividades”, ia dar dar problema. (C7P01)
> Ia dar uma guerra! (C7P02)
> Até porque tinha professor afetado. Tivemos a questão de que os professores já tinham trabalhado no período da enchente. (C7P04)
> Ia esticar demais a corda, né? (C7P05)

A Casa de Formação salvou o ano da enchente. É nesse ponto que a Casa de Formação revela outra dimensão de sua relevância histórica. O reconhecimento de seu papel não se deu apenas no plano simbólico e identitário, como temos visto até agora, mas foi consolidado na liderança exercida no momento mais crítico da história de Canoas. Ao assumir a coordenação pedagógica da elaboração dos *Cadernos de Estudos Orientados*, que auxiliou no cômputo das horas letivas, a Casa de Formação tornou-se eixo articulador da rede, aliviando parte da carga de trabalho dos docentes, que já estavam sobrecarregados. Em vez de transferir para cada escola — e para cada professor — a responsabilidade isolada pela elaboração de atividades extraclasses, a Casa de Formação retomou a experiência dos *Cadernos de Estudos Orientados*, que foram concebidos para a preparação para as avaliações externas em 2023, e liderou uma resposta pedagógica coletiva da rede de Canoas frente às demandas pedagógicas. O reconhecimento dos gestores evidencia que, naquele contexto de vulnerabilidade material e emocional, a Casa operou como espaço de sustentação da política educacional, reafirmando-se como lugar estratégico de reconstrução.

Esse sentimento de pertencimento, no entanto, não significa acriticidade. Por isso, na próxima seção, veremos que, além do reconhecimento, o professor que se sente pertencente ao projeto também o critica e propõe alternativas.

5.2.3.2 Reconhecimento, crítica e proposição

Se o pertencimento revela um vínculo de ordem afetiva e simbólica com a Casa de Formação, a compreensão da participação docente pode ser aprofundada ao se analisar como não apenas quando os professores reconhecem a importância do projeto, mas também quando se sentem autorizados a problematizá-lo, a tensioná-lo e também a propor caminhos. Uma política verdadeiramente democrática não exige concordância permanente; ela pressupõe espaço para discordância, questionamento e contribuição efetiva.

Nesse sentido, a asserção que orienta a análise é:

A participação se expressa não só no reconhecimento, mas também na crítica e na proposição.

O reconhecimento aparece na valorização da figura do formador e da própria existência da Casa como espaço qualificado de estudo. Um simples elogio revela que os docentes da rede compreendem a complexidade do trabalho pelo formador. Ao compartilhar que vai participar da seleção de mestrado para o grupo de professores, a professora formadora de Matemática escuta:

> Tu está aqui na Escola de Formação. O mestrado é muito mais fácil. (C2P4)

A fala, em tom descontraído, carrega um reconhecimento importante: estar como formadora na Escola de Formação implica uma responsabilidade concreta com a rede. Ao comparar com o mestrado, o professor reconhece que a Casa de Formação de fato se estabelece como local privilegiado de construção de saberes.

O reconhecimento também se manifesta na dimensão da memória, ao conectar-se à memória de experiências formativas anteriores, que funcionam como referência simbólica para compreender o que a Casa representa hoje.

> Eu me formei no IF de Osório. Aí tem um relato de que eles tinham uma casa numa escola grande que tinha ali em Osório, que tem técnico e tudo. Lá tinha uma casa de matemática onde os professores trocavam ideias. (C3P09)
> Eu sei. A Rural! (C3P05)
> Isso. A Rural. Tinha uma casa lá em que os professores compartilhavam dinâmicas, planos de aula e atividades. Lá os professores se encontravam. Lá pegavam ideias uns dos outros. E aí isso se perdeu porque pegou fogo. E nunca mais foi refeito isso. Mas era como se fosse uma casa de formação. (C3P09)
> Mas específico da área? (C3P03)
> Era de professores de Matemática. (C3P09)

Trata-se do *Clube de Matemática (CLUMA)* da na Escola Estadual de Ensino Médio Ildefonso Simões Lopes, também conhecida como Rural, em Osório (RS). Engel (2022) recupera a memória do CLUMA ao investigar narrativas das professoras que atuaram nesse espaço. Engel (2022, p. 22) afirma que o CLUMA

> teve seu início em 18 de março de 1975. Esse projeto [...] tinha por objetivo reunir professores em reuniões semanais, ou seja, encontros de “trocas de conhecimento” de alguma participação em curso de aperfeiçoamento, entre outros assuntos relacionados aos alunos. Também era feito um estudo de intercâmbio com diversas professoras de cidades diferentes do Rio Grande do Sul, no laboratório de matemática da UNISINOS.

A Casa de Formação de Canoas é colocada em diálogo com o CLUMA. A lembrança da *casa de matemática* evidencia que o desejo por espaços de encontro, troca e circulação de práticas não é novo. Ao rememorar uma experiência que se perdeu, os professores também afirmam o valor de manter viva, na rede de Canoas, uma política que institucionaliza esse espaço de compartilhamento.

No entanto, a participação não se limita ao reconhecimento. Ela também se expressa na crítica construtiva, especialmente quando os sujeitos se sentem autorizados a apontar limites e sugerir melhorias.

> Na última reunião de diretores, a secretária [municipal de educação] falou que foi visitar uma casa de formação em outro lugar, e lá haviam

> muitos grupos. O pessoal chegava estudando, algo assim. Eu fiquei pensando: “bá, isso eu sinto falta aqui”. Às vezes tu vem e tu não vê um movimento. (C6P02)
> Eu acho que a Casa de Formação aqui está ficando pequena. Acho que tem que ter alguns espaços a mais. (C6P01)

Aqui a crítica não é negação do projeto, mas sinal de apropriação. O diálogo entre diretores aponta para a falta de movimentação em dias sem formação bem como para a necessidade de mais espaços para planejamento. Essas constatações reconhecem o potencial da Casa. É possível pensar na possibilidade de pensar a Casa como espaço ainda mais plural: comissões temáticas, grupos de pesquisa, reuniões autônomas de diretores e professores, momentos de planejamento coletivo que ultrapassem os encontros formais.

A percepção de que o espaço físico está ficando pequeno indica a compreensão do tamanho do projeto da Casa de Formação e o desejo de ampliá-lo. Essa também é uma maneira legítima de participação docente no processo de construção da Casa de Formação.

Finalizo essa discussão abordando o tópico que mais regra controvérsias na proposta formativa da *Escola de Formação*, que é participação obrigatória nas formações mensais, tal qual ocorria no contexto do SEP.

Após o contexto da pandemia, em que todo o trabalho docente e também o de formação continuada, deu-se de maneira virtual, e também pelo fato de ter que se deslocar no seu dia de planejamento externo, seguidamente professores apontam para a sugestão de as formações não serem obrigatórias ou serem ocorrerem de maneira virtual. As avaliações dos encontros formativos de abril de 2024, após as quais realizei os círculos dialógicos investigativo-formativos com professores de Língua Portuguesa e Matemática evidenciam isso:

> Poderia ser online. (D8)
>
> Essa formação gerou uma discussão sem sentido entre professores. Eu prefiro algo que possa contribuir com as aulas. Poderia ser feito de forma online. (D9)

A professora E4 aponta que há espaço para os dois tipos de formação, tanto por convocação como por adesão:

> Eu acredito que é importante trabalhar com o regime de convocação em alguns momentos, e, em outros momentos, a gente trabalhar por adesão. Eu acho que, se a gente quer formar um pensamento em rede, é importante a convocação. Eu acho que o regime de convocação é importante para formar uma linha. E eu acho que ter uma linha não significa uniformizar currículo, mas, sim, a gente ter uma linha de prática, no sentido de alguma coisa mais organizada. (E4)

Retomo a fala da gestora da Escola de Formação, que aponta como positiva a obrigatoriedade nas formações mensais em razão do direito do aluno, que merece ter um professor bem formado.

> Mas tem um lado meu que hoje entende que isso foi importante, porque eu acho que tudo o que a gente faz é para o aluno, é para o estudante. E aí eu não acho justo que a gente ofereça formação, e só quem quer vem. Porque ter um professor que nunca vai à formação, que não quer melhorar, que a gente sabe que existe. E isso é prejudicial para o aluno. (E2)

A partir da próxima seção, analiso dados referentes à decolonização do Canoas Avalia enquanto avaliação externa municipal.

5.3 DECOLONIZAÇÃO DE UMA AVALIAÇÃO EXTERNA MUNICIPAL

O Canoas Avalia é a avaliação externa municipal da rede municipal de Canoas. Nessa seção, o foco de estudo se dá na investigação de como a Casa de Formação, considerando a Escola de Formação e a Casa de Avaliação, contribui para a decolonização dessa avaliação externa a partir de sua experiência institucional. A criação do Canoas Avalia não representa apenas a instituição de um instrumento próprio de aferição de aprendizagem, mas a possibilidade de tensionar os sentidos historicamente atribuídos à avaliação em externa, frequentemente associados à lógica de controle, ranqueamento e responsabilização individual.

Para orientar as análises, destaco aqui as proposições de Ribeiro e Gasparini (2021) que propõem quatro recomendações para uma prática avaliativa decolonial: (a) participação com real poder decisório: Superar a participação meramente formal ou instrumental, garantindo envolvimento efetivo dos sujeitos avaliados nas decisões e nos rumos do processo avaliativo;

(b) contextualização crítica dos modelos avaliativos: evitar a aplicação acrítica de matrizes, indicadores e planos pré-formatados e importados, reconhecendo que modelos universais podem reproduzir lógicas colonizadoras e impor padrões descontextualizados de qualidade; (c) prática transdisciplinar e fronteiriça: desenvolver avaliações que articulem política, arte, produção de conhecimento e ativismo social, assumindo uma perspectiva decolonial que integra diferentes formas de saber e atuação; (d) compromisso antirracista e enfrentamento das opressões: incorporar intencionalmente categorias, debates e representações que enfrentem o racismo estrutural e outras formas de dominação, afirmando que uma avaliação decolonial deve ser necessariamente democrática e antirracista.

Sendo assim, a tese parcial, vinculada a essa categoria, pode ser resumida na seguinte asserção:

A decolonização de uma avaliação externa municipal só se torna possível quando construída com participação real, orientada ao diagnóstico e articulada à formação de professores e gestores.

A análise dos dados gerados na pesquisa evidencia que essa decolonização não se dá por ruptura imediata, mas por movimentos graduais. Durante a análise, é feito um esforço para compreender as percepções iniciais dos professores bem como suas concepções construídas ao vivenciarem um outro modo participativo de relação com os instrumentos avaliativos. Esse movimento envolve reconhecer as potencialidades de uma avaliação externa municipal se utilizada na perspectiva diagnóstica, mas também compreender os limites inerentes a qualquer avaliação externa baseada em um teste padronizado. Percebe-se que, se a percepção inicial é de que decolonizar uma avaliação externa é uma utopia possível, também é preciso enxergar novas utopias que coloque em perspectiva condições invisibilizadas por provas e índices. A Casa de Formação, nesse processo, atua como espaço de mediação pedagógica e política, potencializando o Canoas Avalia ao integrá-lo a encontros formativos, discussões coletivas e práticas de planejamento.

Para possibilitar a discussão, foi pensada a seguinte categorização:

Quadro 19 - Categoria 2 e suas subcategorias

Categoria Final	Categoria Intermediária	Categoria Inicial
2 Decolonização de uma avaliação externa municipal	2.1 Decolonização como utopia possível	2.1.1 Percepção inicial de vigilância e cobrança
		2.1.2 Decolonização avaliativa como processo inacabado
		2.1.3 Limites da avaliação externa
		2.1.3 Novas lentes e responsabilização participativa
	2.2 Casa de Formação como potencializadora do Canoas Avalia	2.2.1 Casa de Avaliação e formato digital
		2.2.2 Escola de Formação e engajamento docente
	2.3 Canoas Avalia e melhores práticas	2.3.1 Dimensão diagnóstica e planejamento
		2.3.2 Avaliação interna e avaliação externa
		2.3.3 Participação ativa da gestão escolar

Fonte: elaborado pelo autor.

A seguir, passo a analisar as três categorias intermediárias e as categorias iniciais vinculadas à categoria final 2.

5.3.1 Decolonização como utopia possível

Ao analisar os sentidos atribuídos pelos professores à avaliação externa na rede municipal de Canoas, torna-se evidente que a decolonização não pode ser compreendida como um ponto de chegada plenamente alcançado, tampouco como ruptura total com modelos avaliativos hegemônicos. A avaliação externa, por sua própria natureza padronizada e comparativa, carrega marcas da colonialidade do saber, especialmente quando reduz a complexidade da prática pedagógica a indicadores e rankings. No entanto, os dados evidenciam que, no contexto de Canoas, construiu-se uma experiência que tensiona esse modelo e abre frestas para outro modo de avaliar.

A decolonização, nesse sentido, emerge como possibilidade quando a avaliação deixa de ser instrumento externo de controle e passa a ser construída com participação docente, orientada à leitura diagnóstica e articulada à formação continuada. Podemos entender esse deslocamento, ressignificação como um *adestramento* nas palavras de Nêgo Bispo, entendida como uma resposta à colonização. Nesse sentido, Bispo dos Santos (2023, p. 3) afirma: “por dominar a técnica de adestramento, logo percebi que, para enfrentar a sociedade colonialista, em alguns momentos ‘precisamos transformar as armas dos inimigos em defesa’, como dizia um dos meus grandes mestres de defesa”.

Se a avaliação externa nasce no contexto das políticas neoliberais que se expressam no campo da educação na lógica gerencial, é preciso adestrá-la para que possa trabalhar na perspectiva democrática.

É nesse horizonte que esta categoria se sintetiza na seguinte asserção:

Decolonizar uma avaliação externa é uma utopia possível.

Compreender a decolonização como utopia possível significa assumir que ela é processo gradual, sempre inacabado, dependente de escolhas políticas e institucionais.

Galeano (1993), citando Birri, propõe a utopia como o horizonte, para o qual caminhamos, mas nunca chegamos de fato. Talvez seja um lugar comum. Mas, se estamos propondo decolonizar como promover participação em uma política avaliativa, é importante que não se perca de vista o horizonte. Afinal, “não importa o quanto eu ande, nunca a alcançarei. Qual o propósito da utopia? É para isto mesmo: para nos manter caminhando”[142] (Galeano, 1993, p. 230).

Portanto, não se trata de eliminar a avaliação externa, mas de ressignificá-la a partir de dentro, deslocando-a de uma lógica predominantemente fiscalizatória para uma lógica formativa. Para além disso, é preciso vislumbrar alternativas para visibilizar o que fica de fora de uma

[142] Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar.

avaliação padronizada. Se a utopia é o horizonte, talvez ela sempre esteja longe, mas a rede municipal de Canoas já deu alguns passos em sua direção.

5.3.1.1 Percepção inicial de vigilância e cobrança

Como já vimos na seção 2.3 desta tese, o surgimento das avaliações externas está associado ao avanço do neoliberalismo no campo da educação. Ao criticar a ditadura militar que mandou ao exílio professores como Paulo Freire, Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro, Arroyo (2011, p. 25), afirma que "as políticas neoliberais, sua ênfase no treinamento e no domínio de competências e nas avaliações e classificações de alunos e mestres por domínios de resultados voltam a expatriar a educação dos seus territórios, as escolas, os currículos e a docência". Expatriar a educação do seu território é basicamente alterar a lógica de funcionamento do ensino. A literatura sobre avaliação externa aponta basicamente dois usos desse tipo de teste: a responsabilização (ou *accountability*, em inglês) ou o monitoramento das aprendizagens dos estudantes. Quando o uso envolve exclusivamente a responsabilização do professor e da escola pelos indicadores decorrentes dessas avaliações, então se pode dizer que o papel da educação de construir aprendizagens foi substituído pela lógica da punição e recompensa.

Como veremos a seguir, são muitos os relatos docentes que apontam para esse sentimento de que estão sendo vigiados e cobrados a partir dos resultados das avaliações externas.

Por isso, a asserção analítica abaixo resume os dados desta categoria:

Os professores percebem inicialmente a avaliação externa como um dispositivo de vigilância e cobrança.

Antes que a avaliação externa possa ser ressignificada como instrumento diagnóstico e articulado à formação, ela é vivenciada, por muitos professores, como dispositivo de vigilância e cobrança. A percepção inicial não é de pertencimento, mas de controle. Não é de construção coletiva, mas de imposição. Essa reação evidencia o peso histórico que as avaliações em larga

escala carregam no imaginário docente. Por isso, falar sobre decolonização de uma avaliação externa remete a uma utopia.

> Essa decolonização é utópica. Ela não existe e não vai existir enquanto a gente viver nesse sistema nosso de educação. O Canoas Avalia é colonizador. Ele vem dessa ideia do branco europeu que traz essa formação escolar. Isso é fato. (C2P04)

A percepção inicial quando se propõe pensar formas outras de se pensar uma avaliação externa municipal é a de negação. O Canoas Avalia não é criticado como política municipal em si, mas como a expressão local de uma matriz histórica mais ampla, vinculada à racionalidade moderna, eurocentrada e classificatória que organiza a escola contemporânea. Ao reconhecer a origem colonial do modelo escolar, assume-se que também são colonizadoras as práticas avaliativas que dele derivam. Nesse sentido, a avaliação externa é percebida como parte de um sistema que antecede o município, o que explica o ceticismo quanto à possibilidade de uma decolonização plena.

> Isso de querer padronizar um município inteiro, que tem escolas muito diferentes, são realidades muito diferentes. Isso causa desconforto. (C2P05)

Em outro círculo dialógico, surge uma constatação que complementa esse discurso que põe em cheque a avaliação escolar como um todo.

> Mas, com relação a isso que tu falou de a avaliação não ser bancária, é difícil, porque, quando tu faz a avaliação, tu já tá fazendo isso. Quando tu constrói um instrumento de avaliação, tu já tá usando uma hierarquia. (C3P06)

A dificuldade de se pensar uma avaliação fora da lógica bancária reconhece que a própria lógica da avaliação envolve seleção, critérios, definição do que conta como conhecimento válido e, portanto, pressupõe uma assimetria entre quem avalia e quem é avaliado. Freire (2021, p. 82) aponta que a educação bancária compreende educar como “o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos”. Essa concepção de fato pressupõe uma relação assimétrica entre professor e aluno, pois nega que o estudante seja um sujeito de saberes. Portanto, o problema que está posto sobre a avaliação é de ordem epistemológica. Para mudar a concepção de

avaliação, é preciso mudar a concepção de educação. Nesse sentido, é preciso assumir a contradição entre quem ensina e quem aprende. Freire (2021) propõe a educação libertadora como uma alternativa que entende que educar "já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir 'conhecimentos' e valores aos educandos". Nessa concepção dialógica, estabelece-se uma relação simétrica entre professor e aluno, que juntos constroem saberes.

No entanto, essa não é a lógica que os professores percebem em uma avaliação externa. Se na lógica bancária, os estudantes são colocados em uma posição subalterna na dimensão da escola; assim também se sentem os professores quando o contexto é o sistema de ensino.

> Hoje eu tô numa realidade em que eu vi o Canoas Avalia ser aplicado de qualquer jeito. E de alunos que tem menos vontade. É uma outra realidade, de problema de disciplina, de problema de lidar com regras. É uma coisa muito solta. Como dar conta de ensinar matemática nesse caos? (C3P05)
> E tu te sente de uma certa forma que tu vai ser cobrada? (C3P03)
> Eu me sinto frustrada e triste. Eu me cobro muito, e isso me faz adoecer. Mas eu acho que, em algum momento, a corda vai arrebentar no lado mais fraco. Que é onde?
> No professor. (C3P04)
> Em mim. (C3P05)
> Vão dizer: "Foi tu que não preparou!" (C3P03)
> "Foi tu que não foi capaz de fazer melhorar o índice." É uma realidade tão grande que eu me sinto remando contra a maré. (C3P05)

A avaliação, nesse cenário, não é percebida como diagnóstico de aprendizagens construídas, mas uma possibilidade iminente de responsabilização individual do professor. O índice deixa de ser um termômetro e passa a ser percebido como um fogo que, ora ou outra, pode incendiar o trabalho do professor. Na imagem trazida pelos professores, eles se sentem segurando uma corda que está prestes a estourar. O fato de se identificar como o lado mais fraco dessa corda tensionada aponta novamente para a lógica bancária, que nega a dialogicidade do processo avaliativo.

Além disso, a partir da análise desse discurso, reforça-se que, na proposição de Bonamino e Sousa (2012), o Canoas Avalia configura-se como avaliação de segunda geração, cuja lógica de responsabilização se dá a partir da divulgação dos resultados e da devolutiva às escolas. Bonamino e Sousa (2012, p. 375) afirmam que "esse tipo de mecanismo de responsabilização tem

como pressuposto que o conhecimento dos resultados favorece a mobilização das equipes escolares para a melhoria da educação, bem como a pressão dos pais e da comunidade sobre a escola".

O universo semântico e as metáforas utilizadas remetem ao perigo, à vigilância e à violência.

> Eu vejo que muitos colegas se sentem violentados, assim, por terem invadido o espaço deles, assim: "meu Deus, a polícia tá aqui e tá me avaliando! Tá revirando as minhas gavetas, tá vendo o que eu tô fazendo". Porque dentro da escola, eu não estou falando só da matemática, existe muita gente que cansou, que acomodou, entendeu? (C2P04)

A metáfora da avaliação externa que remete à polícia denuncia a percepção de uma lógica fiscalizatória, que pressupõe a culpa do professor. Para se decolonizar uma avaliação externa, portanto, é preciso que haja um processo reflexivo sobre o próprio ato de avaliar. Se a raiz da colonialidade não está na avaliação externa em si, mas na concepção de educação que a precede, é preciso que se desenvolva um processo sistemático e coletivo de construção de conhecimento sobre avaliação e seus usos, tanto na escola como na rede. A partir dessa construção coletiva, é preciso que seja superada a lógica da contradição — professor-aluno e professor-rede — e seja assumida a uma concepção dialógica, que permita avaliar o processo, e não pessoas. Só assim é possível conceber uma avaliação outra na rede municipal de Canoas. Esse processo passa primeiramente pela compreensão das possibilidades que se abrem ao incluir o professor como protagonista de uma avaliação externa, das condicionantes invisibilizadas pelos limites desse tipo de avaliação e da necessidade de se criar novos instrumentos que capturem o que ficou de fora.

São essas discussões que empreendo nas próximas seções.

5.3.1.2 Decolonização avaliativa como processo inacabado

A discussão sobre decolonização da avaliação externa revela-se como uma tensão permanente. Decolonizar uma avaliação externa municipal não significa eliminá-la, mas disputar seus sentidos, seus usos e seus efeitos. Trata-se de assumir progressivamente uma perspectiva de gestão democrática,

ampliando a participação docente, reforçando o caráter diagnóstico do instrumento e investindo na transparência e na formação como mediação política e pedagógica. Maldonado-Torres (2016o, p. 93) afirma que “a decolonização é tanto um projeto incompleto e em processo como uma atitude”. Assim, a assunção da perspectiva democrática para decolonizar epistemologias e metodologias impostas pela perspectiva gerencial é um processo permanentemente inconcluso, inacabado.

Nesse sentido, a asserção que orienta esta categoria é:

A decolonização avaliativa constrói-se proporcionalmente à participação docente, em um processo tensionado pelo gerencialismo e, por isso, sempre inacabado.

Para iniciar essa discussão, é preciso definir o que é avaliação e seus objetivos. Para isso, é bem comum se valer de metáforas. É o que faz Hoffmann (2005) ao usar a metáfora de um *trem em movimento* para interpretar a avaliação como um processo bem como os registros que fazemos desse processo. Assim, Hoffmann (2005, p. 15, grifo nosso) afirma que

> No sentido de sua sistematização, devem-se programar tarefas avaliativas, tempos de análise de tarefas e devolução aos alunos, estratégias interativas decorrentes, etc. Mas tratando-se a avaliação de um processo, como se defendeu de início, é contínua e evolutiva, não podendo ocorrer por etapas delimitadas. [...] O processo avaliativo se desenvolve concomitante ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Anotações sobre seu desempenho bimestral, por exemplo, são *pequenas “paradas” de um trem em movimento*, ou seja, momentos de o professor dar notícias sobre o caminho percorrido pelo aluno até aquele momento. Da mesma forma, o significado essencial desses registros é servirem de pontos de referência para a continuidade das ações educativas, do próprio professor ou de professores que lhe sucederem, quando são feitos ao final de anos letivos.

A avaliação é como uma viagem de trem: um processo. Em um trem, nem todos entram na mesma estação, nem todos vão ao mesmo lugar. Quando o trem para em uma estação, seus vagões vão estar mais ou menos cheios dependendo do quão próximas estão as pessoas dos seus destinos finais. Essa metáfora é importante para entender a diversidade e a complexidade de

situações que envolvem o processo educativo. Alguns chegam ao seu objetivo final antes do que os outros. Uma viagem de trem não se resume a uma estação, mas cada estação faz parte do todo da viagem. Do mesmo modo, toda avaliação é uma parte do todo, um recorte, um registro importante, mas limitado. Dessa maneira, não se pode estabelecer um juízo de valor de um estudante apenas por uma avaliação específica, nem se pode julgar a qualidade de uma escola pelo seu resultado em uma avaliação externa. Afinal, assim como na viagem do trem, cada escola, cada professor e cada aluno estão em sua jornada própria. Mas, ao mesmo tempo, é importante entender as potencialidades de uma avaliação específica dentro de um processo avaliativo maior.

A gestora da Escola de Formação cita Hoffmann (2005) e uma colega professora da rede que propõe uma metáfora de uma *foto*:

> Eu sempre gosto daquela ideia da Jussara Hoffmann: a parada de um trem em movimento. Ela fala da avaliação nesse sentido. É a parada de um trem em movimento. Naquela parada, os estudantes às vezes não estavam muito bem, mas vão ter mais paradas ao longo do ano. A nossa colega Clarissa sempre falava de uma foto da turma. É como se eu tirasse uma foto da turma. Uns não saem bem naquele dia na foto, mas, no outro dia, eles podem sair melhor naquela foto. (C1P01)

Essa metáfora é muito perspicaz porque tanto a avaliação quanto a foto são registros. A questão central de um registro, seja anotação, seja fotografia, seja avaliação, é a leitura que se faz dele. Se é uma foto da turma, talvez naquele dia um estudante que quase nunca falta tenha se ausentado, ou alguém que raramente participa tenha comparecido; talvez um aluno tenha desviado o olhar de propósito, ou simplesmente não estivesse bem. Não se nega a foto enquanto registro; reconhece-se seus limites e explora-se suas potencialidades. Aqui nesta análise, proponho identificarmos o que ficou dentro da foto. O debate não está em invalidar o registro, mas em qualificar o olhar sobre ele. Assim, também é preciso que haja um olhar qualificado quando o assunto é avaliação externa.

Aprofundando o debate, agora no sentido das avaliações externas, vale considerar a crítica de Paro (2011, p. 709) sobre a “sanha avaliacionista” que tomou o campo da política educacional. Não é possível iniciar uma discussão sobre decolonização avaliativa sem antes entender o que pode e o que não

pode uma avaliação externa. Nesse sentido, Paro (2011, p. 697) afirma que essas avaliações,

> apesar de sua notável popularidade, hipervalorizada especialmente por pessoas e instituições pouco familiarizadas com o real significado do processo educativo, precisariam iniciar por ter reconhecidas suas limitações, de modo que não pretendam, em suas conclusões sobre a *performance* e a formação dos educandos, ir além do que seus precários métodos podem oferecer em termos de diagnóstico e de avaliação educativa. A partir desse reconhecimento, talvez se pudesse avançar para o aproveitamento das vantagens dessas avaliações externas em termos de alcance demográfico, buscando oferecer subsídios avaliativos em escala ampliada, mas que transcendam a mera cata e processamento estatístico de respostas a testes padronizados.

No campo das políticas educacionais, a avaliação externa pode assumir sentidos distintos conforme o paradigma que a orienta. No gerencialismo, que geralmente orienta as políticas avaliativas, ela funciona em uma lógica bastante estreita, resumindo a qualidade em um resultado, que frequentemente gera um índice e um ranqueamento das escolas, responsabilizando instituições e professores pelos resultados alcançados. Por outro lado, no paradigma democrático, a avaliação é compreendida como ferramenta de diagnóstico das aprendizagens, construída e apropriada coletivamente, voltada a subsidiar o planejamento pedagógico dos professores, a tomada de decisão de gestores e a formação continuada de uma escola e de uma rede.

A partir disso, é preciso ressignificar os usos, entender os sentidos que uma avaliação pode assumir. Se estamos falando de disputar sentidos, precisamos iniciar esse enfrentamento no universo semântico. É preciso adestrar a língua (Bispo dos Santos, 2023). Para iniciar esse processo, aprender com Nêgo Bispo (Bispo dos Santos, 2023, p. 3), a lógica da denominação para enfrentar a lógica colonial:

> Em outros escritos em que traduzi os saberes ancestrais de nossa geração avó da oralidade para a escrita, trouxemos algumas denominações que as pessoas na academia chamam de conceitos. A partir daí, seguimos na prática das denominações dos modos e das falas, para contrariar o colonialismo. É o que chamamos de guerra das denominações: o jogo de contrariar as palavras coloniais como modo de enfraquecê-las. Certa vez, fui questionado por um pesquisador de Cabo Verde: “Como podemos contracolonizar falando a língua do inimigo?”. E respondi: “Vamos pegar as palavras do inimigo que estão potentes e vamos enfraquecê-las. E vamos pegar

> as nossas palavras que estão enfraquecidas e vamos potencializá-las.

Decolonizar, portanto, envolve deslocar a avaliação da lógica do gerencialismo para a democracia. Nessa lógica, nós guerreamos contra conceitos coloniais com objetivo de enfraquecê-los. Assim, trocamos *treino* para a lógica do *preparo*; da *opacidade* para a *transparência*; *ranking* para o *mapa*; da *punição* para a *reflexão*; *responsabilização* para *compromisso*; *caixinha de surpresas* para *lupa*; *avaliação no escuro* para *avaliação na luz*. No Canoas Avalia, esse movimento aparece na abertura dos itens nas formações, na discussão coletiva da matriz, no alinhamento com o SAEB para reduzir ruídos e na insistência de que a prova sirva para mapear aprendizagens, e não para ranquear escolas.

Como já visto na seção anterior, a percepção inicial de muitos professores é de que a decolonização de uma avaliação externa seria uma contradição com o objetivo desse instrumento, já que ele se contextualiza no próprio modelo de formação escolar europeu.

> Essa decolonização é utópica. Ela não existe e não vai existir enquanto a gente viver nesse sistema nosso de educação. O Canoas Avalia é colonizador. Ele vem dessa ideia do branco europeu que traz essa formação escolar. Isso é fato. Porque tudo isso que a gente vive é europeu, entendeu? Uma tentativa, uma prática minha, é familiarizar eles com essa prova, com esse conteúdo. É fazer antes com que eles conheçam, que eles percam o medo de ver aquele Chromebook, de que não saibam como preencher a grade, que eles tenham essa familiarização com o ambiente, não o conteúdo. Primeiro o ambiente, depois o conteúdo. Mas a decolonização é uma utopia. Essa coisa do quadro, cadeira, entendeu? [...] A gente tirar isso hoje seria acabar com a escola. (C2P04)
>
> Tá, mas aí eles vão chegar aonde? No vestibular. O que eles vão fazer no vestibular? Prova! No Instituto Federal vai ter o quê? Prova. No Liberato? Prova. Não adianta tirar o quadro e a cadeira agora. Tem que ter o quadro e a cadeira. Não adianta tirar o quadro e as cadeiras agora. Mas tem que ter várias propostas, oficinas... Eu acho que a escola deveria ter muito esporte! A gente tinha que almoçar e ter um atletismo. Imagina se investissem em atletismo nessa gurizada!? Mas é nisso que devia investir. Aí quando tinha o Mais Educação, ok, a proposta no papel deve ser lindíssima. Mas as crianças não querem ficar para reforço de Português e Matemática.Eles querem um judô, um ballet... Até tinha, mas era muito pouco. Tinha que tirar eles Eu acho o Canoas Avalia super legal. Acho as questões super acessíveis para eles, em vista da comunidade em que eu trabalho, que passa longe de ser carente. Tem os alunos do Quilombo, mas a maioria tem outra realidade. Olhei as questões do nono e a maioria foi bem. Foram super bem.. Era conteúdo básico de sexto, sétimo e oitavo ano. Então eles têm que se

> acostumar. Muitos já pensam em fazer Instituto Federal, Liberato, Sesi. (C2P01)

Outra problematização apontada pelo professor é no sentido das próprias atividades preparatórias para a prova. Porém, familiarizar o estudante com o formato da prova, com o ambiente digital em que ela ocorre e com as regras do instrumento não significa submetê-lo à lógica colonizadora, mas buscar que ele tenha condições equânimes de participação. Se há uma estrutura avaliativa posta, deixar o aluno enfrentá-la sem qualquer mediação pedagógica pode aprofundar desigualdades. Preparar, nesse sentido, não é colonizar, é assegurar que o estudante não seja penalizado por desconhecer a linguagem do instrumento e a estrutura das questões, mas possa demonstrar aquilo que efetivamente aprendeu. Portanto, é preciso ressignificar, ou melhor, adestrar o conceito: se a lógica colonial exige *treinar* estudantes para ter um bom desempenho, precisamos, então, *preparar* nossos estudantes para que não se sintam vulneráveis a um instrumento desconhecido.

Ao dizer que “não adianta tirar o quadro e a cadeira agora”, a professora afirma que não é necessariamente rompendo com estruturas que hoje formam a escola que serão alcançados os objetivos de proporcionar novos horizontes para os estudantes. A crítica de que a resposta às avaliações externas se limita ao reforço de Português e Matemática denuncia o empobrecimento curricular, pois revela que muitas políticas de contraturno são construídas em um modelo de treinamento dos estudantes, considerando apenas os dois componentes costumeiramente avaliados em avaliações externas. Ao reivindicar esporte e outras oficinas, a professora aponta que a escola deveria proporcionar uma formação mais integral e que isso está correlacionado com bons resultados em outras avaliações. Nesse sentido, Gatti (2013, p. 60) afirma que,

> Na situação que vivenciamos até o momento, há sinalizações de que estamos longe de concretizar essa perspectiva com nossos modelos de avaliação externa e a forma de tratamento, divulgação e formas de utilização dos resultados. Estamos assistindo a mobilizações de alguns estados e municípios quanto aos desempenhos dos alunos, mas, apenas em duas áreas de conhecimento (as avaliadas), o que representa um reducionismo e uma fragmentação no trabalho das escolas. Com este modelo fica difícil entrar em pauta o conceito de educação integral.

A discussão nos círculos dialógicos, tanto com professores de Língua Portuguesa quanto de Matemática, sempre apontam que uma das medidas que aproxima o Canoas Avalia do professor é a divulgação das provas no portal eletrônico da Escola de Formação e Casa de Avaliação. Muda-se a lógica da *opacidade* para a lógica da *transparência*. É por meio dessas provas que os professores podem organizar ações de preparação para a prova, seja utilizando provas anteriores, seja formulando questões parecidas.

> Eu já tinha te comentado que o Canoas Avalia valia a nota. Então eu imprimi a prova. Tudo bonitinho, né? Valia a nota, eu conversei com eles lá pra fazer com seriedade, que não tem recuperação. Daí eles vieram preparados, sabe? Trabalhei a grade antes e foi tudo tranquilo. O que eu fiz? Eu trabalhei questões parecidas antes, então eu tive que fazer uma revisão. (C3P04)
> Esse acesso às questões anteriores do Canoas Avalia é bom, né? (C3P03)
> Muito! Daí nós fizemos a prova do Canoas Avalia e foi super bom. (C3P04)

Outro ponto positivo apontado nas discussões é o alinhamento do Canoas Avalia à matriz do SAEB, pois facilita o trabalho docente de se apropriar de uma avaliação externa que costuma gerar mais pressão, o Saeb. Esse ajuste aliado à transparência da prova nas formações, possibilitando a construção e a consulta aos itens faz com que a dimensão diagnóstica seja potencializada:

> Quando eu tinha a formação que a gente via a prova, eu mais ou menos conseguia conduzir a aula. Se tinha alguma habilidade que eu não tinha trabalhado com os alunos, eu dava uma vislumbrada com eles. Mas, quando a gente não tinha essa oportunidade, eu tinha a sensação de: “putz, que surpresa vai sair daí?”. E aí nesse momento eu achava ruim. Não me dizia muita coisa sobre o meu aluno sabe ou não sabe. Mas, quando a gente tinha essa coisa de conseguir trabalhar, de ver, e agora com a matriz semelhante à do SAEB, que facilita ainda mais a gente visualizar isso, eu acho que vai trazer ainda mais esse efeito diagnóstico. Porque antes eu tinha a sensação que a avaliação diagnóstica… eu não sei se ela diagnosticava bem. Mas agora como está mais claro, assim, onde a gente quer chegar, e o que vai aparecer ali na prova, eu tenho a sensação que melhorou. E eu pego sempre a tabelinha depois, né, e eu consigo ver então onde que o aluno está indo no geral, onde que os alunos estão indo melhor e o que precisa se trabalhar mais. Então estou com essa sensação melhor. (C5P04)
> Enxergo que tem uma pedagogia por trás da prova. A questão da transparência das provas do Canoas Avalia, a disponibilização delas no site, isso ajuda muito. Por que será que não se mostra uma avaliação? Ao Saeb nós não temos acesso. Nem depois da prova. Qual o significado disso? Se o objetivo for só gerar o índice, talvez

> esteja tudo certo. Mas, se for aprendizagem, bom, parece que temos um problema… (C5P07)

Essa concepção de uma avaliação na perspectiva diagnóstica está marcada na identidade do professor de Canoas. Essa perspectiva rejeita a ideia de hierarquização e comparação de resultados. Aliatti, Kaminski e Raupp (2012, p. 61-62) apontam que

> O hábito de utilizar as avaliações como forma de reformularmos nossas metodologias, ou mesmo para prevenir o fracasso e a evasão escolar não é muito usual. A mudança da avaliação escolar se dará quando a escola mudar, pois enquanto houver o olhar que compara e que hierarquiza, com base nos resultados obtidos, em que os alunos que mais se aproximam da perfeição são os *bons alunos* e os que se distanciam são os *maus alunos*, a desigualdade, o preconceito e a discriminação estarão presentes em nossas escolas.

Se a ideia de ranquear é rejeitada pelos professores da rede, a ideia de que o Canoas Avalia deve servir para *mapear* é mais aceita. Afinal, o objetivo de um ranking é classificar e comparar desempenhos; já o do mapa é se localizar, identificar onde se está e onde se quer chegar. É o que uma professora de Língua Portuguesa compartilhou no círculo dialógico:

> Eu acho que a ideia de ranking é, por si só, problemática. Eu gosto da ideia de mapa. Ter um mapa é diferente de ter um ranking. A quem serviria um ranking na nossa realidade? Só serviria para estabelecer comparações, que denunciariam, que trariam as diferenças. Nós temos abismos de diferenças entre as escolas. Eu já trabalhei 20 horas de manhã numa escola e 20h de tarde em outra, e eram mundos diferentes. Não é responsável essa perspectiva de impor um ranking. Isso não vai ser lido de maneira socialmente responsável. Se isso não vai ser lido de maneira socialmente responsável, então não pode ser aplicado. Eu entendo assim. [...]
> E eu acho que se fosse para haver alguma responsabilidade social com essas realidades, não precisaria do Canoas Avalia. Esses são dados que se coleta de outra forma. Então, tu não precisa fragilizar a figura do professor de Língua Portuguesa, que apanha de tudo quanto é lado, com mais um instrumento, para perceber uma nuance social, por favor. (C5P03)

Essa ideia de mapa defendida em 2024 pela professora coaduna com a concepção avaliativa apresentada em 2012 pelas professoras Aliatti, Kaminski e Raupp (2012, p. 62-63), ao abordarem a prova de Linguagem do Canoas Avalia, que usam a metáfora de *mapa* e do Canoas Avalia enquanto *janela*:

> Os instrumentos avaliativos do “Canoas Avalia” se utilizados como forma de verificação das dificuldades mais recorrentes em cada série, por exemplo, na área de linguagem, que é nosso objeto de estudo, levarão à construção de estratégias específicas às reais necessidades e interesses dos nossos alunos. Os dados produzidos por meio de estatísticas possibilitam intervenções necessárias e precisas, considerando sua publicização e trabalhos correlacionados entre as instâncias educacionais, não sendo entendidos como um mero *ranking* entre as unidades escolares. [...] O *Canoas Avalia* é uma janela que permite repensar as concepções contidas no projeto político-pedagógico da mantenedora e das unidades escolares, pois possibilita a leitura e a interpretação com base em dados estatísticos, vislumbrando quais são as reais necessidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Mesmo sabendo que cada aluno tem suas peculiaridades, uma avaliação externa nos permite mapear, de forma geral, não só as dificuldades, mas as potencialidades apresentadas por um grande número de alunos.

Para que se possa buscar construir uma avaliação nessa lógica de mapa, é importante discutir que medidas fogem a essa ideia, que vão na lógica contrária. Por exemplo, o foco em índices e a questão de atrelar valores financeiros ao município são apontados como mecanismos de cobrança e vigilância. Normalmente avaliações externas nacionais e estaduais operam nessa lógica gerencial de responsabilização.

> As avaliações externas maiores, as estaduais e federais, elas pegam um pouco mais pesado. Por exemplo, o IDEB é um índice que vem do SAEB. E ele é divulgado a qualquer um. Quando o assunto é gestão, a primeira coisa que alguém pergunta é: “qual é o IDEB da tua escola?”. E aí acaba que a escola vira aquela nota. (C6P05)

> O SAERS tem uma lógica um pouco mais difícil, porque influencia no repasse do ICMS. Lembro do Dia D, que nós tivemos ali no Colégio Cristo Redentor, em que ouvimos a fala do pessoal da Fazenda. E eu ouvi uma frase de uma colega que estava chocada: “pronto! Agora mais do que nunca a culpa é do professor. Até se vai vir mais ou menos ICMS para o município!”. Isso por causa daquela lei que põe o desempenho no SAERS como um dos fatores do repasse do ICMS. Lembro também de eles dizerem: “primeiro atinge os 80%, porque é melhor que o cara vá, nem que ele só assine o nome, porque esse é um dos fatores”. Daí depois ele disse que, quanto melhor o município vai, mais recursos recebe. Então eu sinto que os professores têm um receio maior do SAERS, sabe? (C6P05)

As falas evidenciam como determinadas avaliações externas, ao se articularem a índices públicos e a mecanismos de financiamento, intensificam a lógica da responsabilização. Quando a escola “vira a nota” do IDEB ou quando o desempenho no SAERS passa a influenciar o repasse de ICMS, a avaliação deixa de ser apenas instrumento diagnóstico e passa a operar como dispositivo

de responsabilização. Nesse cenário, o foco desloca-se da aprendizagem para o cumprimento de metas, produzindo medo, sensação de culpa e estratégias defensivas.

Nesse sentido, sem a publicação de índices e de ranqueamento de escolas, alivia-se a pressão suscitada inicialmente por qualquer avaliação externa. Dessa maneira, o professor da rede passa a enxergar o Canoas Avalia de uma maneira mais próxima:

> Eu vou começar falando então sobre a minha relação com o Canoas Avalia. Eu me sinto bem menos pressionada e avaliada, assim, do que com os outros instrumentos, tipo o SAERS e o SAEB, que vai gerar aquele índice ali pelo qual está todo mundo te pressionando. Eu acho que, por ser uma coisa mais nossa, e ainda seja uma avaliação externa, a gente participou de vários momentos de construção desse objeto, né? Então, parece uma coisa menos punitiva, uma avaliação que vai me trazer talvez um feedback, alguma coisa assim, mas que eu não sinto tanta pressão. (C5P04)

Ao possibilitar *feedback* e possibilitar instâncias de participação, desloca-se a lógica da *punição* para a lógica da *reflexão*. Segundo a análise da fala da professora, percebe-se que, ao não converter os resultados em um índice, o Canoas Avalia é percebido pelo professor de maneira próxima que outras avaliações externas. Esse debate foi aprofundado ao se analisar a possibilidade de criação de um índice a partir dos resultados do Canoas Avalia. Sobre isso, Silva, Juliano e Souza (2023, p. 84) relatam a instituição de um índice chamado *IDEBAC*:

> A partir disso, em 2023, a Casa de Avaliação Externa lançará um novo indicador que facilitará o processo de análise do desempenho dos dados: IDEBAC - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Canoas. Esse índice levará em consideração não apenas os acertos nas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática, mas também a aprovação dos estudantes por ano.

Por quaisquer que sejam as razões, esse índice não foi instituído. Mas, ao avaliar essa possibilidade, o discurso referente ao Canoas Avalia muda. Aparentemente a criação de um índice é percebida como no sentido oposto daquilo que vinha se construindo no Canoas Avalia

> Se o Canoas Avalia gerasse um índice, seria bem mais cruel. (C5P04)

> Eu acho que existem realidades bem diferentes dentro de um mesmo bairro. Então, seria muito injusto em relação a algumas escolas em detrimento de outras. Pela quantidade de alunos, pela localização da escola, pelas condições das famílias, pelas condições dos próprios professores. Então eu acho que seria bem complicado. (C5P06)
> E, mesmo que houvesse uma boa intenção no índice, tipo de se verificar em determinado bairro, como é que está a diferença de aprendizado entre as comunidades, mesmo que houvesse essa boa intenção, fica uma pressão na gente. “Eu sou uma professora ruim. Eu estou em uma escola em que os alunos não aprendem”. Fica uma coisa estigmatizada. (C5P04)

Os professores sentem que não precisaria de um índice para compreender a realidade das escolas. A possibilidade de criação de um indicador para o Canoas Avalia gera preocupação não com o número em si, mas com o efeito que ele produz: exposição, comparação e estigmatização.

É nesse ponto que a literatura ajuda a qualificar o debate. Horta Neto (2013) problematiza as limitações e possíveis usos do IDEB como sintetizador da qualidade da educação. Dentre as limitações, destaco aqui a que envolve o nível socioeconômico dos estudantes e das escolas, pois escolas em regiões mais pobres, via de regra, apresentam indicadores menores. Assim, Horta Neto (2013, p. 158) afirma que

> classificar escolas pelo IDEB sem considerar os efeitos socioeconômicos sobre a medida acaba sendo injusto com essa população, com essas escolas e seus professores. Sabe-se que existem escolas frequentadas pelas populações pobres que conseguem superar essas limitações, mas, como não poderia deixar de ser, seu número é bastante reduzido.

Almeida, Dalben e Freitas (2013, p. 1169) afirmam que um índice, como IDEB ou outro gerado a partir de uma avaliação externa, apresentado de forma isolada,

> pode gerar a ideia de que a escola e seus profissionais são, sozinhos, responsáveis pelos resultados obtidos nas avaliações externas, induzindo de forma equivocada à ideia da perda da influência do entorno social e das políticas públicas sobre os resultados dessas avaliações, tendo como consequência a desresponsabilização, de forma branda, do sistema educativo e social mais amplo sobre tais resultados.

É precisamente essa lógica de ranqueamento e exposição pública que produz no professor a sensação de estar sendo reduzido a um número.

Quando o resultado se converte em síntese da escola, instala-se uma responsabilização apenas na figura do professor e da escola, além de desresponsabilizar as redes e os gestores municipais, desconsidera contextos, condições e políticas mais amplas. Por isso, disputar as concepções que sustentam a avaliação externa torna-se parte do próprio movimento de decolonização: é preciso explicitar seus limites, problematizar seus usos e afirmar que nenhum índice esgota a complexidade do trabalho docente. Somente assim é possível deslocar a avaliação da lógica do julgamento para a lógica do compromisso compartilhado. Como se pode perceber na fala do professor, docentes que atuam em escolas de periferia sabem que sofrerão as consequências do índice da escola.

> Eu já me senti assim como professor. Principalmente em escola de periferia. Eu já pensei assim: “cara, eu estou aqui dando meu sangue, eu entrego meu melhor”. Mas sentia que, se gurizada não fosse bem na prova, sentia que teria aquele julgamento, do tipo: “olha aqui, essa escola foi mal! Vamos ver quem é o professor de Português”. Então, eu já pensei que a avaliação externa não tinha valor, tipo: “essa avaliação não é sobre mim, não diz nada sobre mim”. Até que um dia eu entendi que talvez ela não fale do todo, mas de alguma parte ela fala, né? Não pode ser que ela não fale absolutamente nada. Acho que as formações foram importantes para isso. Talvez eu não fosse o responsável por tudo, pelo bem ou pelo mal. Mas por alguma coisa eu sou responsável, não é? Acho que o medo de se sentir responsabilizado faz com que a gente ignore nosso compromisso com o aluno. (C6P05)

Talvez essa negação inicial da avaliação externa funcione como uma estratégia de defesa docente diante dos efeitos negativos das medidas gerencialistas. Nesse sentido, é compreensível que o docente busque se proteger afirmando que a prova não lhe diz respeito. No entanto, o movimento formativo da Escola de Formação possibilitou um amadurecimento importante: reconhecer a avaliação externa como um recorte para entender sua parcela de responsabilidade e assumir um compromisso. Daí novamente podemos renomear, adestrar a *lógica da responsabilização* para a *lógica do compromisso*, que tira o peso dos ombros do professor e compartilha com os outros sujeitos. As formações contribuíram justamente para essa mudança de compreensão.

> Estávamos falando antes que os professores que ficam para a formação, que participam de uma pesquisa, enfim, desses momentos formativos, talvez sejam mais engajados na escola. (C3P01)

Aliás, são nesses encontros formativos realizados na Escola de Formação em parceria com a Casa de Avaliação que os professores muitas vezes conseguem ter acesso às questões da prova para que possam discuti-las coletivamente e fazer os ajustes necessários. Essa é uma medida relatada como positiva e certamente se aproxima da perspectiva democrática.

> Agora também mudou o Canoas Avalia. Até o ano passado, eu tinha uma sensação às vezes com ele ser uma caixinha de surpresas. Quando eu tinha a formação que a gente via a prova, eu mais ou menos conseguia conduzir a aula. Se tinha alguma habilidade que eu não tinha trabalhado com os alunos, eu dava uma vislumbrada com eles. Mas, quando a gente não tinha essa oportunidade, eu tinha a sensação de: “putz, que surpresa vai sair daí?”. E aí nesse momento eu achava ruim. Não me dizia muita coisa sobre o meu aluno sabe ou não sabe. Mas, quando a gente tinha essa coisa de conseguir trabalhar, de ver, e agora com a matriz semelhante à do SAEB, que facilita ainda mais a gente visualizar isso, eu acho que vai trazer ainda mais esse efeito diagnóstico. Porque antes eu tinha a sensação que a avaliação diagnóstica… eu não sei se ela diagnosticava bem. Mas agora como está mais claro, assim, onde a gente quer chegar, e o que vai aparecer ali na prova, eu tenho a sensação que melhorou. E eu pego sempre a tabelinha depois, e eu consigo ver então onde que o aluno está indo no geral, onde que os alunos estão indo melhor e o que precisa se trabalhar mais. Então estou com essa sensação melhor. (C5P04)

A fala dessa professora é tão significativa para essa discussão sobre a dimensão diagnóstica por duas razões: primeiro, porque ela identifica aquilo que uma avaliação externa pode fazer para potencializar o diagnóstico de aprendizagens; e segundo, porque relata aquilo que ela, enquanto professora, faz para que o diagnóstico se concretize. Em relação ao Canoas Avalia, ela cita a discussão prévia do instrumento avaliativo na formação mensal e a clareza da matriz de referências, associada ao SAEB. Sem isso, a prova é uma *caixinha de surpresas*. E nenhuma avaliação que se pretende diagnóstica pode ser uma surpresa. Contrapondo a metáfora com outra, a avaliação que visa ao diagnóstico deve ser uma *lupa*, capaz de identificar com precisão onde o ensino deve ser ajustado, e não um enigma que produz insegurança. Em relação à postura docente, ela relata que, ao conhecer as habilidades, busca trabalhar com os alunos aquilo que ainda não foi desenvolvido e que, ao

acessar os resultados, ela identifica pontos fortes e fragilidades a fim de reorganizar sua prática. Ou seja, o diagnóstico não acontece automaticamente pela aplicação do instrumento avaliativo, ele se concretiza na ação docente posterior.

Assim, compreende-se que o Canoas Avalia pode possibilitar uma avaliação diagnóstica, mas o professor também deve fazer um efetivo uso diagnóstico dos resultados dessa avaliação. É nesse sentido que Luckesi (2018, p. 90, grifos do autor) afirma que “não se pode esquecer que o *uso dos resultados* da investigação avaliativa é um ato do *gestor da ação*, que, no caso do ensino escolar, esse ato pertence ao professor de sala de aula”. Retomando a *metáfora da foto*, o Canoas Avalia pode apresentar a foto, mas o professor precisa qualificar seu olhar sobre esse registro para tomar decisões. Em última instância, o Canoas Avalia nunca será plenamente uma avaliação diagnóstica se essa dimensão não for explorada pelo professor.

Além da análise coletiva dos instrumentos nos encontros formativos permitirem a compreensão das habilidades que serão avaliadas, essa medida permite também que os professores possam contribuir na análise e reformulação dos itens avaliativos antes que eles de fato sejam aplicados.

> Antes de fazer o Canoas Avalia o ano passado, a prova passou pela gente. A gente perguntou se a questão estava entendível, se não havia chance para dualidade. Teve até uma questão que a gente alterou. Agora com as outras [avaliações externas], a gente não sabe nem a [prova] anterior, nem a do ano passado, nem a do retrasado. (C2P05)
>
> É uma avaliação no escuro. Aí tu não sabe se tu está abrangendo ou não. Tu não consegue preparar o teu aluno para enfrentar aquele tipo de questão, pois tu nem sabe qual vai ser a abordagem. Vai ser uma figura que meu aluno tem que interpretar? Qual a metodologia que eles vão usar para fazer esse tipo de avaliação? E isso é o que dá a maior insegurança. Ano passado eu trabalhei com nono ano e essa foi minha maior insegurança, de como prepará-los. Eu segui aqueles exercícios que vocês mandavam naqueles cadernos que vocês preparavam. (C2P07)

Quando o instrumento circula previamente entre os docentes, quando os itens são discutidos, problematizados e até modificados, rompe-se a lógica da *caixinha de surpresas*, como dito por uma professora anteriormente. Se a intenção é possibilitar as aprendizagens, ocultar a prova é uma barreira para a preparação dos estudantes pelo professor. A imagem da escuridão gerada pela

falta de transparência também é potente. Em uma *avaliação no escuro*, os professores ficam tateando, antecipando possibilidades, preenchendo lacunas com suposições e trabalhando sob a lógica da incerteza. Invertendo a metáfora, em uma *avaliação na luz*, há visibilidade de matriz, de itens avaliativos, de concepção pedagógica. O professor enxerga claramente o que está sendo avaliado, com quais pressupostos e para quais finalidades. A luz, nesse caso, não elimina a complexidade do processo, mas reduz a opacidade do instrumento. Esse deslocamento reduz a sensação de arbitrariedade e insegurança, fortalecendo a dimensão diagnóstica.

A fala da professora de Matemática também menciona os *Cadernos de Estudos Orientados*, produzidos pela *Casa de Formação* em 2023, como uma das estratégias de preparação para o SAEB e o SAERS. Trata-se de um material estruturado, com linguagem voltada aos estudantes, elaborado a partir das matrizes de referência do Saeb, com textos explicativos e itens avaliativos. Destaco aqui que, além de atividades de formação continuada e a avaliação externa, a *Casa de Formação* também produz materiais didáticos para auxiliar a escola.

O Canoas Avalia enquanto avaliação externa inova em dois pontos: a instituição de avaliação para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a produção de um suplemento traduzido para estudantes imigrantes.

> Então eu penso em fazermos as provas da EJA nessa plataforma nova. (E1)
>
> Vocês viram que a partir deste ano o Canoas Avalia vai ter tradução para a língua materna dos imigrantes? (C4P01)
> Sério? (C4P03)
> Nossa, isso é um grande avanço, isso de traduzir as provas para os imigrantes. É um acolhimento! (C4P05)
> Sim, isso é muito importante! (C4P04)
>
> O processo de avaliação de aprendizagem é complexo. No caso de estudantes imigrantes, não ter proficiência na língua portuguesa pode resultar em uma avaliação imprecisa: pode ser que eles tenham desenvolvido a habilidade avaliada em alguma questão específica, mas errem a questão mesmo assim por não serem proficientes em português. Por esse motivo, são ofertados complementos às provas do Canoas Avalia, consistindo na tradução dos enunciados e as alternativas das questões para a língua materna dos estudantes imigrantes (provas de português e matemática). (D7)

A inclusão da EJA no Canoas Avalia e a oferta de suplemento traduzido para estudantes imigrantes representam movimentos concretos de tensionamento da lógica tradicional da avaliação externa, aproximando-a de uma perspectiva decolonial. Ao incorporar a EJA, a política reconhece sujeitos historicamente marginalizados nos sistemas de monitoramento e afirma seu direito à aprendizagem e à visibilidade institucional. Ao traduzir os instrumentos para a língua materna de estudantes imigrantes, desloca-se a centralidade exclusiva da língua portuguesa como filtro de validação do conhecimento, reduzindo distorções avaliativas que podem decorrer da barreira linguística. Em conjunto, essas iniciativas indicam que a avaliação pode ser reconfigurada para ampliar a equidade. Afinal, se acredita-se que a avaliação externa pode operar na dimensão diagnóstica e formativa, é desejável que todas as etapas e modalidades da educação possam ser avaliadas sistematicamente.

Inclusive, um dos horizontes vislumbrados é a própria ampliação das áreas do conhecimento abrangidas pela avaliação. Assim, o Canoas Avalia voltaria a operar nas quatro grandes áreas do conhecimento, como era no início de sua aplicação.

> Na área de Humanas, os professores já comentaram que poderia ter Canoas Avalia. Só que, claro, é a fala dos professores que vêm com frequência nas formações. Então essa fala é de uma parcela dos professores. Os que vêm [às formações] certamente não enxergariam isso como algo de fiscalização, porque eles já estão acompanhando a evolução que o Canoas Avalia está possibilitando para Português e Matemática. (C1P04)
> Até porque eles construiriam juntos os instrumentos, né? (C1P11)
> Sim, construiriam juntos. São bem unidos. (C1P04)
> Eu acharia bem positivo um Canoas Avalia para outras áreas. (C1P01)
> Eu só acho que esse processo — e isso já tem na Casa de Avaliação — tem de ser bem aberto ao diálogo para ouvir a rede. Por exemplo, a gente tem especificidades nas Humanas, como, por exemplo, carga horária menor. Então a gente não consegue dar conta de tudo que está no RCC. Isso tem que ser considerado. (C1P04)

Se o Canoas Avalia for percebido como uma ferramenta de auxílio ao professor e se o professor fizer parte da construção das avaliações — e a participação nos encontros formativos da Escola de Formação são essenciais para construir essa compreensão —, então haverá pouca margem para rejeição da ampliação das áreas.

Para finalizar esta discussão, é preciso reconhecer que a decolonização de uma avaliação externa municipal opera em camadas, ocorre de modo gradual e, em certa medida, será sempre um processo inacabado. Há dimensões que são mais passíveis de mudança quando se há protagonismo docente na construção e gerência da avaliação: a transparência das provas, a disponibilização dos instrumentos após sua aplicação, a discussão prévia das matrizes e itens nas formações e a participação docente na construção e revisão do processo. No entanto, quando se trata do próprio formato do instrumento — um teste padronizado com questões de múltipla escolha — os limites tornam-se mais evidentes.

> Eu acho que essa questão de decolonizar a estrutura da prova é muito difícil. Porque é muito difícil partir do município para uma esfera maior. Isso deveria ser ao contrário. Então uma esfera maior lá no governo federal pensar: como eu vou transformar? Porque, ao mesmo tempo, tem que existir uma avaliação. Como essa avaliação está hoje, não é o ideal, mas também ficar sem nada não dá. Então precisa existir uma avaliação. E essas transformações devem ser de cima para baixo! (C2P04)

Antes de iniciar a análise, é preciso dizer que a decolonização, na perspectiva aqui assumida, não se opera de cima para baixo. Trata-se de um movimento construído desde os sujeitos e das práticas, tensionando a política por dentro, e não aguardando sua transformação por imposição vertical. Dito isso, é consenso que o formato de teste padronizado é mais limitado que outros formatos de avaliação que se costuma utilizar nas avaliações internas da escola, como produções textuais, seminários, entre outras. Contudo, por ser censitária, a realização de uma avaliação externa em outro modelo encontra limitações de ordem prática. Se o instrumento deixasse de ser majoritariamente de múltipla escolha para se tornar dissertativo, a correção dessas questões seria um desafio bastante complexo. Quem faria essa correção? Em quanto tempo? Com quais critérios comuns? Com que recursos humanos e financeiros? Uma avaliação censitária aplicada a toda a rede exige padronização mínima para garantir comparabilidade e viabilidade técnica. Inclusive, nos encontros formativos de Língua Portuguesa de abril de 2024, o assunto discutido entre formadores e professores era a construção de um modelo em rede de avaliação do texto escrito. Como era esperado, as

discussões foram intensas e não foi possível chegar a um consenso, ficando então o assunto em aberto e sem continuidade em razão da enchente que atingiu Canoas em maio daquele ano. Nesse sentido, a utilização do modelo de teste padronizado com itens de múltipla escolha se justifica em razão dos condicionantes concretos, ainda que seja talvez seja o mais limitado em relação à expressão da aprendizagem.

Sobre esse ponto, importa dizer que o Novo Saeb, chamado assim a partir da atualização das matrizes e objetivos a partir da instituição da BNCC, aos poucos, incorpora mudanças como a inclusão de novas áreas do conhecimento e de itens de resposta construída. Tavares e Morikawa (2025, p. 8) afirmam que

> Os especialistas também defendem que o Novo Saeb deve incluir itens de diferentes naturezas, como itens abertos, itens de resposta construída e itens de produção textual. Isso se justifica pela necessidade de avaliar habilidades e competências mais complexas dos estudantes, que vão além da mera reprodução de conhecimentos. Esses tipos de itens permitem que os alunos demonstrem seu raciocínio, capacidade de análise, argumentação e criatividade, o que é fundamental para uma avaliação mais abrangente e alinhada com as expectativas da BNCC. [...] Destaca-se a importância de investir em tecnologia, treinamento de profissionais e colaboração de especialistas para a criação de um banco de itens robusto e para a construção de escalas de proficiência que se prestem à compreensão pedagógica dos resultados. Nesse ponto, chama-se a atenção para o risco de elaboração inadequada de itens mais complexos (itens abertos, de resposta construída). Destaca-se que esse processo deve contar com infraestrutura tecnológica e recursos humanos altamente especializados. A inteligência artificial, por exemplo, pode ajudar a automatizar a correção dos itens abertos e de produção textual, tornando o processo mais eficiente e possibilitando o uso desses tipos de itens em avaliações de larga escala.

Nesse sentido, as orientações apontadas para o Novo Saeb também podem embasar, em perspectiva, o aprimoramento do próprio Canoas Avalia, como apontou a professora anteriormente. Guardadas as proporções entre uma avaliação nacional e uma avaliação municipal, a ampliação gradual de formatos, o investimento em tecnologia e a formação de equipes especializadas — inclusive a partir de processos seletivos que remunerem professores da própria rede — constituem horizontes possíveis para o futuro da avaliação externa municipal de Canoas.

Finalizo essa discussão com uma evidência concreta observada em um dos círculos dialógicos de Matemática: em um encontro de cerca de uma hora, o professor que iniciou a discussão afirmando ser impossível decolonizar o Canoas Avalia, ao final, admitiu que, em alguma medida, a avaliação municipal já vinha sendo decolonizada. O deslocamento não ocorreu por imposição, mas pela problematização coletiva, pela escuta e pela reflexão compartilhada.

> O Canoas Avalia é o instrumento mais decolonizado. É o mais próximo da escola. O SAERS não é nada decolonizado. O SAEB muito menos. Tu decoloniza o Canoas Avalia com esses encontros aqui. Com essa ideia de trazer as questões, de ver como fazer. Com isso aí, tu vai decolonizando, tu vai trazendo pra perto da nossa realidade! Desde de que a gente participe do processo. (C2P04)

Essa fala ilustra bem o processo de decolonização de uma avaliação externa municipal, pois ela é construída a partir da participação, sempre em negociação com o paradigma gerencialista. Assim, o Canoas Avalia não deve ser tratado nem como vilão, nem como herói. Deve ser compreendido naquilo que efetivamente pode ser: um instrumento de diagnóstico das aprendizagens construídas, capaz de identificar potencialidades e pontos de atenção e de produzir devolutivas que subsidiem intervenções pedagógicas por parte de professores e gestores. Não se trata apenas de melhorar índices — ainda que isso seja desejável —, mas de reconhecer que a prova não dirá tudo sobre o que foi ou não aprendido, mas que ela dirá alguma coisa. E, justamente por dizer algo, torna-se fundamental que essa informação não seja ignorada, mas analisada, discutida e transformada em ação pedagógica qualificada, sempre privilegiando a aprendizagem dos estudantes.

A partir dos saberes construídos pelos professores de Canoas aqui analisados, percebemos que é possível construir uma avaliação externa outra. Decolonizar uma avaliação externa não se limita a pensar o instrumento avaliativo. É, sim, necessário que haja construção coletiva das provas e dos itens avaliativos. Mas envolve também principalmente entender e disputar o real sentido de uma avaliação. Avaliar para quê? Avaliar para quantificar ou avaliar para qualificar? O Canoas Avalia, como qualquer outra avaliação externa, pode servir para quantificar performances dos estudantes em uma prova de modo que gere responsabilização de professores e escolas pelos

seus resultados, ou pode servir para qualificar o diagnóstico das aprendizagens construídas pelos estudantes a fim de que gere compromisso de toda comunidade escolar na construção das aprendizagens necessárias.

Nas próximas seções, discuto os limites de uma avaliação externa e as possibilidades de construção de outras ferramentas capazes de capturar esses dados invisibilizados.

5.3.1.3 Limites de uma avaliação externa

Se, por um lado, a avaliação externa pode ser apropriada como instrumento diagnóstico e formativo, por outro, é preciso reconhecer seus limites estruturais. Toda avaliação é, inevitavelmente, um recorte. Ela seleciona dimensões da aprendizagem, organiza-as em matrizes, transforma-as em itens e as converte em números. Nesse processo, capta-se fragmentos das práticas pedagógicas, mas não sua integralidade em toda sua complexidade. No entanto, é preciso visibilizar o que está oculto para se ter ciência das limitações desse tipo de avaliação.

Nesse sentido, a asserção que orienta esta análise é:

Os limites da avaliação externa não capturam a complexidade das condições pedagógicas, institucionais e sociais que atravessam os processos de aprendizagem.

Não é só a avaliação externa que tem limitações. Toda avaliação é um registro de um processo. Sendo assim, toda avaliação é, em alguma medida, mais ou menos limitada pelo seu próprio registro, pelo momento em que foi feito, em qual situação isso foi registrado e por outras condicionantes que nem sempre estão claras. Como vimos, para ilustrar essa situação, geralmente buscam-se algumas metáforas. Trago novamente a metáfora da *foto,* citada pela gestora da Escola de Formação:

> A nossa colega Clarissa sempre falava de uma foto da turma. É como se eu tirasse uma foto da turma. Uns não saem bem naquele dia na foto, mas, no outro dia, eles podem sair melhor naquela foto. (C1P01)

A avaliação, como uma foto, capta um instante situado, atravessado por múltiplas circunstâncias. Nem todas elas aparecem de forma direta. Por exemplo, uma foto pode mostrar uma turma aparentemente dispersa, mas não revela se o dia está muito quente e o ventilador não dá conta ou está estragado. Uma foto da turma não revela se os estudantes estão tendo aula com um professor substituto. Uma foto dos estudantes não revela a realidade socioeconômica da comunidade em que a escola está inserida. Enfim, se na seção anterior, o propósito era qualificar o olhar para enxergar o que estava dentro da foto, nesta seção, o esforço é realizado de identificar os atravessamentos que não aparecem diretamente no registro, aquilo que ficou de fora da foto. Nesse sentido, Hypólito (2013, p. 216) afirma que “a maioria dos problemas identificados não podem ser resolvidos em profundidade pelas escolas, tais como o investimento público necessário em educação, a desigualdade social e uma série de outros aspectos”.

Uma das primeiras limitações apontadas aparece de forma contundente quando os professores discutem a incompatibilidade entre padronização de uma avaliação externa e diversidade do público-alvo da educação inclusiva:

> Aí tu entrou numa situação complicada. Porque, por exemplo, digamos que eu tenha turmas que não chegam a 30 alunos, mas que tem 6 ou 7 inclusões. Aí tem que ter 80% de participação. Só que a prova não vem adaptada para eles. E aí? Se a gente deixa eles de fora, a nota sobe. E aí como é que tu vai dizer para a pessoa: “só assina teu nome aí”. Ai não dá, né? (C6P04)

A lógica de avaliar todos estudantes em um teste que é igual para todos contradiz o compromisso pedagógico da educação inclusiva de um olhar diferenciado para cada aluno. Se a participação dos estudantes público-alvo da educação inclusiva impacta negativamente a média, esse tipo de avaliação põe uma questão ética para a escola. Nenhuma opção parece boa: nem submeter o estudante a uma prova que não considera suas especificidades, nem excluí-lo da avaliação para preservar um índice que, em tese, deveria representar o conjunto da turma. O teste padronizado não acolhe a heterogeneidade.

Outros atravessamentos permanecem invisíveis no resultado final. A avaliação registra o desempenho, mas não explicita as condições em que ele foi produzido:

> A falta de professores atravessa e não aparece. (C5P01)
> A falta de internet não aparece… (C5P03)

Assim, os dados gerados não revelam as ausências, precariedades e contingências que atravessam o cotidiano escolar, podendo sugerir responsabilidades individuais que desconsideram condicionantes estruturais. No caso do Canoas Avalia, realizado em formato digital, a infraestrutura tecnológica torna-se condição básica de aplicação. A ausência de internet estável ou de docentes certamente interfere diretamente nos resultados.

O chamado *apagão de professores* influencia no desempenho dos estudantes nas avaliações externas, porque um resultado ou índice baixo certamente mascara uma fragilidade da própria rede.

> Sem contar, por exemplo, que, na minha escola, estão sem Matemática também. São dois anos sem professor de Matemática. E como é que a gente vai avaliar um aluno que, há dois anos, está tendo Matemática com o pessoal de Pedagogia, com o pessoal de Inglês. Agora o inglês não tem mais também, né? Eu dou aula de Português, de Artes, de Religião, de História agora também. Só esses números não dizem o que acontece.

Se a avaliação externa ignora um dado gritante como esse, dois anos sem professor de Matemática, que outro instrumento captura essa realidade? Uma cena como essa fica de *fora da foto* se analisados os resultados de maneira descontextualizada. Como veremos na próxima seção, o desenvolvimento de questionários contextuais aplicados de maneira paralela à avaliação costumam ser uma possibilidade de incluir mais informações para interpretar a foto. Ainda assim, ainda que essas informações estejam disponíveis, via de regra, não se faz uma leitura contextualizada de um indicador.

Como política pública avaliativa de maior expressão, o IDEB é talvez o exemplo mais claro de como os índices gerados por avaliações externas ocultam condicionantes importantes. Nesse sentido, Almeida, Dalben e Freitas (2013, p. 1169) afirmam que,

> Em relação especificamente ao Ideb, nos chama a atenção a forma pela qual ele é apresentado (e divulgado) para a população, em que a escola aparece como única responsável pelo desempenho de seus alunos, sem qualquer vinculação à relação deste com seu entorno social, com a rede de ensino à qual pertence e com as políticas públicas às quais está, direta ou indiretamente, submetida [...].

Ainda que o Saeb proponha e aplique questionários socioeconômicos, esses dados não têm o mesmo apelo que o índice em si, já que não são divulgados com a mesma amplitude que o Ideb é.

A falta de engajamento dos atores (professores, alunos e famílias) nas avaliações externas também são percebidos como fatores que influenciam negativamente os índices. A discussão sobre bonificação por desempenho revela outra camada dessa problemática. Gestores debatem se incentivos financeiros poderiam motivar maior engajamento docente:

> Outra coisa que eu acho que deveria ser repensada é a questão do professor, de haver um incentivo para o professor que atingir os índices com a turma dele. Porque hoje, atingindo ou não atingindo, não tem vantagem, é o mesmo salário para ele. É lógico que vem uma cobrança em termos, mas isso não vai atrapalhar. Não tem como punir… (C6P01)
> Tá, mas aí entraria outra questão: isso bonificaria só os professores de Português e Matemática? (C6P04)
> Pois é, às vezes até os de outras disciplinas contribuem muito mais… (C6P02)
> É, tem outros professores que se engajam mais ainda. (C6P04)
> Acho que essa é uma coisa que tem que ser bem pensada. (C6P05)
> E outra: às vezes o aluno teve um professor de Matemática neste ano, mas, daqui a pouco, no ano passado, teve outro professor que contribuiu também, né? (C6P02)
> Sim, é um processo. Mas hoje em dia eu vejo como se for bem ou se for mal dá no mesmo. (C6P01)
> Eu te entendi. Teria que ter alguma medida para evitar essa desresponsabilização pelo resultado, né? (C6P05)

Os gestores ponderam se uma bonificação salarial poderia funcionar como mecanismo de incentivo ao maior engajamento docente nas avaliações externas. No entanto, a própria discussão revela impasses: quem deveria receber esse adicional? Às questões presentes na discussão, acrescento: técnicos em educação básica e especialistas receberiam? Professores contratados receberiam? São questões importantes para discussão. Além disso, não há evidências consistentes de que a bonificação, por si só, produza melhoria efetiva nos resultados. Cassettari (2012, p. 3) aponta alguns efeitos

colaterais associados à bonificação por resultados em avaliações externas como política de responsabilização: “a criação de uma rivalidade entre os professores; o aumento da desigualdade entre as escolas; o incentivo a fraudes; a exclusão de alunos que não apresentem bons desempenhos, dentre outros”. Esses efeitos podem ser mais ou menos acentuados dependendo do arranjo do programa de bonificações, demandando um esforço investigativo nesse sentido. fez um extenso levantamento sobre assunto, no entanto não houve conclusão de que a política de bonificação incide diretamente em melhorias de aprendizagens, havendo ainda uma necessidade de se aprofundar nas políticas municipais, que carecem de sistematização. No entanto, essa demanda existe e certamente encontraria apoio em boa parte da categoria de professores em razão de que há uma desvalorização histórica da classe no que se refere à remuneração. Nesse sentido, é importante a posição de Scorzafave e Vasco (2022, p. 6) que sustentam que “incorporar a opinião dos professores no desenho da política pode ajudar a legitimar o sistema".

Como já apontado na seção anterior, existe a percepção entre os próprios professores de que a participação sistemática nos encontros formativos faz com que haja um amadurecimento sobre a percepção da avaliação externa, principalmente o Canoas Avalia.

> Estávamos falando antes que os professores que ficam para a formação, que participam de uma pesquisa, enfim, desses momentos formativos, talvez sejam mais engajados na escola. (C3P01)

Essa discussão sobre a relação entre participação no processo formativo proposto pela Escola de Formação e engajamento docente é ampliada na seção 5.3.2.2.

A partir das limitações constatadas nesta seção, é importante pensar a produção de novos mecanismos para capturar essas imagens que ficam *de fora* da foto. Afinal, o processo educativo é muito mais dinâmico do que pode expressar o rendimento em uma avaliação externa. Essa discussão é empreendida na próxima seção.

5.3.1.4 Novas lentes e responsabilização participativa

Quando a decolonização avaliativa esbarra em limites no registro dos testes padronizados, exige-se o desenvolvimento de novas lentes para enxergar o que o desempenho em um teste não revela. Se o objetivo é evitar maus usos de uma avaliação externa — especialmente a responsabilização do professor e da escola —, é preciso tornar visíveis os atravessamentos que ficam “fora da foto” da avaliação: condições socioeconômicas, falta de professores, infraestrutura precária, conectividade, entre outros fatores que compõem o cenário real da escola.

Nesse sentido, a asserção vinculada a esta categoria pode ser resumida na seguinte frase:

A decolonização exige novas lentes que revelem as condições invisibilizadas pela própria avaliação para a construção de instrumentos de responsabilização participativa.

Aponta-se a necessidade de se evidenciar atravessamentos invisibilizados na avaliação externa, que direta ou indiretamente influenciam no resultado final. As avaliações externas baseadas no desempenho de estudantes em testes padronizados têm o seu lugar, pois exprimem uma parte importante da qualidade do processo educativo. No entanto, o monitoramento da qualidade da educação não se pode em resumir nisso, pois, como sabemos, a lógica gerencialista, que frequentemente orienta os governos, tende a responsabilizar unicamente professores e escolas pelos resultados dessas avaliações, ignorando aspectos que dizem respeito à própria ação governamental, como, por exemplo, condicionantes socioeconômicos da população, falta de professores e infraestrutura das escolas. Nesse sentido, Freitas (2016, p. 128) que “as avaliações são importantes balizadoras das políticas públicas, mas são somente o começo da conversa, e, se inseridas em políticas inadequadas, perdem a utilidade que têm e se convertem em algozes da escola pública e do próprio magistério”.

A partir do que foi discutido na seção 5.3.1.2, considerando os elementos presentes no discurso de professores, é possível afirmar que o Canoas Avalia tem trilhado um caminho de decolonização a partir do

protagonismo docente, em um processo inacabado, em fazimento. Nesse sentido, Hypólito (2013, p. 211-212) sustenta a necessidade de

> uma avaliação da avaliação como política adotada pelo Estado. Tal meta-avaliação, quando realizada, tem sido feita por estudos qualitativos e por demanda espontânea de pesquisadores, ou por discussões políticas de categorias ou grupos sociais. Os governantes, administradores e gestores auscultam muito pouco os pesquisadores e dialogam menos ainda quando se trata de confrontar com críticas às suas próprias políticas.

Nesse sentido, nas seções anterior e nesta, proponho uma meta-avaliação do Canoas Avalia, identificando suas limitações na seção anterior e apontando alguns caminhos nesta. A discussão aqui empreendida se desenvolve a partir das discussões nos círculos dialógicos e nas entrevistas, entretanto essa é uma tarefa mais complexa, que exige um esforço coletivo de identificação das condições que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem e que, muitas vezes, não aparecem no resultado bruto da prova. Esses atravessamentos podem ser mapeados em encontros formativos, organizados como uma comissão vinculada à *Casa da Avaliação*, ou mesmo incorporados a iniciativas com grupos de estudo para o *Escola Pesquisadora*. E, se, devido a alguma conjuntura, os espaços institucionais não forem propícios para empreender tais discussões, é importante que os professores de Canoas, protagonistas que são, encontrem ou construam — como sempre encontraram na sua trajetória — outros espaços que permitam uma reflexão crítica e potente, sejam nos espaços universitários, associativos e sindicais. O fundamental é criar espaços em que professores e gestores possam nomear, sistematizar e analisar variáveis invisibilizadas, transformando percepções dispersas em dados contextualizados que qualifiquem a leitura da avaliação externa.

Em primeiro lugar, antes de partir para as análises dos discursos de professores e gestores, é importante contextualizar o Canoas Avalia dentro do seu marco legal: o Sistema de Avaliação da Educação Municipal (SAEM), instituído pelo Decreto Municipal nº 832, de 11 de agosto de 2009, instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Municipal, denominado SAEM, no qual tem como proposição:

> I - contribuir para a redução da evasão e reprovação, mediante implantação de ações pedagógicas para a melhoria do aproveitamento escolar;
> II - oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrando à proposta curricular das escolas de ensino regular o convívio com a diversidade de aprendizagem;
> III - garantir o acesso e a permanência dos estudantes na escola, mediante iniciativas que minimizem a exclusão social e garantam a aproximação entre escola, família e comunidade, por meio de atividades sociais e culturais;
> IV - promover políticas públicas que visem à efetivação dos princípios democráticos na gestão pública educacional;
> V - oferecer assistência técnica e conceitual aos envolvidos no processo educacional;
> VI - promover a articulação de ações entre os diversos segmentos da educação que tenham como beneficiário o Sistema Municipal de Educação;
> VII - realizar fóruns permanentes de discussão nos diferentes segmentos da comunidade, sob orientação da SME;
> VIII - fazer parcerias com universidades, centros de estudos e pesquisas (Canoas, 2009).

Assim, percebe-se que o Canoas Avalia não nasce como uma ação isolada, mas está inserido no guarda-chuva SAEM, cuja finalidade extrapola a aplicação de uma avaliação externa apenas. Legalmente, o SAEM associa a avaliação a objetivos que envolvem redução da evasão e reprovação, garantia de acesso e permanência, inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, fortalecimento da gestão democrática, articulação entre segmentos da educação e promoção de fóruns permanentes de discussão. Ou seja, o próprio marco normativo já vincula a avaliação a princípios de inclusão, participação e articulação interinstitucional — dimensões que nem sempre recebem a mesma atenção quando o debate público se concentra apenas nos resultados das provas. Assim, o Canoas Avalia, ao integrar o SAEM, carrega potencialmente uma concepção ampliada de avaliação, conectada a políticas de permanência, formação e gestão democrática, ainda que, na prática, esses objetivos precisem ser continuamente retomados, atualizados e tensionados para não se reduzirem à formalidade do texto legal. Assim como o Canoas Avalia passou a integrar essa norma, a rede municipal de Canoas pode vislumbrar outras estratégias e ferramentas para cumprir o SAEM.

Para além de uma avaliação pedagógica, o projeto original do Sistema de Avaliação da Educação Municipal também previa um outro instrumento além

do *Canoas Avalia*, que seria uma avaliação mais na perspectiva da gestão escolar: o instrumento *Ação e Planejamento Estratégico Escolar (APEE)*. Este último tinha um caráter de avaliação institucional e estratégica. Rosa (2014, p. 162) afirma que

> Foram construídos dois instrumentos distintos em 2009: um voltado à proficiência dos alunos e outro na perspectiva da gestão, considerando outros indicadores também importantes quando o assunto é qualidade educacional. O primeiro: Canoas Avalia e o segundo: Ação e Planejamento Estratégico Escolar APEE. Este último foi uma tentativa de planejar e agir junto à comunidade escolar, inclusive com aprovação em plenárias. O instrumento estava organizado em sete dimensões: gestão educacional, gestão de pessoas, gestão financeira, gestão dos processos educacionais, gestão dos processos avaliativos, gestão dos recursos pedagógicos e gestão da infraestrutura, totalizando 68 indicadores. Esse instrumento foi abortado do Sistema de Avaliação da Educação Municipal. Por questões éticas não cabe aqui relatar a destituição de tal instrumento. Dessa forma, o SAEM imprimiu uma avaliação somente na perspectiva cognitiva, traduzida pelo Canoas Avalia.

A professora E3, que coordenou o SEP e, como secretária municipal de educação, criou a *Casa de Formação*, afirma que o APEE foi inspirado no Programa de Ações Articuladas (PAR), relata sua primeira aplicação, comentando também a falta de continuidade desse instrumento:

> Dentro do APEE, tinha todas as categorias. Se o PAR olha para determinada situação no município, o APEE vai olhar para isso dentro da escola. Biblioteca, Educação Física, tudo aquilo que tinha dentro da escola seria avaliado, mas no sentido de melhorar. O que a gente pode melhorar? Uma avaliação institucional para que elas se tornassem políticas públicas para aquele fim. Aí a gente fez o primeiro APEE. Todas as escolas fizeram o APEE, e aquele APEE tinha que ser aprovado numa assembleia da escola, tipo o conselho escolar e demais integrantes. E ele foi aprovado, era para ter seguido. Mas, no fim, eu vou confessar que, em seguida, saí [da Secretaria] e fui assumir uma outra coisa. E eu sei que ele ficou meio parado. Deve existir ainda algum resquício desse instrumento, não sei. Mas foi uma coisa muito bacana. (E3)

A experiência do APEE evidencia que, no desenho original do SAEM, a avaliação externa cognitiva não estava pensada de forma isolada, mas articulada a uma dimensão institucional e estratégica da própria escola. Diferentemente do Canoas Avalia, centrado na proficiência dos estudantes, o APEE buscava mobilizar a comunidade escolar em torno de múltiplas dimensões da gestão, articulando diagnóstico, planejamento e deliberação

coletiva, inclusive com aprovação em assembleia. Trata-se, portanto, de um instrumento que se aproxima mais explicitamente do paradigma democrático de avaliação, na medida em que desloca o foco da mensuração de resultados para a reflexão sobre processos, condições e prioridades da escola. Ao considerar gestão de pessoas, recursos, infraestrutura e processos pedagógicos, o APEE ampliava as "lentes" da avaliação, incorporando variáveis que o teste cognitivo não alcança. Sua descontinuidade revela como é mais fácil manter instrumentos padronizados de aferição do desempenho do que sustentar dispositivos participativos de autoavaliação institucional. Durante essa pesquisa, não consegui identificar algum exemplar do instrumento, mas essa primeira experiência certamente tem potencial para inspirar outros instrumentos. A retomada de uma avaliação institucional na perspectiva da gestão democrática e planejamento estratégico pode ser, junto ao Canoas Avalia, um grande avanço para o monitoramento da qualidade da educação.

A proposição de uma instância participativa de avaliação no âmbito da escola retira a responsabilidade sobre o provimento da qualidade da educação dos ombros do professor e a compartilha com todos os atores do processo educativo, aproximando-se do que vem sendo chamado de *responsabilização participativa* (Sordi; Freitas, 2013; Freitas, 2016). Sordi e Freitas (2013, p. 93) sustentam que

> a responsabilização participativa legitima processos de demanda bilateral, nos quais simultaneamente se demanda do poder público que este cumpra seus compromissos com a escola pública e com a mesma veemência se exercita a demanda para que todos os atores da escola assumam seu protagonismo no projeto pedagógico – não apenas o professor. Como consequência de processos de trabalho coletivamente pactuados, a participação vai ganhando força com horizontalização das relações interpessoais, favorecendo o pertencimento e a confiança dos atores para que verbalizem e assumam as concepções de qualidade educacional com que se comprometem. Isso possibilita a pactuação entre partes diferentemente situadas no processo, porém fortemente interessadas em que a escola tenha êxito no cumprimento da garantia dos direitos daqueles que acodem a ela.

Freitas (2016, p. 135) alerta que as políticas de responsabilização participativa "costumam ser de ciclo longo, mas os próprios insucessos e efeitos colaterais das políticas verticalizadas alimentarão nossa união e

ampliarão cada vez mais o número de atores contrários à sua implementação".

O estudo de Festa e Pinnazza (2023) evidencia um instrumento de avaliação institucional que se assemelha aos objetivos da proposta da *APEE* (Rosa, 2014), só que voltado à Educação Infantil, estruturando-se sob a lógica da *corresponsabilidade* e da *responsabilização participativa* (Freitas, 2016). Trata-se da *Autoavaliação Institucional Participativa (AIP)*, que é o instrumento de monitoramento da qualidade das 441 unidades educacionais da cidade de São Paulo (São Paulo, 2016). Estruturada a partir de indicadores formulados por um grupo de trabalho de profissionais da rede municipal, a AIP propõe uma análise envolvendo nove dimensões:

> 1) Planejamento e gestão educacional; 2) Autoria, participação e escuta de bebês e crianças; 3) Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias; 4) Interações; 5) Relações étnico/raciais e de gênero; 6) Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais; 7) Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo; 8) Formação e condições de trabalho dos educadores e das educadoras; 9) Rede de proteção sociocultural: Unidade Educacional, família/responsáveis, comunidade e cidade (São Paulo, 2016, p. 10).

A partir dessa análise desses indicadores, Festa e Pinnazza (2023, p. 6-7) apontam que a AIP prevê: "a) uma avaliação situada e fiel do que ocorre num dado contexto; b) a projeção de mudanças a serem efetivas para qualificação do atendimento prestado e c) o planejamento de como tais mudanças deverão ocorrer". Considerando que as análises se baseiam em um sistema de cores (verde, amarelo e vermelho), Festa e Pinnazza (2023, p. 10) compreendem que o *esverdeamento* das análises decorrem se relacionam a algumas razões: "a) ao medo da avaliação negativa por parte dos parceiros, das famílias ou da própria SME; b) à dificuldade de analisar criticamente sua própria prática educativa; c) a falta de experiência em processos autoavaliativos partilhados; d) à descrença na necessidade e/ou possibilidade de mudança". Festa e Pinnazza (2023, p. 23), a partir dessa constatação, apontam que a AIP um grande potencial formativo, sustentando que "é imprescindível ressaltar que a 'conquista' da qualidade está sempre em processo e depende, simultaneamente, de cada um e de todos os envolvidos na ação educativa, portanto não se pode esperar que o envolvimento nos

processos de transformação ocorra espontânea e generalizadamente, sem o apoio de processos formativos adequados".

Essa pesquisa de Festa e Pinazza (2023) e a própria experiência da *AIP* (São Paulo, 2016) podem servir de inspiração à rede municipal de Canoas, em especial à *Casa de Formação*, que pode aproveitar essa experiência para desenvolver um processo de avaliação institucional, semelhante ao que foi proposto no *APEE* (Rosa, 2014), mas aperfeiçoado a partir das potencialidades da *Casa de Formação* enquanto projeto formativo e avaliativo.

Cientes dos atravessamentos que não aparecem na avaliação externa, os professores de Língua Portuguesa apontaram a necessidade de se desenvolver uma ferramenta eficiente de identificação do nível socioeconômico (NSE) dos estudantes que participam do Canoas Avalia. Almeida, Dalben e Freitas (2013, p. 1160) apontam que "omitir a utilização do NSE na constituição dos índices é, minimamente, desconsiderar a influência dos fatores extraescolares e o real trabalho desenvolvido pela escola". É nesse sentido que professores propõem a criação de um questionário contextual que acompanhe o instrumento, de modo a explicitar variáveis que ajudam a interpretar os resultados com justiça:

> Eu acho que justamente o fato de que a gente não ter um questionário de contexto deixa o dado isolado lá. É uma coisa que tu não sabe o que é aquilo ali, da onde veio. Eu acho que se evita maus usos no instante em que a gente começa a mapear em algum lugar, tipo em num questionário contextual, informações como: Qual é a renda desse aluno? (C5P01)
> Mas esse dado tem quando é feita a matrícula. Eles preenchem a ficha social. (C5P06)
> É, mas a gente está dizendo no sentido de que seria importante que se mostrasse em algum lugar, por exemplo, tantos alunos estão nesse nível aqui porque estão com essa realidade social. (C5P01)
> Isso. A falta de professores não aparece. (C5P07)
> A falta de internet não aparece… Olha o nível da discussão do Canoas Avalia há dois anos atrás. Há menos. Há um ano! A discussão do Canoas Avalia da minha escola era não ter internet para poder conectar os Chromebooks, não era que a habilidade me faltava. Então, olha o primitivismo da discussão. (C5P03)

A proposição de uma ferramenta paralela à prova pode auxiliar nessa tarefa de blindar um uso de responsabilização descontextualizada dos resultados de uma avaliação externa. Hypólito (2013, p. 208) aponta que "não há necessidade de que estes sejam censitários, focados nas escolas, mas

podem muito bem ser por amostragem, como no SAEB. Não há necessidade de nomear escolas, docentes e estudantes para saber quais grupos sociais e étnico-raciais precisam de escolas melhores".

De fato, ao final de 2025, a *Casa de Avaliação* elaborou um instrumento em formato de formulário do *Google Forms* chamado de *Avaliação Institucional*, disponibilizando às escolas no mesmo período do *Canoas Avalia Final*. Foram disponibilizados formulários para estudantes (D36), para professores (D37), para técnicos e profissionais das salas de recursos multifuncionais (D38).

> Estamos curiosos para conhecer sua opinião sobre a Educação no município de Canoas. O seu olhar como avaliador é muito importante para nós e vai fazer parte de uma grande pesquisa que estamos realizando para conhecer melhor nossa realidade e propor melhorias. Por isso, pedimos a gentileza do preenchimento do formulário abaixo. (D36)
>
> Então, quando tu não tem um professor de área, de Língua Portuguesa ou de Matemática no nono ano, a tua nota do SAEB, por exemplo, não vai bem. Se não tem um professor lá na alfabetização, que tem que dar esse suporte para o estudante, tu não vai ter a criança alfabetizada no final de dois anos. Não aparece na avaliação externa, mas nós mandamos formulário para saber, se do terceiro ao nono, o professor estava indo, se tinha professor, se tinha quadro. A gente está fazendo novamente, e agora no final do ano, a gente quer mandar esse formulário de novo para a gente utilizar esses dados nas nossas análises do Canoas Avalia e outras avaliações. (E1)
>
> O preenchimento deste formulário tem o objetivo de auxiliar a Secretaria Municipal de Educação a obter dados estatísticos para pensar políticas de melhorias às instituições e aos trabalhadores da educação a partir dos seguintes aspectos: avaliação dos gestores escolares e das equipes diretivas; avaliação da qualidade de vida no trabalho e da saúde mental dos trabalhadores; avaliação da cultura e do clima organizacional; avaliação da infraestrutura e dos recursos tecnológicos que as instituições possuem; avaliação dos aspectos físicos e estruturais das escolas; avaliações das ações pedagógicas para sua valorização; dentre outros. (D37 e D38)

Sua análise não é o foco desta tese, mas, dado que, nesta seção, o assunto é justamente o desenvolvimento de ferramentas que avaliem outras condicionantes, esse é um passo importante para a identificação de atravessamentos no desempenho do Canoas Avalia e outras avaliações externas. Sua aplicação teve caráter amostral, e até o momento não gerou indicadores. Para além da política avaliativa, os instrumentos também podem servir para o desenvolvimento de outras políticas públicas de educação.

Evoluindo a discussão, já que a política de responsabilização de caráter gerencialista tem apreço por número, métricas e indicadores, talvez seja importante que os questionários contextuais possam gerar indicadores alternativos para balizar as discussões e contextualizar possíveis maus usos de indicadores como IDEB e IMERS. Aliás, tanto o SAEB quanto o SAERS possuem questionários contextuais e geram índices a partir desse instrumento.

O Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) do Saeb 2021 é construído a partir das respostas dos estudantes aos questionários contextuais aplicados juntamente com os testes cognitivos. Conforme explicita a própria nota técnica, “o Inse do Saeb 2021 se mostrou um indicador consistente e adequado para representar o perfil socioeconômico dos estudantes no contexto da educação básica” (Brasil, 2021, p. 22). A nota esclarece ainda que, embora não haja itens diretos sobre renda monetária, “os itens existentes relativos à posse de bens e serviços na residência, conjugados com a escolaridade dos pais, parecem uma boa alternativa para medir indiretamente a riqueza familiar” (Brasil, 2021, p. 21). Assim, o questionário contextual transforma informações sobre bens domésticos, escolaridade dos responsáveis e condições de moradia em uma medida sintética que permite contextualizar as proficiências do Saeb, evitando leituras descoladas das condições sociais dos estudantes.

Além disso, o Inse passou a compor os critérios de distribuição do FUNDEB-VAAR, mecanismo que vincula parte da complementação da União ao desempenho e à redução de desigualdades educacionais, reforçando o papel do indicador nas políticas de financiamento e responsabilização educacional. Nesse sentido, além de uma alternativa de contextualização para os resultados do Canoas Avalia, a elaboração de um questionário contextual, minimamente alinhado com o questionário do aluno do Saeb e com o Inse beneficiaria a rede municipal de Canoas também para cumprir o requisito de redução das desigualdades, item que Canoas não cumpriu em 2024, como discutido na seção 4.6.

O SAERS também elabora indicadores a partir das respostas dos questionários contextuais. Em revista própria para divulgação dos indicadores, afirma-se que os questionários apresentam “blocos de itens (ou questões) associados a conceitos de interesse (construtos), como o Nível Socioeconômico (NSE) da família do estudante, o Nível do Clima Escolar

(NCE) percebido pelo estudante etc". (Rio Grande do Sul, 2024a). Os indicadores utilizam a Teoria de Resposta ao Item (TRI) para gerar escalas quantitativas transformadas em níveis interpretáveis. Os indicadores são: (1) *Nível Socioeconômico da Família do Estudante (NSE)* – mede condições socioeconômicas com base em escolaridade dos responsáveis e bens domiciliares; (2) *Nível de Apoio dos Pais (NAP)* – capta a frequência de incentivo e acompanhamento familiar; (3) *Nível de Esforço do Estudante (NEA)* – mensura atitudes declaradas de dedicação às atividades escolares; (4) *Nível de Autonomia na Aprendizagem (NAA)* – avalia iniciativas próprias do estudante para aprender além das demandas escolares; (5) *Nível de Uso de Boas Práticas Pedagógicas (NBPP)* – reflete, na percepção do aluno, o uso de estratégias didáticas pelo professor; (6) *Nível do Clima Escolar (NCE)* – indica qualidade das relações e ambiente institucional; e (7) *Nível de Percepção da Violência (NPV)* – mede experiências e vivências de violência no contexto escolar. Esses indicadores servem para analisar fatores associados ao desempenho e qualificar a leitura dos resultados cognitivos do SAERS.

Em relatório específico (Rio Grande do Sul, 2024b), os indicadores são relacionados e discutidos em relação ao desempenho escolar medido pelo SAERS. O relatório aponta que "em Língua Portuguesa estudantes do sexo feminino apresentam, em média, melhores desempenhos que estudantes do sexo masculino, mas desempenhos piores em Matemática" (Rio Grande do Sul, p. 22). Também mostra que "o nível de apoio dos pais para os estudos do filho, na percepção do estudante, tem associação positiva com o desempenho para estudantes do 5º ano, mas tem associação negativa em anos/séries mais avançadas" (Rio Grande do Sul, p. 33). Uma das conclusões do relatório, que certamente constitui o saber empírico dos professores e que costuma aparecer em outras avaliações externas, é que "fatores exógenos à escola, como o nível socioeconômico da família do estudante e a quantidade de pessoas que moram com o estudante, têm forte impacto no desempenho escolar" (Rio Grande do Sul, p. 43).

A seguir, as Tabelas 1 e 2 exibem os indicadores do SAERS 2024 relacionados ao desempenho dos estudantes de 5º e 9º anos, respectivamente, da rede municipal de Canoas, em comparação com todas as escolas do município e da região:

Tabela 1 - Indicadores dos estudantes do 5º ano de Canoas no SAERS 2024

INDICADOR	RESULTADOS			OBSERVAÇÃO
	MUNICÍPIO	REGIONAL	REDE	
NSE – Nível Socioeconômico	41,80 %	44,90 %	45,60 %	Quanto mais próximo de 100%, maior é o impacto no desempenho da escola
REP – Porcentagem de Estudantes Reprovados	23,00 %	19,80 %	17,50 %	Quanto mais próximo de 0%, maior é o impacto no desempenho da escola
NAP – Nível de Apoio dos Pais	69,60 %	72,40 %	74,70 %	Quanto mais próximo de 100%, maior é o impacto no desempenho da escola
NEA – Nível de Esforço do Estudante	71,50 %	74,80 %	79,00 %	Quanto mais próximo de 100%, maior é o impacto no desempenho da escola
NAA – Nível de Autonomia na Aprendizagem	17,60 %	18,30 %	19,00 %	Quanto mais próximo de 100%, maior é o impacto no desempenho da escola
NBPP – Nível de Boas Práticas Pedagógicas	81,40 %	83,30 %	84,50 %	Quanto mais próximo de 100%, maior é o impacto no desempenho da escola
NCE – Nível de Clima Escolar	83,40 %	84,30 %	85,90 %	Quanto mais próximo de 100%, maior é o impacto no desempenho da escola
NPV – Nível de Percepção da Violência	22,90 %	22,80 %	21,80 %	Quanto mais próximo de 0% maior é o impacto no desempenho da escola

Fonte: tabela disponibilizada no portal da VUNESP referente ao SAERS 2024[143].

Tabela 2 - Indicadores dos estudantes do 9º ano de Canoas no SAERS 2024

INDICADOR	RESULTADOS			OBSERVAÇÃO
	MUNICÍPIO	REGIONAL	REDE	
NSE – Nível Socioeconômico	45,90 %	49,10 %	46,60 %	Quanto mais próximo de 100%, maior é o impacto no desempenho da escola
REP – Porcentagem de Estudantes Reprovados	28,20 %	24,80 %	22,10 %	Quanto mais próximo de 0%, maior é o impacto no desempenho da escola
NAP – Nível de Apoio dos Pais	67,40 %	67,70 %	69,60 %	Quanto mais próximo de 100%, maior é o impacto no desempenho da escola
NEA – Nível de Esforço do Estudante	65,50 %	61,90 %	64,90 %	Quanto mais próximo de 100%, maior é o impacto no desempenho da escola
NAA – Nível de Autonomia na Aprendizagem	14,50 %	13,90 %	12,80 %	Quanto mais próximo de 100%, maior é o impacto no desempenho da escola
NBPP – Nível de Boas Práticas Pedagógicas	76,70 %	74,00 %	75,70 %	Quanto mais próximo de 100%, maior é o impacto no desempenho da escola
NCE – Nível de Clima Escolar	70,90 %	69,10 %	73,00 %	Quanto mais próximo de 100%, maior é o impacto no desempenho da escola
NPV – Nível de Percepção da Violência	17,90 %	18,50 %	15,50 %	Quanto mais próximo de 0% maior é o impacto no desempenho da escola

Fonte: tabela disponibilizada no portal da VUNESP referente ao SAERS 2024[144].

[143] Disponível em: <https://portalsaers.vunesp.com.br/fatores-associados>. Acesso em: 12 fev. 2026.
[144] Disponível em: <https://portalsaers.vunesp.com.br/fatores-associados>. Acesso em: 12 fev. 2026.

Os indicadores gerados a partir do SAERS são bastante reveladores e certamente devem servir de base para a construção de projetos e de políticas de enfrentamento dos fatores associados, tanto no âmbito da gestão escolar como no da gestão educacional e municipal. Por exemplo, a SME e a *Casa de Avaliação* podem, enquanto gestão educacional pode identificar, no portal disponibilizado pelo SAERS, em quais escolas há maior impacto do nível socioeconômico e buscar intervenções específicas, tanto de ações de recomposição das aprendizagens quanto de maior presença dos equipamentos das políticas de saúde, assistência e cultura. De modo semelhante, as gestões escolares que identificarem esse maior impacto do nível socioeconômico em relação ao desempenho podem dialogar com a SME, mostrando a importância de ter seus quadros de professores completos bem como a necessidade de ações de recomposição das aprendizagens.

Almeida, Dalben e Freitas (2013, p. 1161) afirmam que

> teríamos dado um passo à frente na questão de considerar os resultados de desempenho em relação ao contexto socioeconômico das famílias atendidas. Todavia, ainda não poderíamos tomar o índice como representação única da qualidade da escola ou de sua eficácia. Isso porque tanto a proficiência final média não reflete somente o que foi desenvolvido no processo de escolarização pela instituição, já que os fatores externos continuam a exercer influência, quanto há limitações nos próprios instrumentos de coleta de dados, seja da proficiência ou do próprio NSE.

Nesse sentido, ao longo dos círculos dialógicos e entrevistas, um atravessamento apareceu de forma insistente: a falta de professores. Ainda que o debate estivesse centrado na avaliação externa e na formação de professores, em todas as discussões apareceu essa questão. Afinal, como interpretar resultados de aprendizagem quando há turmas sem docente, substituições constantes ou sobrecarga de profissionais. Tanto professores como gestores mencionam isso em suas falas:

> Sem contar, por exemplo, que, na minha escola, estão sem Matemática também. São dois anos sem professor de Matemática. E como é que a gente vai avaliar um aluno que, há dois anos, está tendo Matemática com o pessoal de Pedagogia, com o pessoal de Inglês? Agora o inglês não tem mais também. Eu dou aula de Português, de Arte, de Religião, de História agora também. Só esses números não dizem o que acontece. (C5P08)

> Porque nós somos um grupo de professores dos anos finais que gosta de trabalhar em projeto. Nós gostamos. Nós temos cinco pessoas, assim, das nove disciplinas, que gostam de trabalhar. E um sexto que tu dá uma encostada assim. “Tá, vamos lá, né? Tu não vai deixar nós na mão, tu vai junto!” Então, a gente tem altos planos, e a gente gosta de fazer isso. Agora, o que tá nos barrando? Nós não temos tempo de planejar juntos, porque tem dias que faltam dez professores, e ninguém tem janela. (C4P04)

> Lá a gente está sem professor de Matemática, sem professor de Anos Iniciais, sem os técnicos de inclusão. É enlouquecedor! Gente, eu sou mãe, sou tri coração, mas tem criança de inclusão que, assim, é tenso. Às vezes tu toma um tapa. (C4P03)

> Tem aquela coisa da falta de RH horrível. Estou num momento muito difícil. Estou num momento de falta de RH terrível, como eu nunca tive na minha escola. Então eu não consigo sentar para conversar com todos os professores de Português e Matemática num mesmo momento. (C6P02)

> Tem falta de RH, muita gente de atestado… Às vezes a equipe também está sobrecarregada. (C3P03)

> Eu vejo que a equipe está sobrecarregada. São problemas de RH, falta de professores e até entram em sala de aula… (C3P06)

> Eu não tenho condições de sair da minha escola se eu tenho um quadro incompleto, se eu tenho uma equipe diretiva incompleta. Estou sem supervisora. Minha supervisora saiu, então estou com minha vice fazendo o papel de supervisora. (C7P01)

> Falando da minha realidade, né? Nós estamos com falta de cinco profissionais desde março. Eu me desesperei muito esse ano, porque realmente tem falta da Matemática e do Português. [...] Mas eu cheguei a falar assim: “nossa escola vai baixar o IDEB!”. Porque tu não ter o profissional faz muita diferença, né? E me dói, porque uma coisa é a gente manter o índice, né? Agora, quando cai, a gente se chateia, mas a gente está fazendo tudo o que pode. (C7P05)

As falas evidenciam que a falta de professores não se trata de um episódio isolado, mas de um padrão recorrente, que atravessa diferentes escolas, funções e etapas de ensino.

> Falando da minha realidade, né? Nós estamos com falta de cinco profissionais desde março. Eu me desesperei muito esse ano, porque realmente tem falta da Matemática e do Português. [...] Mas eu cheguei a falar assim: “nossa escola vai baixar o IDEB!”. Porque tu não ter o profissional faz muita diferença, né? E me dói, porque uma coisa é a gente manter o índice, né? Agora, quando cai, a gente se chateia, mas a gente está fazendo tudo o que pode. (C7P05)

A ausência de docentes de áreas específicas, a sobrecarga de quem permanece, a incompletude das equipes diretivas, a falta de profissionais de inclusão e a impossibilidade de planejamento coletivo configuram um cenário

estrutural que incide diretamente sobre as condições de ensino e aprendizagem.

> Falando em IDEB, tem aquela desconsideração da inclusão. Toda e qualquer avaliação tem esse problema. As avaliações não são previstas para inclusão, não adianta. O aluno tem que fazer uma prova que não faz o menor sentido para ele, com o aplicador do SAEB. Só que tudo isso é contabilizado junto. E aí, quando uma escola tem muitas inclusões, ela não vai bater uma média muito melhor, porque se tem outro ritmo de aprendizado. (C7P04)

Em um dos círculos dialógicos, os gestores relacionaram a falta de professores à desvalorização da carreira docente e à remuneração insuficiente da rede de Canoas:

> A maioria de quem é nomeado não quer assumir. É chocante! (C7P01)
> Não dá para vir com discurso de que as professoras não querem ser professor. Elas querem escolher um lugar melhor para trabalhar, que pague mais, que tenha mais infraestrutura. (C7P05)
> [...]
> Quando o professor não é bem valorizado dentro do município, ele faz concurso e sai. A minha professora da sala de recursos, ela é incrível. Incrível. Segunda colocada no concurso para o IFRS. Ela vai assumir uma sala de recursos no IFRS. Então, no final do mês, ela sai, né? Se ela tivesse o salário que ela ganharia, ela não pensaria em sair, porque ela mora na rua da escola. Agora ela vai para Caxias! Ela vai ir e voltar de Caxias. (C7P05)
> E nem é só o salário. Aquela questão do vale alimentação que saiu pro concurso de assistente administrativo com nível médio. R$ 1.290, se eu não me engano. Os professores tudo se olhando e dizendo: “Vamos trocar de profissão, gente. Vamos tudo ser assistente parlamentar”. Porque, olha, somando o salário com o vale deles… A gente não teria toda a carga mental, é 30h e ainda teria o vale. Outra coisa que a secretária [municipal de educação] falou também pra gente reunião, de que as pessoas fazem concurso em outra cidade. Porto Alegre tá aí! R$ 1.700,00 de vale. O pessoal está se inscrevendo no concurso, e daqui a pouco vai todo mundo pular para lá também. (C7P04)

A discussão sobre a falta de professores ganha uma nova dimensão quando se aponta que ela não decorre apenas de contingências momentâneas, mas de um processo mais amplo de desvalorização da carreira. Essa situação se evidencia quando profissionais aprovados em concurso de Canoas escolhem não assumir os cargos, quando professores concursados optam por outras redes, outros cargos ou até mesmo outras profissões. O debate também escancara uma disputa intermunicipal por profissionais qualificados na Região

Metropolitana de Porto Alegre e mesmo no Rio Grande do Sul. As redes competem entre si oferecendo melhores salários, benefícios e condições de trabalho, enquanto Canoas, na percepção dos participantes, perde quadros experientes para institutos federais ou municípios vizinhos. Nesse sentido, a escolha de não assumir ou de pedir exoneração passa a ser compreendida como decisão racional diante de condições materiais e financeiras mais vantajosas. Assim, a não assunção e a vacância tornam-se sintomas de uma carreira que, para muitos, “não está valendo a pena”. Esse cenário impacta diretamente a continuidade pedagógica, fragiliza projetos coletivos e produz instabilidade nas escolas, configurando-se como variável estrutural indispensável para qualquer análise séria sobre avaliação, desempenho e qualidade da educação municipal.

Esse dado, no entanto, apesar de dizer muito sobre aprendizagem, permanece invisível aos indicadores. Não aparece nem relacionado ao IDEB nem nos sofisticados indicadores do SAERS. Não há nem nível federal nem estadual um índice específico mensure relacione a falta de professores à aprendizagem, nem mesmo a falta de professores em relação à própria carreira docente. Já que essa discussão está posta para a rede de Canoas, propor indicadores, discussões, propostas nesse sentido poderia ser uma contribuição que os professores de Canoas poderiam dar ao debate público. Penso que a Casa de Formação, dada sua natureza híbrida, mestiça, é o lugar certo para tomar a frente desse debate. Explico, retomando Nóvoa (2023, p. 77):

> A junção num mesmo espaço de professores, universitários, pesquisadores e autoridades políticas cria boas condições para que os momentos da formação sejam também momentos de afirmação e de participação pública dos professores. Isolados, os professores podem pouco, mas, reunidos em instâncias fortes, não deixarão de ser devidamente tidos em conta pelas políticas públicas. Repito: a escrita é muito importante. Por isso, falar da dimensão pública do trabalho dos professores significa valorizar a publicação das suas ideias, experiências e reflexões. São palavras que têm a mesma raiz e intencionalidade.

Se a Casa de Formação é um espaço de terceiro lugar, onde se constrói o conhecimento profissional docente, e se a Casa é um espaço mestiço, que não é nem escola, nem SME, nem universidade, mas, ao mesmo tempo, mistura tudo isso, dando protagonismo ao professor de chão de escola, então a

Casa de Formação é o não lugar certo para a formação de novas lentes que visualizem e evidenciem atravessamentos que diretamente influenciam na (falta de) aprendizagem dos estudantes.

Novamente fiz meu dever de casa, e solicitei à Prefeitura de Canoas, via Lei de Acesso à Informação[145][146], o quantitativo de nomeações de servidores efetivos do magistério municipal de Canoas, no período de 2020 a 2024, discriminado por ano, cargo, quantidade de nomeações efetivas (assumidas) e quantidade de nomeações tornadas sem efeito (não assumidas). Recebi as seguintes informações que apresento na Tabela 3, a seguir. Na tabela, "E" significa "efetivadas" e "R" significa "revogadas", sendo que o total de nomeações é a soma de ambos valores. Assim, "E" representa o total de profissionais nomeados e que efetivamente assumiram o cargo, e "R" o total de profissionais nomeados e que não assumiram o cargo.

Tabela 3 - Nomeações efetivas e revogadas do magistério de Canoas entre 2020 e 2024

Nomeações em	**2020**		**2021**		**2022**		**2023**		**2024**	
Cargo	**E**	**R**	**E**	**R**	**E**	**R**	**E**	**R**	**E**	**R**
Especialista 40h	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0
PEB II Artes 40h	0	0	0	2	5	6	4	4	2	0
PEB II Ed. Física 40h	1	0	8	6	14	8	9	5	6	16
PEB II Geografia 40h	0	0	5	3	5	1	2	3	2	3
PEB II História 40h	0	0	3	2	5	4	5	0	3	18
PEB II L. Inglesa 40h	1	2	4	1	4	9	4	6	5	4
PEB II L. Portuguesa 40h	3	2	7	0	7	9	5	15	13	38
PEB II Matemática 40h	3	0	4	0	13	14	5	11	11	32
PEB II Ciências 40h	4	1	3	3	2	2	7	8	6	8
PEB I 40h	42	31	91	96	126	115	0	0	0	0
PEB I Anos Iniciais 20h	0	0	0	0	0	0	0	0	19	7
PEB I Ed. Infantil 20h	0	0	0	0	0	0	0	0	25	9
TEB 40h	55	30	85	45	66	33	0	0	3	4

Fonte: elaborado pelo autor com informações recebidas da Prefeitura de Canoas.

A análise das nomeações e revogações no período de 2020 a 2024

[145] Lei Federal nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm>. Acesso em 31 jan. 2026.

[146] Cada ente federativo pode ter seu próprio portal eletrônico para que o cidadão possa solicitar pedidos. A Prefeitura de Canoas usa o *Portal Fala.BR*. Disponível em: <https://falabr.cgu.gov.br/>. Acesso em 31 jan. 2026.

revela um cenário de progressiva instabilidade na capacidade de provimento de servidores do magistério para a rede municipal de educação de Canoas. Embora o número de nomeações tenha sido expressivo em determinados anos — especialmente entre 2021 e 2022 — observa-se uma proporção significativa de revogações, indicando que parte considerável dos candidatos convocados optou por não assumir os cargos. Em 2023 e 2024, além da redução do volume total de nomeações em algumas áreas, mantém-se a presença consistente de revogações, principalmente em componentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, como Matemática, Português e História. Foge à regra apenas os dados referentes à nomeação de especialistas e professores para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em 2024, pois se tratava de concurso recém feito para essas áreas.

O fenômeno não se restringe a uma área específica, mas atravessa diferentes componentes e etapas, sugerindo que a dificuldade de conversão das nomeações em ingresso efetivo constitui uma questão estrutural da rede. Especialmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os dados indicam maior volatilidade, o que dialoga com os relatos de professores e gestores sobre turmas sem docentes, substituições constantes e sobrecarga das equipes diretivas. Então, não se pode saber disso e não se fazer nada. É preciso compreender as palávras de Nóvoa (2023, p. 74) e agir:

> Não se espera dos professores que cuidem apenas da melhoria das escolas e do ensino, mas que se envolvam numa reflexão e ação sobre o que deve ser o futuro ou os futuros da educação. A sua credibilidade e o seu prestígio dependem dessa projeção no futuro. Detentores de um conhecimento próprio, estarão preparados para cumprir o seu papel como profissionais públicos, como profissionais publicamente comprometidos.

Para melhor comunicar esse dado à sociedade, proponho a criação de um indicador de fácil compreensão: a Taxa de Assunção ao Cargo (TAC). A TAC mede a proporção de candidatos nomeados que efetivamente ingressam na rede municipal. A TAC é calculada dividindo-se o número de candidatos que efetivamente assumiram o cargo pelo total de nomeações realizadas (nomeados + revogados), multiplicando o resultado por 100. A seguir, a Figura 21 ilustra o cálculo:

Figura 21 - Cálculo da Taxa de Assunção ao Cargo (TAC)

$$TAC = \frac{\text{Nomeações efetivas}}{\text{Total de nomeações (efetivas + revogadas)}} \times 100$$

Fonte: elaborado pelo autor.

O indicador não mensura diretamente a falta de professores em sala de aula, tampouco explica, por si só, as razões que levam à não assunção. Sua principal potencialidade reside em evidenciar a (in)capacidade institucional da rede de transformar convocações administrativas em provimento real de cargos docentes.

A Tabela 4, a seguir, apresenta o TAC por ano e por cargo:

Tabela 4 - Taxa de Assunção ao Cargo por ano e cargo

Cargo	2020	2021	2022	2023	2024
Especialista 40h	—	—	—	—	100%
PEB II Artes 40h	—	0%	46%	50%	100%
PEB II Ed. Física 40h	100%	57%	64%	64%	27%
PEB II Geografia 40h	—	63%	83%	40%	40%
PEB II História 40h	—	60%	56%	100%	14%
PEB II L. Inglesa 40h	33%	80%	31%	40%	56%
PEB II L. Portuguesa 40h	60%	100%	44%	25%	26%
PEB II Matemática 40h	100%	100%	48%	31%	26%
PEB II Ciências 40h	80%	50%	50%	47%	43%
PEB I 40h	58%	49%	52%	—	—
PEB I Anos Iniciais 20h	—	—	—	—	73%
PEB I Ed. Infantil 20h	—	—	—	—	74%
TEB 40h	65%	65%	67%	—	43%

Fonte: elaborado pelo autor.

A análise dos dados Tabela 4 confirma, em termos quantitativos, aquilo que os círculos dialógicos já anunciavam qualitativamente: a dificuldade de converter nomeações em efetivo ingresso na rede é estrutural. Em 2024, essa crise assume contornos mais críticos nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Observa-se uma queda acentuada da TAC em componentes curriculares como História (14%), Língua Portuguesa (26%) e Matemática (26%) em 2024.

No caso de Matemática e Português, áreas centrais nas avaliações externas e historicamente mais sensíveis à pressão por resultados, a taxa de assunção aproxima-se de um quarto dos nomeados, o que significa que, a cada quatro convocações, apenas um candidato efetivamente ingressa na rede. Esse dado dialoga diretamente com as falas sobre turmas sem professor, sobrecarga e instabilidade pedagógica.

Por outro lado, os cargos de PEB I Anos Iniciais 20h (73%) e PEB I Educação Infantil 20h (74%), ambos com jornada reduzida pela metade, apresentam TAC significativamente mais elevada em 2024. Além de serem nomeações de um concurso mais recente, a diferença sugere que a carga horária pode ser uma variável relevante na decisão de assumir. Enquanto cargos como PEBs II, TEB e Especialista são ofertados em regime de 40h, exigindo dedicação praticamente integral à rede municipal, os cargos de 20h parecem mais atrativos ou compatíveis com estratégias de composição de renda em outras redes. A recusa pode, portanto, não se restringir apenas ao salário nominal, mas envolver a combinação entre remuneração, expectativa de valorização no plano de carreira, benefícios adicionais, carga horária, condições de trabalho e possibilidade de mobilidade profissional.

Ao investigarem as carências de professores em território nacional, Bof, Caseiro e Mundim (2023, p. 43) confirmam a iminência de um apagão de professores, que, em Canoas, como vimos, já está operando:

> Levando em conta esses resultados, não é exagero dizer que já estamos vivenciando um “apagão” de professores com formação adequada em vários componentes curriculares da educação básica, particularmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. E, se continuar tudo como está, principalmente em termos da atratividade da carreira docente, esse “apagão” de professores poderá se agravar. É perfeitamente plausível vislumbrar um cenário de aprofundamento do problema da falta de professores habilitados nas redes de ensino nos próximos anos se nada for feito para aumentar o número de concluintes nas licenciaturas em diversas áreas específicas e UFs e, em especial, para fortalecer e aumentar a atratividade da carreira docente no País. Não há tempo a perder. É imprescindível agir; e agir com rapidez.

Essa interpretação se confirma ao analisarmos a Tabela 5, a seguir, que relaciona a TAC em cinco blocos temáticos: Bloco 1 - Educação Infantil; Bloco 2 - Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Bloco 3 - Anos Finais

do Ensino Fundamental; Bloco 4 - Técnicos em Educação Básica; e Bloco 5 - Especialista em Educação Básica. Esses contrastes reforçam que a crise de assunção aos cargos do magistério é mais grave nos Anos Finais do Ensino Fundamental, justamente a etapa mais mencionada nas falas sobre ausência docente.

Tabela 5 - Taxa de Assunção ao Cargo por bloco temático

TAC por Bloco	2020	2021	2022	2023	2024
Educação Infantil	—	—	—	—	74%
Anos Iniciais	58%	49%	52%	—	73%
Anos Finais	71%	67%	51%	44%	29%
TEB	65%	65%	67%	—	43%
Especialista	—	—	—	—	100%

Fonte: elaborado pelo autor com informações recebidas da Prefeitura de Canoas.

Já a Tabela 6, a seguir, considera a carreira do magistério municipal de Canoas como um todo, sintetizando a capacidade global da rede municipal de converter nomeações formais em ingresso efetivo no período de 2020 a 2024.

Tabela 6 - Taxa de Assunção ao Cargo geral por ano

Ano	2020	2021	2022	2023	2024
TAC Geral	62,30%	57,10%	55,10%	44,10%	42%

Fonte: elaborado pelo autor com informações recebidas da Prefeitura de Canoas.

Diferentemente da análise por bloco, que revela variações internas, a TAC geral permite observar a tendência estrutural do sistema como um todo. A redução progressiva da taxa ao longo dos anos indica uma diminuição da adesão às nomeações, sinalizando possível enfraquecimento da atratividade da carreira docente na rede municipal. Assim, o indicador opera como termômetro sistêmico das condições de provimento, oferecendo uma dimensão complementar à análise de desempenho educacional.

Indicadores como a Taxa de Assunção ao Cargo (TAC) podem ser calculados de forma sistemática pela própria *Casa de Avaliação*, como instituição responsável pelo SAEM, cuja função não se restringe ao monitoramento do desempenho discente, mas ao acompanhamento das condições que o tornam possível a aprendizagem. Quanto à operacionalização,

a Secretaria Municipal de Educação possui plena condição técnica de institucionalizar um fluxo junto interno à Secretaria Municipal da Administração, recebendo periodicamente as informações sobre nomeações efetivadas e revogadas e publicando o índice de modo transparente. Dados mais relacionados propriamente à falta de professores também podem ser facilmente calculados pela *Casa de Avaliação*, pois a SME detém dados referentes à deficiências de recursos humanos por escola. Esse indicador poderia ser conjugado aos resultados do Canoas Avalia, SAERS e SAEB.

Nada impede, igualmente, que esses indicadores, como a TAC, sejam apropriados por professores em pesquisas no âmbito do *Escola Pesquisadora* ou mesmo debatidos em espaços associativos e sindicais, solicitando os dados via Lei de Acesso à Informação.

Incorporar a TAC ao monitoramento educacional significaria ampliar o conceito de qualidade, deslocando-o do foco exclusivo nos resultados para incluir as condições estruturais de oferta. Ao fazê-lo, o poder público reconhece que aprendizagem não se sustenta sem professor e que a responsabilização deve ser participativa, com lentes que registrem informações de todos os atores que compõem o processo educativo.

Finalizo esta seção com a convicção de que a inovação, as mudanças necessárias na escola advêm da tensão entre os sistemas de ensino, entre as instituições, sempre com protagonismo dos professores. Nesse sentido, Sordi e Freitas (2013, p. 90) afirmam que “é na tensão entre as políticas públicas centrais e as necessidades e projetos locais que se constrói a qualidade das escolas, a partir de responsabilidades publicizadas e assumidas coletivamente, articuladas ao projeto pedagógico da escola”. Ao ter ciência e publicizar outros atravessamentos que perpassam o processo educativo, os professores da rede de Canoas assumem a dimensão pública da sua profissão.

Essa discussão nos leva à próxima seção, para discutir de que maneira a Casa de Formação tem contribuído para o Canoas Avalia, sendo a Casa de Avaliação uma potencializadora da avaliação e a Escola de Formação um espaço essencial para o engajamento dos professores.

5.3.2 Casa de Formação como potencializadora do Canoas Avalia

A decolonização de uma avaliação externa municipal não ocorre apenas por ajustes técnicos no instrumento, mas pela reconfiguração de seu lugar na política educacional. Uma avaliação se torna potencialmente decolonial quando deixa de operar como dispositivo isolado de mensuração e passa a integrar um arranjo institucional que lhe permita organização e sistematização bem como articulação a outras políticas educacionais. No caso de Canoas, a constituição da *Casa de Formação*, articulando a política de avaliação externa na Casa de Avaliação e a política de formação continuada na Escola de Formação, cria condições institucionais para que o Canoas Avalia seja executado de maneira sistemática e apropriado pedagogicamente por professores e gestores.

É nsse sentido que se afirma o seguinte:

A Casa de Formação potencializou o Canoas Avalia.

No primeiro ciclo do Canoas Avalia, compreendido no período entre 2009 e 2016, o Canoas Avalia foi construído coletivamente por professores e se instituiu enquanto avaliação potencialmente diagnóstica e formativa. Naquele contexto, o suporte das prova era no formato impresso, sendo aplicado por uma instituição externa, como a Fundação La Salle, por exemplo. Após um período de hiato, o Canoas Avalia é retomado no formato digital, já no contexto da *Casa de Formação*, onde deixa de existir apenas a cada aplicação e toma a materialidade da *Casa de Avaliação Externa Canoas Avalia*, sob o mesmo teto da *Escola Permanente de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro*. As análises das duas categorias que compõem essa seção sustentam que a equipe organizadora da *Casa de Avaliação* e seu formato digital garantem um processo organizativo próprio bem como que o processo formativo da *Escola de Formação* é essencial para a construção do engajamento docente não só em relação ao Canoas Avalia, mas também às outras avaliações externas.

5.3.2.1 Casa de Avaliação e formato digital

A sustentabilidade de uma avaliação externa municipal depende não apenas de sua concepção pedagógica, mas de sua viabilidade técnica e organizacional. O formato digital e o arranjo institucional da *Casa de Avaliação* incidem diretamente nesse aspecto, garantindo sistematicidade de operação, padronização dos instrumentos, agilidade na devolutiva e continuidade da política ao longo dos anos.

Nesse sentido, a asserção que resume a categoria pode ser resumida na seguinte frase:

O arranjo institucional da Casa de Avaliação e o formato digital do instrumento garantem continuidade, organização e viabilidade ao Canoas Avalia.

A então gestora da Casa de Avaliação em 2024 destaca a importância de ter uma unidade específica para o Canoas Avalia, pois a instituição de uma equipe responsável pela prova trouxe continuidade e organização do trabalho.

> É importante dizer que isso também foi uma caminhada dentro da Unidade de Avaliação. Não foi na primeira avaliação que a gente já teve todas essas questões, todo esse olhar, até por ter uma única pessoa no começo. Então, aos poucos, a gente foi construindo o que hoje é o Canoas Avalia. Então, isso demanda tempo, porque foi algo construído pela rede, para a rede, com a rede, se a gente fosse lembrar dos Saberes. Então, foi algo construído assim. Então, não dá pra esperar que uma pessoa só dentro de uma unidade maior vá dar conta de tudo isso. (C1P02)

A consolidação do Canoas Avalia não é um processo dado, mas como um processo inacabado, fruto da colaboração dos professores que trabalham na Casa de Avaliação. A criação de uma unidade própria permitiu superar a lógica improvisada ou individualizada e garantiu continuidade política e técnica. A menção ao *Saberes em Diálogo* mostra como esse projeto formativo marcou a identidade da rede quando se fala de protagonismo e trabalho colaborativo. Por paralelo, indica também que a identidade da avaliação municipal está enraizada em uma tradição de autoria coletiva. Não se trata de uma prova imposta, mas de um instrumento que carrega memória institucional de sua instituição em 2009 e participação de professores de chão de escola. Esse

protagonismo docente aparece na forma concreta de professores elaborando a prova, trazendo a vivência da sala de aula para dentro do instrumento avaliativo.

> Eu acho que a primeira coisa é que o Canoas Avalia vem evoluindo, é um processo que está em evolução. E numa evolução, no meu entendimento, positiva. Tem melhorado. Antes era uma coisa muito mais fora da realidade da escola, eu acho que a partir da Escola de Formação, e assim, professores de sala de aula elaborando a prova, Eu acho que isso melhora, qualifica a avaliação. (C4P04)

A percepção de que a prova se tornou mais “dentro da realidade” revela deslocamento importante: quando professores participam da formulação, a avaliação se aproxima do cotidiano escolar. A referência à Escola de Formação — provavelmente se referindo ao conjunto Casa de Avaliação — reforça que o arranjo institucional compartilhado favorece essa qualificação. A prova deixa de ser um artefato externo e passa a ser expressão da própria rede.

Essa é uma conquista da rede, construída aos poucos, pois, antes de sua retomada, Canoas chegou a contratar uma instituição externa para aplicar uma avaliação diagnóstica.

> Com esse retorno [em 2021], o Canoas Avalia voltou, mas não voltou tão de imediato. A gente seguiu usando o nome do SAEM e utilizaríamos as provas que a gente tinha feito no ano anterior. Acho até que o Jon já tinha participado da construção de algumas provas, naquela construção com os professores naquele final de ano de 19 para 20. As provas não foram utilizadas em 2020 em razão da pandemia. (C1P01)
> Mas, na época da primeira prova que foi aplicada, que foi a diagnóstica em 2021, não foram essas provas construídas. (C1P02)
> Isso, não foram essas nesse primeiro momento. (C1P02)
> Ficaram guardadas para o final do ano. E a diagnóstica que foi aplicada foi uma prova pronta de uma editora, porque os estudantes ainda estavam um pouco remoto e um pouco presencial. Então a opção foi essa. Então, depois disso é que foi instituído que o Canoas Avalia voltaria. Nós conseguimos colocá-lo inclusive dentro do decreto do SAEM. Então o Canoas Avalia passou a ter uma unidade específica para trabalhar com a avaliação. Antes ela fazia parte da unidade de projetos. E, com isso, veio a criação da Casa de Avaliação, pensada no espaço junto com a Escola de Formação, para que as duas possam se articular. (C1P02)

A fala revela dois movimentos importantes: primeiro, a retomada do Canoas após sua ruptura em 2016, que levou, em 2021, à adoção provisória de uma prova pronta de editora; segundo, a reassunção do Canoas Avalia não se

limitou à reaplicação de provas, mas implicou sua reinstitucionalização no marco legal do SAEM e a criação de uma unidade própria — a Casa de Avaliação — articulada fisicamente e politicamente à Escola de Formação. Esse rearranjo administrativo consolida o que antes era um projeto dentro de outra unidade e confere estabilidade, identidade e capacidade técnica ao processo. Assim, a avaliação deixa de ser ação pontual para tornar-se política pública estruturada, com lugar institucional definido e articulação orgânica com a formação docente.

Nessa retomada, o formato online facilita a aplicação, acelera a devolutiva e engaja os estudantes, além de aproveitar investimentos feitos pela rede na ampliação da infraestrutura tecnológica das escolas:

> O que eu achei interessante do Canoas Avania é por ele ser online, no Chromebook. Eu achei isso muito bom, positivo. Por quê? Porque força até a gente a adaptar aquele aluno no Chromebook. Então tem provas que eu já fiz ano passado no Chromebook. (C2P08)

> A gente talvez tenha ainda muita resistência no uso do digital. Tem professor que não gosta de aplicar. Mas o resultado já sai na hora. Olha o quanto de informação que a gente tira daqueles dados se eles estão digitados. Economiza tempo. É mais sustentável. Só que há uma resistência ao digital. E, claro, a internet ainda é um problema nas escolas. A gente consegue ligar apenas cinco computadores de uma vez, aí tem que fazer um revezamento. (C1P09)

A disponibilização prévia das provas e a instituição de uma matriz de referências própria constituem dispositivos centrais para potencializar o efeito diagnóstico do Canoas Avalia e reduzir resistências historicamente associadas às avaliações externas. Ao organizar os itens a partir de uma matriz mais enxuta — que dialoga com a BNCC (Brasil, 2017) e o RCC (Canoas, 2018), mas sem reproduzir sua extensão e complexidade —, o instrumento torna-se mais inteligível tanto para quem elabora quanto para quem ensina.

> Então, tendo esse diálogo, o professor se interessa em ler a prova. Não ler pro aluno, mas ler, tanto enquanto a turma está fazendo a prova, mas também pode ler antes da prova, e se preparar para essa prova. Eu acho isso muito importante. E eu acho que isso já encaminha a transparência do processo. O professor tem acesso a essa prova antes de ser aplicada. Ela não caiu lá de paraquedas em um envelope lacrado, e não se sabe o que está acontecendo. Muito pelo contrário, ele tem até um tempo para realizar essa leitura e verificar o que foi possível eu trabalhar com a turma, o que não foi, e ele já ir se preparando para o próximo. (C1P06)

> Tem as matrizes que acompanham a prova. Não é do nada que vem a prova. (C1P02)
> Isso, as matrizes vêm junto. Então, cada questão tem uma justificativa através da matriz. Ela não simplesmente apareceu e eu não sabia nada. Essa transparência para mim foi importante. (C1P06)

A transparência da prova é apontada como fator decisivo para a aproximação com o professor. Quando o docente conhece previamente a matriz, compreende a justificativa dos itens e tem acesso ao instrumento antes da aplicação, a avaliação deixa de ser surpresa ou imposição e passa a integrar o planejamento.

O Canoas Avalia é potencializado a partir da parceria entre Casa de Avaliação e Escola de Formação, juntas sob o mesmo teto, pois também se expressa na produção de material estruturado voltado aos estudantes, simulados em rede e campanhas de mobilização para o SAEB, ampliando o engajamento de todos os atores do processo. É o que diz E1, gestora da Casa da Avaliação:

> Então a gente teve essa colaboração e essa aproximação com o pessoal da formação bem forte porque a gente trabalhou na construção dos Cadernos de Estudos da Aprendizagem, apresentados na Imersão do 9º ano em 2023. Então, nós fizemos mini-grupos, e aqueles mini-grupos formulavam aquele caderno, toda a formatação, o conteúdo, pensando muito nessas questões também das habilidades. Eram os descritores, a gente estudou bastante sobre isso. E aí a gente pensou em fazer mais alguma coisa bem da rede, para a rede, trazendo lá um pouco dos Saberes, né? Trazendo um pouco essa relação de ser feita por nós. Então, essa ação foi bem recebida pelos professores, embora muitos professores tenham ficado inicialmente com o pé atrás quando a gente apresentou os Cadernos, né? Eles queriam saber: “será que isso aí cabe no meu planejamento?” E a gente convenceu que sim. Na época fizemos os simulados também, para enviar para as escolas. Então, a gente fez o Dia D dos simulados. Então já foi um preparatório para o SAEB. Acompanhamos as escolas nos dias de aplicação e fizemos bastante campanha para que se atingisse os 80% para cada escola poder ter a nota do IDEB. E foi um trabalho muito legal! Então, nos Anos Iniciais, no quinto ano, a gente teve 95% das escolas que atingiram os 80%. E, no nono ano, 90%. Teve bastante trabalho! A gente também chamou o pessoal da Ecom e fizemos vídeos nas escolas para mostrar para o povo a importância das avaliações. Teve vídeo voltado para os professores, para os estudantes e para as famílias. (E1)

A articulação entre avaliação e formação revela que o Canoas Avalia não opera isoladamente. Um exemplo disso foi a *Imersão de 9º anos*, uma estratégia de preparação para avaliações externas SAERS e SAEB:

> A Secretaria Municipal de Educação (SME), por meio da Escola Permanente de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro e da Casa da Avaliação Externa: Canoas Avalia, promoveu imersões com professores de português e matemática das turmas do 9º ano. Os encontros foram realizados na última sexta (15) e nesta segunda-feira (18), em preparação para as avaliações externas dos sistemas nacional e estadual. No evento, foram abordadas as avaliações municipal, estadual e nacional, que serão aplicadas na rede, além da situação da educação em Canoas. Foram trabalhados, ainda, os Cadernos de Estudos Orientados, que serão entregues impressos aos docentes e estudantes, a fim de auxiliar na preparação em sala de aula. (D39)

A produção coletiva dos cadernos, os simulados, o acompanhamento *in loco* e as campanhas de mobilização configuram uma política de engajamento que extrapola a aplicação da prova municipal. Os índices elevados de participação no SAEB demonstram que, quando a rede se reconhece como autora das estratégias, a adesão cresce. Avaliação, nesse arranjo, deixa de ser apenas medição e passa a ser mobilização pedagógica.

A professora E1, gestora da Casa de Avaliação em 2025, recupera em sua memória os avanços que a equipe da Casa da Avaliação empreendeu:

> Desde que eu entrei aqui na Casa da Avaliação e olhando hoje, a gente avançou muito. Muito! A gente começou lá com os formulários, que eram 3 pessoas produzindo. A gente agregou mais pessoas, a gente qualificou o grupo! A gente melhorou a qualidade das questões. Nós construímos uma matriz própria. Nós passamos a construir as questões com base no número de questões do Saeb. Nós construímos simulados. Nós analisamos os dados e retornamos para as escolas. Foi construído um livro de recomposição das aprendizagens com base no que deveria ser trabalhado. A gente construiu os Cadernos de Estudos Orientados para fazer o Saeb em 2023. Essa ação teve continuidade para fazer o cômputo de horas da enchente. Então, olha só quanto avanço já teve, né? Agora fizemos os simulados novamente, com novos Cadernos de Estudos Orientados. Fizemos um plano de ação Saeb para cada escola. Cada escola vai ter que pensar como que vai preparar os seus estudantes para o Saeb.. Não é uma coisa que a Secretaria impôs, mas a escola vai planejar. A Casa de Avaliação está fazendo o acompanhamento das notas trimestrais. Está chamando as escolas para conversar, para eles repensarem essa questão. (E1)

A fala da gestora evidencia que os avanços do Canoas Avalia não se restringem à qualificação técnica dos instrumentos, mas revelam um processo de amadurecimento institucional. Trata-se de um movimento de fortalecimento interno, no qual a Casa de Avaliação assume não apenas a função de elaborar provas, mas de acompanhar, orientar e provocar as escolas a refletirem sobre

seus próprios dados. O destaque para o plano de ação do Saeb construído por cada escola reforça essa mudança de lógica: não se trata de uma imposição vertical, mas de uma corresponsabilização planejada, mediada pela formação e pelo acompanhamento.

Outro destaque vai para o livro *Recomposição de Aprendizagens: construção de narrativas para sala de aula* (Silva; Souza, Fidelis; Blanco, 2025), que é uma produção recheada de dicas e sugestões de atividades e leituras voltadas à recomposição das aprendizagens a partir da análise do Canoas Avalia. Assim, Silva, Souza, Fides e Blanco (2025, p. 2) afirmam que

> a Casa de Avaliação Externa analisou os resultados da avaliação diagnóstica e, assim, emergiram habilidades que são pontos de atenção e potencialidades. As habilidades destacadas como pontos de atenção nos possibilitam fazer o movimento de trazer habilidades dos anos anteriores para compor a prática pedagógica presente. Se o estudante está cursando o 6º ano, por exemplo, é importante retomar habilidades que são dos anos anteriores e que apresentaram fragilidades. Nesse processo de retomada, os conhecimentos são articulados em espiral, ou seja, vai e volta no processo de ensino e aprendizagem, evitando que o estudante permaneça com lacunas naquela área do conhecimento.

Em síntese, a criação da Casa de Avaliação, articulada fisicamente e politicamente à Escola de Formação, aliada ao formato digital, à matriz própria e à transparência dos instrumentos, garantiu ao Canoas Avalia continuidade, organização e legitimidade pedagógica. O que antes poderia ser ação pontual ou improvisada consolidou-se como política estruturada, com identidade institucional e protagonismo docente, potencializando seus efeitos diagnósticos e formativos.

É nesse ponto que a análise se desloca do arranjo institucional para a dimensão formativa propriamente dita, examinando, na próxima seção, como a Escola de Formação engaja os professores e atribui novos sentidos à avaliação externa.

5.3.2.2 Escola de Formação e engajamento docente

Se, na seção anterior, evidenciou-se que o arranjo institucional e o formato digital garantem viabilidade técnica ao Canoas Avalia, nesta seção desloca-se o foco para a dimensão formativa que sustenta seu sentido

pedagógico. A avaliação externa, quando dissociada da formação, tende a operar como instrumento de controle. Porém, quando articulada à formação continuada, pode se em estudo, investigação, reflexão e reconstrução de práticas. É nessa articulação que a Escola de Formação assume papel estratégico, pois cria condições para que professores não apenas recebam resultados, mas compreendam matrizes, analisem — e até mesmo reconstruam — itens avaliativos e reinterpretem a avaliação à luz do cotidiano escolar, amadurecendo concepções sobre avaliação externa.

Assim, compreende-se a asserção abaixo como síntese da discussão:

A Escola de Formação engaja os professores no Canoas Avalia, atribuindo novos sentidos à avaliação externa por meio da formação continuada.

A parceria do Canoas Avalia com a Escola de Formação repercute diretamente no amadurecimento da concepção e da percepção dos professores sobre avaliação externa. Os encontros formativos mensais possibilitam a reflexão coletiva do grupo de professores, num movimento que, a médio e longo prazo, desloca a avaliação de um lugar de pressão para um espaço de aprendizagem. Assim, com o tempo, os professores constroem uma concepção mais ampla da função pública da avaliação.

> Acho que sim, estar aqui tira esse peso um pouco do Canoas Avalia. Porque, num primeiro momento, sim, eu de fato pensei: o que é isso? Acham que a gente não está trabalhando!? Daí tu para pensar que sim, tem que se avaliar o município como um todo, tem que sim comparar e ter um resultado, um instrumento, um dado. (C2P07)

O espaço formativo atua como mediador desse processo, permitindo que a professora reelabore sua percepção inicial e compreenda a avaliação não como questionamento do seu trabalho individual, mas como instrumento de análise do sistema de avaliação externa. O engajamento não nasce da imposição vertical do instrumento, mas da possibilidade de diálogo sobre ele.

> Quando eu tinha a formação que a gente via a prova, eu mais ou menos conseguia conduzir a aula. Se tinha alguma habilidade que eu

> não tinha trabalhado com os alunos, eu dava uma vislumbrada com eles. (C5P04)

Ao ter acesso prévio à prova, a professora integra a avaliação ao planejamento, reduzindo o caráter de surpresa e ampliando sua dimensão diagnóstica. A formação qualifica o olhar docente sobre habilidades e expectativas de aprendizagem, permitindo que o Canoas Avalia funcione como orientador de percurso pedagógico. Essa construção se torna perceptível na fala desta professora:

> Antes de iniciar o encontro, comentei o quanto os alunos têm melhorado ao longo desses últimos tempos, esses últimos anos. Eu tive alunos esse ano, gabaritando; uma boa parte está acertando, 6, 7 de 10. Isso é muito bom. Porque eu também mudei a minha postura com relação ao Canoas Avalia. A postura do professor com relação à avaliação externa, assim como mudei a minha postura com o Saeb, com os Saers. Eu acho que tem que avaliar como está saindo, de alguma forma. Porque a nossa avaliação só da sala de aula, ela é suspeita, porque fomos nós que fizemos, nós corrigimos, com o nosso olhar. E isso não é, não sei se avalia realmente o quanto o aluno sabe, né? E aí, se for pensar nessa questão de se avalia realmente, que avaliação realmente dá conta de saber o que o aluno sabe!? (C4P04)

A formação contribui para que a docente abandone a postura de rejeição sumária e passe a compreender a avaliação externa como uma das possíveis lentes de leitura da aprendizagem. Ao refletir sobre os limites da avaliação, coloca em xeque talvez uma pressuposição de que a avaliação interna seria mais justa ou adequada. O engajamento, portanto, não se reduz à adesão operacional da prova, mas, de maneira mais profunda, revela-se na construção de concepções e percepções mais apuradas sobre o próprio ato de avaliar.

Essa construção decorre não da transmissão de uma ideia, mas do diálogo entre os professores. Ninguém é convencido ou obrigado a simpatizar com uma avaliação externa, mas, a partir do diagnóstico a que ela se propõe, inevitavelmente emergirá no grupo docente um compartilhamento de práticas pedagógicas. Essa dimensão é valorizada pelos professores.

> Eu acho que o Canoas Avalia nasce e aí vem para a escola. A escola faz a prática dela, a experiência. E, se tiver amor envolvido, se tiver vontade, tu vai tentar táticas pedagógicas de melhorar o teu desenvolvimento. A partir daí, tem esse momento que a rede propõe de a gente poder dialogar e aprender a dialogar. É porque tu tem que aprender a ouvir e a expressar o que de fato foi investimento na

> minha escola que eu deveria mostrar para o resto do pessoal. E quem ouviu também perceber e daqui a pouco fazer essa prática. Ou, daqui a pouco, me trazer uma experiência negativa e dizer: ó, mas se tu fizer assim é melhor! E com esse diálogo que, com o tempo, a gente pode chegar numa avaliação mais perto do que a gente espera. O diálogo é a saída da rede para nós e de nós para a rede. (C2P04)

Paulo Freire concebe o diálogo como fator essencial para a mudança da realidade. Assim, Freire afirma que

> o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. Outra coisa: na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade (Freire; Shor, 1986, p. 64-65).

Esse diálogo espontâneo e potente que surge da reflexão coletiva entre os professores é um contexto muito propício para perceber necessidades avaliativas que podem ser incorporadas ao instrumento. Um exemplo disso é a construção de itens avaliativos que envolve uma avaliação de leitura que surgiu justamente dos debates nas formações:

> O Canoas Avalia evoluiu por causa da escuta. (C1P06)
> E por causa dessa parceria também com a formação. Porque muitas coisas que vieram de lá. Por exemplo, no início de 2022, diziam nas formações: “a gente precisa de uma avaliação de leitura porque os estudantes voltaram, porque eles não estão lendo”. Então, a gente escutou isso e criamos a avaliação de leitura. Agora escutamos novamente: “já não precisa mais”. Deu isso já? Beleza; Foi um ciclo que encerrou, vai ficar só no terceiro e quarto ano. (C1P02)

Para finalizar essa discussão, destaco um diálogo entre formadores e assessores da Escola de Formação e da Casa de Avaliação, que relembraram de uma ação que consideram positiva de parceria entre a *Casa de Formação* e os professores da rede, em especial os do nono ano. Trata-se da *Imersão dos 9 anos* que ocorreu no segundo semestre de 2023, como forma de preparar as escolas para as avaliações externas como o SAERS e o SAEB:

> Eu acho essencial a parceria. Chamar os professores também! Por muito tempo, estou desde 2015 na rede, a impressão que eu tinha sempre das provas avaliativas eram coisas que aterrissavam na escola, de repente. Era um dia qualquer e, do nada, tu tinha que

> reorganizar os alunos, colocá-los naquela sala específica. E de repente, quando tu traz uma formação, e tu tem uma formação inteira, qual mostra como é que faz, como posso inserir a prova, inclusive dentro da minha grade de notas, inclusive isso chama o professor e faz ter uma integração maior. Não sei como foram os resultados reais do SAEB desse último ano, em termos de desempenho. Mas aquela formação foi maravilhosa, e eu sei, eu sinto que eles também acharam maravilhosa aquela formação. (C1P05)
> A Imersão, né? Também sinto isso. (C1P11)
> A Imersão foi ótima. Então, assim, eu acho que essa integração com os professores é essencial, e ela não existia. Não existia. (C1P05)
> O que tu está falando é exatamente aquilo que a gente sentiu no final da formação, dessa Imersão no ano passado, quando uma professora disse: "vocês vão ter que me convencer". Logo de manhã, ela disse: "vocês vão ter que me convencer que essas provas servem para alguma coisa, que esses materiais se encaixam no meu planejamento". E, quando terminou o dia, ela disse: "estou convencida! Esse material aqui cabe no meu planejamento, o que vocês disseram cabe no que eu já faço. Não é uma coisa mirabolante, é uma coisa que já cabe no que eu faço e no que eu acredito". E aí a gente ficou: "ufa, que bom!". Não que bom que a gente convenceu, mas que bom que a gente está propondo algo que cabe para os professores dessa rede. Porque a gente também é professor dessa rede, né? A gente não está longe disso. Ninguém aqui está longe desse professor. Sempre falo isso. Que alegria que somos nós aqui. Não é uma empresa que veio e dá a formação para nós. São os professores da própria rede, que, em sua maioria, estão um turno de manhã na escola e de tarde aqui, então, fazendo a formação. Aquele dia eu fiquei feliz com esse comentário daquela professora! Porque isso é o que a gente quer. A gente quer que o professor se sinta preparado e diga: "eu acredito que estamos preparados para o Saeb. Eu consigo preparar eles nesse último mês". Era o mês antes do Saeb, né? "Nesse último mês, eu vou pegar essa turma e a gente vai conseguir fazer o SAEB melhor!". E isso é bom! (C1P01)
> Essa ação resultou que, das 43 escolas que são avaliadas pelo SAEB, 41 conseguiram atingir mais de 80% de participação. Então 41 escolas vão ter nota no 5º ano[147]. (C1P05)

A lembrança da *Imersão* evidencia a passagem de uma lógica em que as avaliações externas *aterrisavam* na escola repentinamente para outra em que ela é discutida, estudada e integrada ao planejamento docente. O movimento não se resume a convencer professores sobre a utilidade das avaliações externas, mas a demonstrar que os materiais e propostas construídos na rede, pela rede e para rede dialogam com o que já se faz na própria rede, porque são produzidos por sujeitos que compartilham a mesma realidade escolar. A formação, nesse sentido, atua como mediação entre

[147] Para acrescentar ao debate: em 2023, 41 escolas tiveram IDEB medido no 5º ano; em 2021, apenas 17 alcançaram 80% de participação, fazendo com que 26 escolas ficassem sem nota. Em relação ao 9º ano, 39 escolas tiveram IDEB medido; em 2021, apenas 11 escolas receberam nota, de modo que 32 escolas não alcançaram 80% de participação. De fato, em 2021 ainda estávamos lidando com a pandemia em um sistema híbrido; isso prejudicou bastante. Mas não dá para negar o fato de que as ações da rede de Canoas em 2023 resultaram em um engajamento sem antecedentes.

política pública e prática cotidiana, criando condições para que o professor se reconheça como autor. O aumento expressivo da participação no SAEB, longe de ser apenas um dado quantitativo, sinaliza que a adesão nasce quando há integração, escuta e corresponsabilidade. Para isso acontecer, Canoas não precisou contratar empresas externas, simplesmente deixou que seus professores resolvessem o problema a partir de soluções internas. Esse movimento é representativo, pois é lido como o momento em que a rede — professores, gestores e SME — aprenderam a construir engajamento para lidar com avaliações externas.

Em síntese, a experiência do Canoas Avalia demonstra que a decolonização de uma avaliação externa municipal não se realiza por alterações técnicas isoladas, mas pela construção de uma cultura formativa que sustenta sua interpretação e seus usos. Quando articulada à Escola de Formação, o Canoas Avalia passa a constituir-se como um dispositivo de estudo, diálogo e reconstrução coletiva de práticas e produção de saberes situados no chão da escola. A decolonização da avaliação não tem a ver necessariamente com alterações no instrumento, mas é profundamente constituída pelo espaço de formação, entendido como um contexto privilegiado de participação dos professores. Assim, quando a formação continuada cria espaços de escuta, estudo e autoria docente, a avaliação deixa de ser fim em si mesma e passa a ser objeto de reflexão crítica.

Na próxima seção, veremos como esse espaço de formação constituído pela participação e diálogo enriquece o compartilhamento de práticas exitosas.

5.3.3 Canoas Avalia e melhores práticas

Se, nas seções anteriores, discutiu-se o arranjo institucional e a dimensão formativa como condições para a decolonização do Canoas Avalia, nesta seção o foco se desloca para seus efeitos concretos dessa dimensão no cotidiano escolar. A avaliação externa, quando apropriada pela rede e articulada à formação, não permanece restrita à produção de dados, mas passa a tensionar práticas, reorganizar planejamentos e fomentar trocas entre escolas. A reflexão coletiva sobre o Canoas Avalia não se esgota na análise de

resultados, mas repercute na organização do trabalho pedagógico e na gestão escolar.

Nesse sentido, compreende-se a seguinte asserção como síntese desta categoria:

A reflexão sobre o Canoas Avalia qualifica práticas pedagógicas e de gestão escolar.

O que se observa é que, ao deixar de operar como instrumento de mera mensuração e ao ser integrado ao debate formativo, o Canoas Avalia passa a produzir efeitos práticos, possibilitando que naturalmente professores e gestores se apropriem do espaço de fala da *Casa de Formação* para se constituírem como autores de epistemologias e metodologias construídas na prática do *chão da escola*. As subseções a seguir detalham como essa qualificação se manifesta na dimensão diagnóstica, na relação entre avaliação interna e externa e na atuação ativa da gestão escolar.

5.3.3.1 Dimensão diagnóstica e planejamento

A avaliação externa só se justifica pedagogicamente quando seus resultados retornam à escola como subsídio para o planejamento. Ao compreender o Canoas Avalia como instrumento diagnóstico, e não apenas classificatório, os professores passam a utilizá-lo como lente para identificar lacunas, potencialidades e prioridades de intervenção.

Esse entendimento é resumido na asserção a seguir:

A dimensão diagnóstica da avaliação externa subsidia o planejamento pedagógico e ressignifica práticas de sala de aula.

O Canoas Avalia propõe um diálogo com o trabalho de sala de aula desde sua concepção. Esse movimento desacomoda, incomoda e reorganiza

concepções práticas que se manifestam na ressignificação das práticas de sala de aula. Essa reconfiguração propõe uma compreensão da avaliação na perspectiva dialógica.

> Eu acho que o Canoas Avaliação, para mim… eu passei por fases com o Canoas Avalia. A primeira fase foi de resistência e negação. Pra quê, que droga? Mais uma coisa pra eu fazer. E assim, eu faço Canoas Avalia com os alunos desde o primeiro Canoas Avalia, né? Então eu acho que estou na rede um pouco mais tempo do que vocês. Então, eu tive esse momento assim: ”ai, que droga, eu tenho que fazer mais isso ainda! Depois todo o trabalho que eu já tenho, eu ainda tenho que fazer isso!”. (C4P04)
> Desde quando tu está na rede, colega? (C4P02)
> 2012, eu entrei. Depois, eu meio que me resignei e pensei: “já que tem que fazer, vamos fazer, né?”. Tá, beleza. Mas, felizmente, a gente vai mudando a perspectiva do ensino, da prática em sala de aula e do que serve e o que não serve. Hoje eu penso que o instrumento do Canoas Avalia serve, sim, para avaliar a aprendizagem do aluno, mas ele também serve para avaliar como eu estou trabalhando com o aluno. Porque ele não é só uma avaliação do aluno, eu acho que ele é uma avaliação do processo. E aí, nesse processo que vem sendo construído ao longo de vários anos, eu vejo que conforme eu fui mudando a minha postura com relação ao Canoas Avalia, o aluno também foi mudando. E o rendimento do aluno foi melhorando. Aquilo importa pra mim, e, se importa para mim, isso transmite para o aluno. É uma coisa trabalhosa. (C4P04)

Ao conceber que objeto da avaliação não é apenas o que seu aluno aprendeu, mas também o processo de aprendizagem, a professora assume a perspectiva dialógica proposta por Freire (1976, p. 26):

> Entendida assim, a avaliação não é o ato pelo qual A avalia B. É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos encontrados ou os erros e equívocos porventura cometidos. Daí o seu caráter dialógico. “Tomando distância” da ação realizada ou realizando-se, os avaliadores a examinam. Desta forma, muita coisa que antes (durante o tempo da ação) não era percebida, agora aparece de forma destacada diante dos avaliadores. Neste sentido, em lugar de ser um instrumento de fiscalização, a avaliação é a problematização da própria ação.

Na fala da professora, percebe-se que a ressignificação do processo avaliativo leva também a um amadurecimento profissional, que, ao mudar concepções e posturas, beneficia o estudante com seu exemplo. É nesse sentido que Hoffmann (2012, p. 76) afirma que “devemos ultrapassar, a sistemática tradicional de buscar certos e errados em relação às respostas do

aluno e atribuir significado ao que se observa em sua tarefa, valorizando ideias, dando importância a suas dificuldades".

Ao ser concebida dessa maneira, a avaliação passa a ser entendida não apenas como diagnóstico de aprendizagem, mas como dispositivo de atualização profissional. Essa compreensão elucida a dimensão autoformativa do Canoas Avalia, deslocando-o da condição de instrumento de controle para a de mediador da produção de saberes docentes.

> Esse conhecimento prático deveria também ser feito pelos outros, não só nós de Matemática. Mas, independente, eu gosto que façam de Matemática, nem me importa que façam ou não de Português. Porque eu gosto desse retorno de saber o que está acontecendo, essa atualização. Porque eu vejo colegas da rede, inclusive, que estão há 30 anos aí na Matemática e que não se atualizaram mais. Então, o que acontece, o Canoas Avania é uma forma de fazer uma pós-graduação. Ela é uma pós-graduação, porque ela te dá aquela prática do atual. Ela mostra assim: é isso que está acontecendo fora dos muros da escola. (C2P04)

A metáfora da *pós-graduação* é reveladora de uma postura assumida de que a avaliação externa possibilita um processo formativo contínuo. Não se trata de um dispositivo que beneficia apenas os estudantes, mas que também permite que o professor reveja e atualize suas práticas ao propor temas, habilidades e níveis de complexidade, convocando o professor a ampliar repertórios teórico-práticos. A produção de saberes, portanto, emerge da interação entre experiência docente e leitura crítica do instrumento avaliativo.

Mobilizado pelas evidências geradas na avaliação externa que apontam as necessidades dos estudantes, o professor faz um uso diagnóstico do Canoas Avalia e reconfigura o planejamento pedagógico:

> Essa avaliação pra quem gosta de trabalhar, pra quem quer dar aula... que nem eu... eu gosto de matemática, isso aí é bom, porque me mostra um caminho, dá uma equalizada um pouco na situação. Ela mostra qual é a falha: ah, essa era a questão 5, que trabalhava, sei lá, geometria. Todo mundo errou. Aí vamos ter que rever essa parte. (C2P05)

A partir desse entendimento, o professor utiliza o Canoas Avalia como uma ferramenta que subsidia escolhas metodológicas, seleção de conteúdos e também a produção de materiais, fortalecendo a articulação entre diagnóstico e planejamento.

> Eu acho que a dimensão diagnóstica sempre. No início da nossa reunião aqui, a colega falava que não usava o mesmo material de um ano para outro. A gente sempre tem essa visão. Eu também não consigo usar o mesmo material que eu produzia no passado. Muda a turma, muda o texto, eu mudo. Quando eu pego o material de alguém, eu tenho minha forma de falar, a minha forma de traduzir, a minha forma de contar aquela história. Então é impossível usar o material frio, trancado, é difícil. Eu acho que o diagnóstico sempre. A gente sempre olha a avaliação nesse sentido. (C3P06)

A discussão empreendida a partir das falas dos professores revela que, quando apropriado como instrumento diagnóstico, o Canoas Avalia ultrapassa a lógica classificatória e passa a integrar o ciclo reflexivo da prática docente. A avaliação externa, nesse movimento, deixa de ser um instrumento isolado e assume a mediação planejamento e ação pedagógica, produzindo efeitos tanto na aprendizagem dos estudantes quanto no desenvolvimento profissional dos professores. O diagnóstico não encerra o processo, ele o inicia, alimentando revisões, escolhas metodológicas e produção de materiais contextualizados.

É nesse ponto que a fronteira entre avaliação externa e avaliação interna começa a se tornar porosa, abrindo caminho para compreender como ambas podem dialogar e se tensionar mutuamente no cotidiano escolar.

5.3.3.2 Avaliação interna e avaliação externa

A experiência com o Canoas Avalia também tensiona as práticas avaliativas da própria escola. Ao estudar matrizes, descritores e formatos de itens e até mesmo concepções avaliativas, os docentes passam a refletir sobre suas próprias estratégias de avaliação interna e sobre formas de preparar os estudantes para diferentes situações avaliativas.

Assim, a asserção vinculada a esta seção é resumida a seguir:

A reflexão coletiva sobre o Canoas Avalia inspira práticas de avaliação interna e estratégias de engajamento discente para outras avaliações externas.

A recorrência da avaliação externa produz um efeito formativo que vai além do resultado numérico. Quando deixa de aterrissar repentinamente na escola e passa a integrar o calendário, a avaliação cria condições para preparação, previsibilidade e reconhecimento do trabalho docente no próprio instrumento. Além disso, a partir da assunção da cultura avaliativa, os estudantes e os professores conseguem enxergar seu próprio trabalho refletido na prova. Essa situação surgiu em um dos círculos dialógicos de Língua Portuguesa a partir de um debate um bastante rico:

> Toda avaliação é subjetiva, por mais objetiva que ela pretenda ser. Eu acho que essa ideia de uma avaliação externa, ela me interessa muito, por realmente tentar enxergar algo mais próximo da verdade. Às vezes tu está, dentro de uma sala de aula, trabalhando com um gênero, em que tu está imerso. Eu gosto de imergir num gênero e esgotar tudo. De repente eles estão nesse tipo de prova e veem vários gêneros. Daí eles têm que buscar coisas que eles talvez viram no ano anterior. E é bom porque lá existem mais realidades do que na sala de aula. Eu gosto disso. (C4P02)
> Ou eles reconhecerem na avaliação o que você trabalhou com eles em sala de aula. Esse ano no Canoas Avalia teve isso assim. Os estudantes do oitavo ano olharam o primeiro texto ali, que era "A morte da flor, né"? E falaram: "sora, mas nós trabalhamos esse texto ano passado? Tu lembras". Aí falei: "claro que eu lembro, vocês lembram?". "Ah, eu acho que sim, né?" Então, assim, eu acho que tu vê o resultado do teu trabalho também. E, ao longo do tempo, eu acho que, lá na escola, talvez o resultado não seja o que eu gostaria no todo da escola, mas tem melhorado, porque a nossa postura enquanto escola também tem melhorado. Acho que diminuiu a resistência com as minhas turmas pelo menos. Eu baixei a guarda um pouco, vamos deixar acontecer. Eu não sei como era na tua escola, mas a minha às vezes a coisa aterrissava, né? Do nada: "agora temos uma avaliação". (C4P04)
> Quando é assim, dá um ódio, né? (C4P01)
> Acho que lá na escola, nas primeiras vezes, era assim. Eu acho que meio que vinha assim para a própria direção. A própria equipe não sabia e de repente chamavam a supervisora ou adireção e diziam: "ó, a semana que vem vai ser e daí era isso". Agora que a gente já tem… ano passado, por exemplo, já estava lá no calendário da escola, né? No calendário do município, já tinha as semanas que nós avaliamos. Então, tu não podia mais dizer, "ah, mas eu não sabia, né?". Está no calendário, tu tem que saber do calendário. Então, acho que isso facilita. (C4P04)

Destaco que a cultura de avaliação permite a passagem da resistência inicial à avaliação externa à integração desse tipo de avaliação na própria cultura escolar. A avaliação deixa de ser evento inesperado e passa a ser processo.

Outro aspecto recorrente nas falas é o caráter preparatório do Canoas Avalia para outras avaliações em larga escala que compõem a trajetória escolar e profissional dos estudantes.

> Até agora, nesse trimestre, eu fiz o Canoas Avalia só com uma turma. E aí eu distribuí os Chromebooks, dei a folhinha com o quadro de respostas e já não teve questionamento de como preencher. (C3P04)
> Ai, que bom! (C3P03)
> Um ou dois ali que ainda precisavam de ajuda, mas eles já sabiam como funcionava. Enfim, eu acho que isso vai facilitar a vida deles no preenchimento de um quadro de respostas quando chegar no nono, numa prova, no IF, ou no Ensino Médio. (C3P04)

O ato de avaliar de maneira sistemática no formato de uma avaliação externa não promove apenas conteúdos e descritores, mas possibilita também a familiarização com formatos e estratégias próprias das avaliações em testes padronizados.

Uma das principais dificuldades da avaliação externa costumeiramente apontada por professores e gestores é a falta de engajamento discente em realizar a avaliação. Frequentemente as escolas precisam desenvolver estratégias que motivem os estudantes a realizar esse tipo de teste. Com o Canoas Avalia, não é diferente.

> O que a gente tem feito é que a gente usa a nota dessa avaliação como a nota deles. É uma forma de chamar eles. Assim eles têm mais compromisso com aquela avaliação. (C6P01)
> Nós também fazemos isso. Dos 100 pontos, 10 são do Canoas Avalia. (C6P05)
> Nós fazemos até valendo mais. Para valorizar bem a participação. (C6P01)

Assim, a utilização do resultado do Canoas Avalia como nota parcial do trimestre é frequentemente apontada como uma estratégia para fazer com que os estudantes realmente se dediquem a resolver os itens avaliativos. Além disso, a apropriação do modelo avaliativo como estratégia didática aparece também nas avaliações internas, utilizadas como estratégias de ampliação da sala de aula. Assim, formulários online e simulados podem ser utilizados, tanto em sala de aula como em tarefas complementares.

> O que eu fiz no ano passado? Eu fiz uma preparação com eles ao decorrer do ano. Então eu pegava avaliações anteriores e montava Google Forms e colocava no Google Classroom. (C3P05)
> Para eles viverem aquele mesmo formulário do Canoas Avalia… (C3P03)
> Inclusive às vezes eu avaliava usando questões parecidas. O nome da atividade era preparatório. Preparatório SAEB. Preparatório SAERS. Preparatório Canoas Avalia. E isso rendeu alguns frutos. Porque, quando cheguei lá, eles tinham recém feito o Canoas Avalia Diagnóstico, e eu notei que no Canoas Avalia Final eles melhoraram os índices com essa atividade. (C3P05)
> [...]
> Nas formações eu consigo perceber um pouquinho do que acontece no Edgar. A outra colega traz muito a realidade lá do Irmão Pedro. A colega lá do Arthur... A gente consegue às vezes numa frase conseguir entender o que está acontecendo. Aqui a gente consegue em alguns minutos às vezes ter um diálogo, trocar uma ideia. Por exemplo, essa ideia da colega eu vou tentar colocar em prática lá na minha escola porque eu consigo usar a biblioteca que está abandonada, consigo usar os Chromebooks que estão empoeirando, entendeu? (C2P04)
> [...]
> Com essa ideia, a gente pode sair de 14 habilidades e vai para umas 20, no nosso plano de trabalho com essa ideia [de utilizar formulários como tema de casa]. Porque, nesse sentido, tu tá vencendo a tua sala de aula, entendeu? Dentro da sala de aula, tu tem 1 hora e cinquenta ali, dois períodos. Daqui a pouco, tu tá lá com as tuas 14 habilidades trabalhando muito. Mas, se tu vai lá no Google Classroom e coloca mais uma 6 habilidades ali, talvez tu não chegue nas 30 ou 34 habilidades, mas tu já vai para umas 20, entendeu? (C2P04) Ah, entendi. Criar um formulário só de interpretação de gráficos, por exemplo? (C02P01) Isso. Daqui a pouco, tu pode botar álgebra ali, pode botar geometria, tu pode botar umas coisas juntas, né? Tu já vai vencendo o teu plano de trabalho. (C2P04)

Nesse movimento, esse tipo de atividade amplia as possibilidades de cumprimento do plano de trabalho, diversificando tarefas para o desenvolvimento de habilidades no tempo extraclasse. Além disso, esse diálogo proporcionado pelos encontros formativos promove não apenas a autoria docente, mas também o professor do *chão de escola* como formador. Afinal, ao compartilhar melhores práticas, outros colegas também são beneficiados.

A discussão sobre nota revela uma tensão estrutural entre avaliação formativa e cultura classificatória. O assunto principal é a instituição, ao final de 2022, da unificação do modelo avaliativo nas escolas da rede municipal de Canoas, que padroniza a expressão dos resultados da avaliação de aprendizagem em nota numérica: “III - Do 4º ao 9º ano do ensino fundamental por meio do cálculo da média aritmética, por componente curricular,

adotando-se o sistema de números inteiros, na escala de zero a 100 (cem)" (Canoas, 2022).

Com a instituição da unificação daa expressão dos resultados em nota numérica, os professores debatem concepções já em disputa nas escolas. A padronização atende à necessidade administrativa de comparabilidade e registro, mas recoloca no centro do debate o desafio de conciliar a exigência de mensuração objetiva com práticas avaliativas que se pretendem formativas, processuais e dialógicas.

> Eu sempre gosto que o aluno coloque o seu pensamento, porque, mesmo errando, às vezes ele ganha a questão só porque eu percebi que o pensamento dele está certo. (C3P03)
> Daí entra essa questão do bancário, da nota. Infelizmente, o nosso sistema de educação não é o único, né? Porque, externamente, a gente é avaliado por nota, é avaliado por pontinhos, é avaliado se uma marcar errado num quadro, num vestibular, num concurso, numa prova, dentro de instituições, né? E isso pra mim, por exemplo, foi uma dificuldade muito grande quando eu entrei aqui em Canoas, porque eu avaliava por conceito onde eu trabalhava. Fui avaliada por conceito a minha faculdade toda, que é algo que muita gente, que muitos professores não gostam, né, de avaliar por conceito. E eu tinha essa formação, né, de trabalho, caso que me levou pro conceito. Quando eu vi que eu tinha que avaliar por nota, eu baratinei porque,se eu for dar pontinho por pontinho, ninguém passa de ano. E aí eu sempre tive esse cuidado de mostrar para eles, para os alunos: "olha, eu estou avaliando tudo". Ontem mesmo eu usei essa expressão: "inclusive, estou dando certo de escrever o nome certo, porque tem gente aqui que ainda escreve o nome com letra minúscula". Porque eles querem deixar as provas em branco, porque eles não querem errar, eles não querem se frustrar com o erro. [...]Eu sempre digo para eles que eles têm que ir atrás, porque lá fora vão cobrar de vocês, né? Então, eu tento associar essas cobranças das avaliações externas, do mercado de trabalho, do Instituto Federal. [...] Então eu sempre falo para eles assim: "lá fora eles vão te cobrar essa estratégia. Então, eu preciso mostrar pra vocês que eu avalio de uma forma, mas o mundo avalia de outra. (C3P08)
> Quando eu trabalhei na primeira escola que eu entrei na rede aqui, no Leonel, lá era conceito. A gente era a única escola da rede que trabalhava com conceitos, né? No início foi um horror até eu me adaptar. Mas, depois que eu me adaptei, a gente sempre tinha a mesma fala para os alunos: "apra nós o mais importante é o dia a dia de vocês, o que vocês fazem aqui na escola. A avaliação seria mais uma forma de verificar a aprendizagem de vocês, para verificar como nós professores estamos. Então, assim, eles tinham uma preocupação em realizar as tarefas, sabe? Então assim eles aprendiam e iam bem lá nos resultados finais, nas provas. Então, quando foi instituído que todas as escolas deveriam avaliar por nota, foi um horror para nós aquele retorno para as notas. (C3P02)
> É um retrocesso. Porque a gente poderia, inclusive, avaliar por conceito mesmo tendo provas objetivas (C3P04)
> E é tão mais fácil avaliar por conceito… (C3P02)"

Sobre essa discussão, Luckesi (2014, p. 88) chama de *fetiche da nota* esse valor exacerbado que se atribui à nota escolar em nossa sociedade:

> Retomemos, então, a compreensão de que a nota, da forma como é assumida e praticada em nossas escolas, seria a expressão da "qualidade" da aprendizagem (= realidade), todavia, na própria dinâmica de ser atribuída à aprendizagem de um educando, de imediato, num "piscar de olhos", ela deixa de significar "qualidade" para significar "quantidade de qualidade" da realidade, fenômeno que, como vimos, do ponto de vista epistemológico, não existe (fetiche).

Portanto, ao compreender que a nota escolar esconde a questão da qualidade, fetichizando a expressão da aprendizagem dos estudantes, os professores discutem maneiras de como lidar com essa contradição.

> Eu diria que a avaliação é muito mais para mim. Porque, por exemplo, quando eu faço uma avaliação e todos eles não vão bem, eu me questiono. Às vezes foi uma avaliação que eu fiz muito difícil. Ou, daqui a pouco, eles não entenderam nada mesmo, aí eu preciso voltar. Então eu considero que ela é muito mais importante pra mim. Porque pra mim o que interessa, principalmente, é o dia a dia. e eles estão realizando as tarefas, se estão aprendendo, porque é ali que tu vê, né, se o cara tá conseguindo ou não. (C2P03)

Diante dessa problemática, os professores não negam simplesmente o sistema da nota, mas buscam formas de tensioná-lo por dentro. Ao valorizar o raciocínio mesmo diante do erro, ao considerar o processo cotidiano, ao dialogar com os estudantes sobre diferentes formas de avaliação, eles produzem brechas na lógica puramente quantitativa. Assim, a nota permanece como exigência formal, mas deixa de ser o único critério de sentido, abrindo espaço para uma prática avaliativa que tenta recompor a dimensão qualitativa que o número, por si só, não alcança.

A seguir, acompanhamos a proposta apresentada por uma professora de Matemática, que configura talvez o movimento mais radical — e por que não decolonial? — dessa discussão: ao recusar quantificar as aprendizagens de maneira direta, a professora afirma dar um *giro na nota*. Quando ouvi isso ao vivo, na hora lembrei do conceito de *giro decolonial*. Maldonado-Torres (2007, p. 159) afirma que o giro decolonial implica "em primeiro lugar, uma mudança de atitude no sujeito prático e intelectual e, em seguida, a transformação da

ideia em projeto de descolonização". Após a apresentação do trecho, discuto como o *giro na nota* da professora pode ser lido como o *giro decolonial*.

> Mas aí eu vou comentar que eu dei um giro na nota. Eu faço uma avaliação em que eu dou um nó na nota. Porque eu não quero dar nota. Porque eu sempre trabalhei no particular e sempre foi nota. E aí eu entrei aqui na rede e eu pensei: agora eu vou ter que me transformar. Eu passei a fazer uma avaliação que eu chamo de avaliação holística. (C3P07)
> Gostei desse nome. Avaliação do todo! (C3P02)
> Eu não faço prova. Aboli a prova. (C3P07)
> É o dia a dia! (C3P02)
> É o dia a dia. Eu deixo isso bem claro, embora muitas vezes eles não entendam, porque eles vêm com a cultura de prova. Se a profe estiver aqui sentada, ela está controlando vocês. Eu tenho planilhas, e eles sabem. A observação da sala de aula vale 30 pontos. Eu tive que transformar em nota. Trabalhos, atividades, Kahoot, formulários online, trabalho escrito… vale 20 pontos. O caderno vale 20 pontos. Ano passado eu fiz um diário de aprendizagem, que eles tinham que fazer de 15 em 15 dias. Mas daí eu vi que ficava muito puxado, daí eu fiz mensário. O mensário vale 20 pontos também. E na autoavaliação eles se dão uma nota de até 10 pontos. E eu faço assim. Aí como que eu vou registrar isso? Eu tô observando eles um trimestre todo. Como é que eu faço esse registro? Eu não posso chegar só no final. Então eu tenho uma planilha lá. E aí eu olho na minha planilha: o aluno tem bolinha, xizinho, bolinha, xizinho. O cara não tá trabalhando? Leva uma bolinha. O cara tá ok? Leva um xizinho. Quando chega no final do trimestre, não importa quantos registros eu tenho. Eu faço a média daqueles registros e jogo numa nota que vale 30 pontos. No caderno, eu vou olhar quantas vezes? Eu não sei. Um aluno, de repente, consegui olhar uma vez. Um outro, eu olhei duas vezes… Eu faço a média e fecho. Porque, às vezes quando eu olho, até os meus xizinhos e as minhas bolinhas, eu acho que estão muito cruéis. E eu faço uma avaliação subjetiva. Por quê? Tem aquele aluno que eu vi que ele é tão… Como a gente fala? Um aluno de olhar diferenciado. Que ele cresceu muito mais do que um outro que de repente tem uma facilidade. E aqui ele vai ganhar um xizinho extra lá. Vocês entenderam? A minha avaliação não fica rígida. Quando chega no final, eu paro, olho aquela minha planilha e penso no aluno. Que nota e isso vai virar? Foi uma forma de eu ter um pouquinho de liberdade. Por isso que eu disse: eu dei um giro na nota. Eu burlei o sistema. (C3P07)
> E isso eu costumo levar muito para as nossas reuniões de professores, porque eu vejo que o professor é tão preocupado. Como é que eu vou fazer a prova se o conselho de classe já é aqui? Eu tenho que fazer prova, eu tenho que corrigir". Aí eu vejo minhas colegas com aquelas provas para cima e para baixo. Mas quem é que disse que tu tem que fazer isso? (C3P07)
> No PPP fala em fazer no mínimo três avaliações. (C3P04)
> Avaliações! Então no meu diário tem: a sala de aula, o caderno, o mensário, o trabalho e a autoavaliação. Eu tenho cinco. (C3P07)

Quando eu vi essa discussão ocorrendo no segundo círculo dialógico de professores de Matemática, eu sabia que a pesquisa estava indo no caminho certo. A fala da professora é uma expressão da desobediência epistêmica

(Mignolo, 2008) que constitui o professor da rede de Canoas, que supera sua condição de *ninguendade* (Ribeiro, 2015). Assumindo-se como produtora de epistemologias, a professora dá um *giro decolonial*: o *giro na nota* é a recusa, a desobediência a um sistema que lhe obriga a usar conceitos que colonizam professores e estudantes e reinventa uma avaliação contextualizada, dando um *nó na nota*, e criando uma nova metodologia: *a avaliação holística*. Certamente o estudo da criação da professora daria outra tese, pois materializa a recusa à colonização epistêmica.

O que o exemplo dessa professora pode mostrar para esta tese? Qual o recado dessa professora para a decolonização de uma avaliação externa municipal? Como essa experiência pode contribuir ao Canoas Avalia? Em diálogo com a voz dessa professora, elenco três recados: (1) a *decolonização acontece no chão da escola.* Não vai existir decolonização de nenhuma avaliação partindo de outro lugar. O chão da escola está para América Latina, enquanto os gabinetes das universidades e secretarias estão para o norte global. O lugar importa. Quando o protagonista do Canoas Avalia deixar de ser o professor do chão da escola, então o projeto, hoje em disputa, de decolonização de uma avaliação externa terá sido enfraquecido; (2) *cumprir a norma não significa se submeter epistemologicamente a ela*. Ao reinventar formalidades para cumprir a exigência da nota numérica, a professora desloca o poder da métrica e dá centralidade ao processo. Da mesma forma, a *Casa de Formação* é a reinvenção de um projeto formativo e avaliativo alternativo. Enquanto espaço híbrido, a *Casa de Formação* permite que o professor da rede conflua identidades de chão de escola, de formador, de avaliador, de gestor, tendo autoridade para recriar epistemologias e metodologias. Enquanto ela existir assim, o projeto decolonial está firme na disputa; (3) *decolonizar a avaliação é não lhe atribuir um lugar maior do que ela tem*. A vida real da aprendizagem sempre acontecerá na escola, na vivências entre professores, gestores, alunos e familiares. O exemplo da professora mostra que uma avaliação deve servir à aprendizagem, e não o contrário. Enquanto o Canoas Avalia servir à construção de aprendizagens, o projeto inacabado está acabando bem.

Na próxima seção, finalizamos as análises da categoria 2 ao refletir sobre a importância da figura do gestor escolar na avaliação.

5.3.3.3 Participação ativa da gestão escolar

Os efeitos pedagógicos da avaliação externa dependem, em grande medida, da mediação da gestão escolar. Diretores e vice-diretores assumem papel estratégico ao organizar momentos de estudo dos resultados, promover diálogo entre docentes e conduzir os tempos e os espaços da escola para que, no dia específico do teste, as coisas funcionem corretamente.

A participação ativa da gestão escolar é reconhecida como condição para potencializar os efeitos pedagógicos da avaliação.

Se, até aqui, a análise evidenciou o protagonismo docente na construção de sentidos para o Canoas Avalia, torna-se necessário reconhecer que esse movimento não se sustenta sem a mediação da gestão escolar. Sobre a figura do gestor convergem múltiplos discursos: as diretrizes da política educacional municipal, as demandas do coletivo docente, as expectativas das famílias e as urgências da vida cotidiana escolar. A avaliação externa atravessa esse ponto de tensão, exigindo organização, liderança pedagógica e capacidade de articulação.

Antes de discutir organização e engajamento, é preciso reconhecer a condição concreta em que a gestão escolar opera. A avaliação externa não chega a uma escola cuja gestão precisa lidar com um cotidiano marcado por múltiplas urgências administrativas, sociais e humanas. A compreensão desse contexto é condição para interpretar a mediação que a equipe diretiva consegue ou não realizar.

> Eu vejo que a equipe está sobrecarregada. São problemas de RH, falta de professores e até entram em sala de aula… Atendimento aos pais, demandas de vulnerabilidade social, problemas de disciplina, problemas familiares que estouram dentro da sala de aula às vezes. Eles estão sobrecarregados. (C3P06)

Reconhecer a sobrecarga da gestão escolar não é eximir responsabilidades, mas compreender o contexto real em que a avaliação

externa se insere. É nesse cenário que a mediação gestora se torna ainda mais decisiva. Essa complexidade se materializa quando a avaliação demanda organização concreta da escola.

> A avaliação externa envolve muita organização da equipe, né? Envolve, assim, poder botar nesse dia, tal período, vai ser Língua Portuguesa, sexto ano. E, quando não tem essa organização, dá problema. (C1P02)
> Isso é uma coisa que eu ia comentar é que um dos problemas que a gente percebia é a gente como professora de português, o Canoas Avalia acabava sempre, assim, sendo nos nossos períodos, né? Porque se entendia que a responsabilidade era do professor de Português. Só exclusiva do professor. A gente ficava sabendo sempre em cima da hora, depois que a gente foi ver que já tinha uma data marcada há tempos no calendário. A informação sempre chegava em cima da hora. Isso , acredito, foi o que gerou um pouco do ranço de não conseguir organizar suas atividades, seus períodos de aula, com a avaliação do Canoas Avalia. (C1P10)
> Essa organização depende muito da equipe diretiva. Eu percebi que, a apropriação das escolas quanto ao Canoas Avalia e às demais avaliações externas está melhorando. Então, a gente bate nessa tecla de que é importante, fala do SAERS, fala do SAEB. Mas, ainda assim, mesmo tendo escolas extremamente organizadas, a gente tem escolas que não estão organizadas para o Canoas Avalia. E a gente percebeu, nas visitas que a gente fez, vendo o SAERS e vendo o SAEB, que isso acontece também nessas avaliações, de falta de organização. Tipo, é o dia de SAEB na escola e não está a equipe diretiva lá, não está a supervisora, a orientadora, a diretora e vice-diretora presentes, ajudando, colaborando, fazendo a escola se movimentar, porque tiveram ações pra ter os 80%, né? Então, eu acho que depende muito da organização da escola também. (C1P09)
> Eu acho que depende esse engajamento de todos! (C1P08)

Para dar conta da gestão pedagógica, os gestores precisam estar preparados logisticamente. Quando a organização falha, com comunicação tardia, ausência da equipe diretiva, responsabilização restrita a um único componente curricular, a avaliação assume contornos de imposição, também no ambiente interno da escola, acentuando um sentimento de rejeição às avaliações externas por parte do grupo dos professores. Por outro lado, quando planejada e prevista no calendário, a avaliação passa a integrar o cotidiano escolar, reduzindo resistências e qualificando sua recepção.

Além das demandas da gestão do cotidiano, outro problema que afeta a qualidade do trabalho dos gestores, principalmente nas escolas de periferia, é a falta de professores e a quantidade de atestados:

> Eu trago aqui a questão da nossa rotina também. As equipes estão sobrecarregadas. Nós temos muitas coisas para fazer todos os dias.

> A gente não consegue parar pra pensar. Eu não sei vocês, mas a gente não consegue parar pra pensar. A gente só consegue parar para executar, executar, executar. E quando tu termina alguma coisa, chega mais, sabe? É do cargo, ok? O agito é do cargo, mas tem dias que é complicado. Aí tem semanas que são reuniões, formações. Sempre tem faltas. A equipe sobrecarrega o mental, porque tem muitos atestados médicos. Eu já fui para sala de aula muitas vezes neste ano. Peguei Português em uma turma porque vi que estava caindo a qualidade do trabalho. Porque tinha outro professor de Português para ficar com a turma. Minha vice pega a Matemática . Mas a quantidade de atestados é terrível. Atestados por problemas mesmo, problemas reais, atestado porque as pessoas adoecem, e adoecem mesmo. (C10P03)

A fala do gestor reflete o momento de fragilidade que passa a categoria docente, que, quando não se expressa na falta de professores, também resulta no adoecimento. No entanto, quando os professores de sala de aula faltam, quem assume é o gestor.

> Falando da minha realidade, né? Nós estamos com falta de cinco profissionais desde março. Eu me desesperei muito esse ano, porque realmente tem falta da Matemática e do Português. Então, eu tô substituindo a orientadora, a supervisora, que, graças a Deus, também é professora de Matemática, então ela dá uma força ali. Mas eu cheguei a falar assim: “nossa escola vai baixar o IDEB!”. Porque tu não ter o profissional faz muita diferença, né? E me dói, porque uma coisa é a gente manter o índice, né? Agora, quando cai, a gente se chateia, mas a gente está fazendo tudo o que pode. E eu não quero que o resto do grupo se sinta mal por isso ou se culpe, porque quem está lá agora está dando o seu máximo. (C7P05)

Todo esse cenário, muitas vezes minimizado por quem não vive o *chão de escola*, reflete indiretamente nos índices.

Contudo, a dificuldade organizacional não se explica apenas por falhas individuais ou falta de experiência. O gestor escolar está sob a mesma lógica de responsabilização que o professor.

> Quando a equipe de administração não está dando essa importância pedagógica para o Canoas Avalia, é porque está esgoelada ou está preocupada só em dar conta do controle que estão pedindo. (C3P08)
> Eles estão sobrecarregados. O que eu eles conseguem fazer com a gente é nos dar condições de usar a internet — o que muitas vezes não é possível —, organizar os Chromebooks para aplicarmos as provas e organizar o processo, avisando os dias de aplicação, relembrando os professores das datas. (C3P06)

Aqui emerge um elemento central da análise: o gestor também é alvo de dispositivos de controle. A pressão por relatórios, formulários e prestações de

contas pode reduzir o tempo disponível para a condução pedagógica da escola. A avaliação externa, nesse contexto, corre o risco de ser tratada apenas como exigência burocrática, quando poderia ser apropriada como instrumento formativo.

Os gestores apontam que há limites estruturais que ultrapassam a boa vontade ou o esforço organizacional. A gestão escolar depende de condições materiais e humanas que nem sempre estão asseguradas, especialmente no que diz respeito à falta de recursos humanos para atender a política de inclusão.

> Eu acho que falta o quadro completo e deter os profissionais que vão atender o aluno de inclusão, porque às vezes o professor está lá com 35 alunos, sendo 5 ou 6 de inclusão. (C6P02)

> Falando em IDEB, tem aquela desconsideração da inclusão. Toda e qualquer avaliação tem esse problema. As avaliações não são previstas para inclusão, não adianta. O aluno tem que fazer uma prova que não faz o menor sentido para ele, com o aplicador do SAEB. Só que tudo isso é contabilizado junto. E, aí, quando uma escola tem muitas inclusões, ela não vai bater uma média muito melhor, porque se tem outro ritmo de aprendizado. (C7P04)

Porém, o planejamento das ações de gestão é importante para a boa condução pedagógica. Quando a escola aprende com a própria experiência e antecipa desafios, evidencia-se um amadurecimento da gestão pedagógica. A avaliação deixa de ser evento surpresa e passa a integrar o planejamento estratégico da escola.

> É difícil, essa parte, assim, é difícil. Ontem mesmo, a gente fez o simulado, e eu já disse para as gurias: “que bom que a gente fez o simulado antes”. Porque, no dia do Saeb, não pode ter biblioteca, não pode ter sala de recursos. A gente vai ter que esvaziar a sala dos professores. Vai ter que estar tudo livre pra gente poder alocar os alunos. Tem os alunos de inclusão em salas separadas. (C7P04)
> O recreio, a gente percebeu que atrapalhou do barulho, nós vamos ter que trocar o recreio de lugar, botar lá na quadra. (C7P02)

Ao mesmo tempo que o simulado serve para preparar a escola na dimensão da gestão do cotidiano, falta tempo previsto no calendário para que, após o simulado ou avaliações externas, a equipe diretiva de fato possa refletir com seu grupo de professores sobre os resultados atingidos:

> E tem a questão também das reuniões pedagógicas, porque, assim, se tu não consegue acompanhar os teus professores para rever os resultados, pouco adianta. Que nem, agora, a gente tem um simulado, né? Simulados e todas as outras avaliações externas. A gente teria que ter um tempo para sentar com o grupo, né? A gente não tem tempo. Aí vira aquela coisa de só colocar os resultados no grupo [de WhatsApp] de professores. Ou imprimir para olhar… Infelizmente, eu não tenho tempo de sentar com a pessoa e rever onde que a gente pode melhorar. (C7P04)

Outro ponto elencado pelos diretores é a postura de liderança. A forma como a equipe diretiva se posiciona diante dos estudantes e das famílias comunica o lugar que a avaliação ocupa na cultura escolar. Quando a gestão assume publicamente a responsabilidade pelo processo, constrói-se um pacto coletivo que ultrapassa a lógica burocrática.

> Tem uma coisa que me aconteceu que me ajudou muito lá no Guajuviras: ter conversado com os alunos. Toda equipe conversou com os alunos, todos pararam na frente deles para poder falar sobre o grupo. Então não foi só um da equipe. A gente precisa conversar. “Ah, deu algum problema?” Eles pensaram. Baixou toda equipe lá, e eles sentiram a importância daquilo. Falamos a mesma língua. Sentamos e conversamos, não ficamos em pé. “A gente tem uma avaliação, a gente precisa de vocês, vai ter recompensa, mas, nesse dia, vocês não podem faltar”. Outra coisa importante também foi ter conversado com os pais. (C7P01)

Uma discussão muito significativa entre os gestores foi sobre a importância do feedback para a gestão escolar. Nesse contexto tumultuado que é o cotidiano das escolas, muitas vezes não se consegue parar para analisar os dados. Então, quando se tem um feedback efetivo e, de preferência, *in loco*, na escola, os gestores conseguem entender as demandas da gestão pedagógica para liderar as mudanças em sua escola.

> Falando do Canoas Avalia, teve um ano que a Gaby Bonotto foi na nossa escola, ela sentou com a gente e explicou para nós: “por causa disso, o bom seria fazer isso; e por causa disso, bom seria fazer aquilo”. A gente ia anotando e seguindo a cartilha. Foi a primeira vez que fiz o Canoas Avalia como diretora. Afinal, eu também estava aprendendo, assim, como fazer essa gestão pedagógica. E realmente, falando por mim, a direção peca nisso. Porque a gente fica em função de administrar, aí estamos sem secretária. E aí o pedagógico acaba ficando só para a supervisora, que também tem que olhar se o xerox que o professor pediu é coerente, se o bilhete para enviar para os pais está tudo certo. Então, a Casa da Avaliação ter ido até a escola ter tido essa troca, para nós, foi excelente. Porque os pontos que ela precisou falar na nossa escola foram uns; na escola vizinha, certamente foram outros tópicos. Cada um vai ter suas

> facilidades e dificuldades. Então isso aí foi muito bom. É um feedback olho no olho. (C7P04)
> Verdade, foi mesmo. Eu acho que isso é uma coisa que as gurias do Pacto fazem. Assim que vêm os resultados do Pacto, elas vão lá na escola, elas falam onde que está melhor e onde não. É um feedback muito bom. Talvez um terceiro momento para o Canoas Avalia seja estruturar algo nessa linha seria interessante também. (C7P04)

Além da organização interna e do feedback, os gestores apontam que a oportunização de momentos que proporcionem aproximação entre professores e gestão potencializa o engajamento e forma visão de equipe. Momentos formativos conjuntos produzem integração e diluem a percepção de imposição externa, gerando um sentimento de cooperação.

> Eu também queria falar sobre a aproximação, de termos levado os professores naquele Dia D, lá no Colégio Cristo Redentor. Aquele dia de envolver o professor de Matemática e Português junto ajudou bastante, porque aí nossos professores estavam integrados. Não veio algo imposto, a SME, a mantenedora, nos aproximou. (C7P01)
> [...]
> Outra coisa que eu achei legal foi o convite que foi feito, de a equipe convidar dois professores para poder levar lá no lançamento do RCC Computação. Sei que cada grupo pensa de um jeito, mas os dois professores gostaram muito de ter recebido esse convite. E aí eles estão ali também ouvindo a secretária falar… isso é legal. (C7P01)
> E, assim, na melhor das ideias, o professor vai se sentindo valorizado, vai ampliando sua noção de responsabilidade e, quem sabe, assim vão se formando futuros gestores. (C7P03)

Ao envolver professores em espaços ampliados de decisão e debate, a rede cultiva uma visão de gestão compartilhada. A participação não apenas qualifica a avaliação, mas também forma sujeitos com compreensão sistêmica da política educacional.

A análise das discussões nesta seção evidenciou que a participação ativa da gestão escolar é condição indispensável para que a avaliação externa ultrapasse a dimensão operacional e produza efeitos pedagógicos concretos. Entre sobrecargas administrativas, pressões por controle e carências estruturais, diretores e vice-diretores atuam como mediadores entre a política educacional e o cotidiano da escola. Quando a gestão organiza, comunica, planeja e assume publicamente a condução do processo, a avaliação deixa de ser algo estranho ou imposto à instituição e passa a integrar a cultura escolar. Contudo, a própria fragilidade formativa da função diretiva revela um ponto de

tensão: não se pode exigir mediação pedagógica qualificada sem garantir formação sistemática para quem ocupa esse lugar estratégico.

O movimento recente de instituir um processo formativo prévio à seleção e eleição de gestores sinaliza a compreensão de que a gestão escolar não pode depender apenas de improvisos, redes informais ou disposições individuais. Se a decolonização de uma avaliação externa municipal passa pelo protagonismo docente, ela também exige uma gestão capaz de sustentar espaços de diálogo, planejamento e corresponsabilização. Assim, a participação ativa da gestão não é parte constitutiva do projeto em disputa.

Encerrando esta categoria, pode-se afirmar que a decolonização do Canoas Avalia não se reduz a alterações técnicas no instrumento, mas se constrói na articulação entre Casa de Formação, professores e gestores. É na possibilidade de progatonismo, na formação continuada e na mediação pedagógica da gestão que a avaliação externa deixa de operar como mecanismo de controle e passa a ser apropriada como prática pública, situada e formativa. A disputa permanece aberta, mas, houver de fato protagonismo dos professores de *chão de escola*, o projeto decolonial seguirá em movimento.

5.4 CASA DE FORMAÇÃO ENQUANTO PROJETO EM DISPUTA

Se, nas seções anteriores, evidenciou-se a potência da Casa de Formação como herdeira de uma trajetória formativa e como terceiro lugar de produção de saberes, torna-se necessário reconhecer que essa construção não está dada nem consolidada. A Casa de Formação não é um projeto acabado; é um projeto em disputa. Sua consolidação depende de decisões políticas, investimentos institucionais, continuidade administrativa e reconhecimento por parte da rede. Ao mesmo tempo em que produz pertencimento, autoria e inovação, também enfrenta fragilidades estruturais que tensionam sua permanência enquanto política pública.

Nesse sentido, a tese parcial vinculada a esta categoria pode ser sintetizada na seguinte asserção:

Como toda casa em construção, a Escola de Formação e

a Casa de Avaliação configuram um projeto em disputa, marcado por contradições, limitações e potencialidades.

A análise dos dados revela que a Casa de Formação ocupa um lugar estratégico na rede, mas ainda atravessado por disputas de prioridade, restrições orçamentárias, assimetrias de investimento e riscos de descontinuidade. O projeto existe, produz efeitos e gera reconhecimento, mas não está blindado contra a lógica da alternância política, da escassez de recursos e da fragmentação institucional. A compreensão da Casa como projeto em disputa permite deslocar o olhar da contemplação para uma análise mais estrutural de seus limites e possibilidades.

Para apresentar essa discussão, foi elaborada a seguinte categorização:

Quadro 20 - Categoria 3 e suas subcategorias

Categoria Final	Categoria Intermediária	Categoria Inicial
3 Casa de Formação enquanto projeto em disputa	3.1 Política pública subestimada	3.1.1 Contradições e limitações
		3.1.2 Política da descontinuidade
	3.2 Aposta no professor	3.2.1 Projetar futuros
		3.2.2 Construir política (pública)

Fonte: elaborado pelo autor.

A seguir, passo a analisar as categorias intermediárias e iniciais vinculadas à categoria 3.

5.4.1 Política pública subestimada

Nenhuma política pública se afirma sem disputas. A Casa de Formação, ao articular as políticas de formação continuada de professores e de avaliação externa municipal, constitui-se como projeto potente, mas não plenamente estabilizado. Sua existência, seus sentidos e seu alcance são permanentemente atravessados por condições institucionais, decisões políticas e limites estruturais que impactam sua capacidade de se firmar como política estruturante da rede.

Nesse sentido, a tese parcial que orienta esta seção pode ser sintetizada na seguinte asserção:

A Casa de Formação tem o potencial para ser o projeto guarda-chuva da rede de Canoas, mas é subestimada e subutilizada enquanto política pública.

A ausência de prioridade institucional equivalente àquela conferida a avaliações externas de maior visibilidade, a limitação de investimentos, a dificuldade de capilarização das ações formativas e a política silenciosa da descontinuidade compõem um cenário em que a potência do projeto convive com vulnerabilidades estruturais. Assim, mais do que uma política consolidada,

a Casa de Formação apresenta-se como um projeto em disputa, cuja força reside precisamente na capacidade de resistência dos professores da rede de Canoas.

5.4.1.1 Contradições e limitações

A Casa de Formação, enquanto união da política formativa e avaliativa. Contudo, justamente por serem políticas públicas situadas, elas não existem fora das condições materiais, administrativas e políticas do município. Nesta seção, evidencio que a disputa pela consolidação da Casa não se dá apenas no plano das ideias, mas também no plano de contradições discursivas e limitações estruturais e financeiras: recursos, tempo de trabalho e infraestrutura, equipes. Existem muitos planos para se avançar no trabalho, mas ainda alguns entraves precisam ser superados.

Dessa maneira, a asserção que resume esta seção pode ser resumida na seguinte frase:

Contradições e limitações fragilizam a potencialidade do projeto da Casa de Formação.

Se a Casa de Formação é apresentada institucionalmente como projeto estratégico da rede, sua execução concreta revela fissuras no arranjo institucional que a sustenta. Como faz parte do organograma da Secretaria Municipal de Educação, a Casa não tem autonomia para mobilizar recursos diretamente. Assim, o financiamento das ações da Casa de Formação está relacionado a todas as outras demandas da política educacional no município.

Nesse contexto, a fala de uma professora de Matemática é muito marcante ao lembrar de uma situação que envolvia a preparação de professores e estudantes para as avaliações externas em 2023.

> No simulado, nossos dois nonos anos tiveram 100% de presença. Não foi 99, 96... Era para ser dois ônibus. E não teve ônibus! "Ai, avisa os pais..." Eu não vou avisar pai nenhum que não tem ônibus. Se a equipe quiser avisar, avisa. Eu não vou dar minha cara... E os alunos lá, vendendo lanche. Aí não teve ônibus! Aí a escola com os próprios recursos... que também não tem... Da onde iriam tirar? Não

> duvido que as gurias da equipe entre elas tenham juntado o dinheiro. Gente, essa do ônibus foi muito feio! E eles e todo mundo sabe dessa história. (C2P01)

Na época, havia sido prometido uma utilização de um ônibus aos estudantes de nono ano das escolas que alcançassem 80% no simulado e nos dias das avaliações. Como essa fala foi feita na Casa de Formação, cria-se um desconforto entre professores e formadores. Esse discurso que partiu da SME não pôde ser realizado, e prejudica o trabalho com avaliação externa.

Outra crítica se direciona ao fato de que os assessores que elaboram as provas dividem sua carga horária entre a *Casa de Avaliação* e a escola. O argumento apresentado parte de uma preocupação com a imparcialidade e com a credibilidade do Canoas Avalia:

> Eu acho que seria interessante, e eu entendo que não depende de nenhum de vocês, mas que o professor da Casa de Avaliação que elabora a prova fosse 40 horas na Casa de Avaliação. Isso daria mais confiabilidade na questão da elaboração das provas. Mas eu entendo que não é da tua vontade, é uma questão da organização do município. Mas por que penso isso? Porque por mais que eu tente te tornar um ser objetivo acima de ti, tu ainda é tu, tu é um sujeito subjetivo, e tu sabe as tuas aulas, tu sabe o que tu trabalha nas tuas aulas, naquela série, e aquilo vai influenciar de que forma tu escolhe uma ou outra habilidade, um ou outro texto, eu acho que isso acaba talvez Tem uma parcialidade ali que talvez não fosse tão boa a avaliação externa. Mas é como eu disse, é uma questão que não depende de ti, de nós. (C5P04)

A tensão que está posta é que a mesma proximidade com o chão da escola que garante pertinência contextual pode também gerar suspeitas de parcialidade. Semelhantemente, a gestora da Casa de Avaliação também elabora uma crítica à atuação parcial do professor na unidade e na escola, mas no sentido de que o trabalho com avaliação externa tem muita demanda, e a falta de assessores que atuem 40h na unidade prejudica o andamento dos trabalhos:

> Os professores da Casa de Avaliação, todos trabalham 20 horas, né? E essas 20 horas, elas são divididas entre o trabalho da Casa da Avaliação, FEMUCITEC, Gincana de Matemática, o acompanhamento das notas trimestrais e o Núcleo de Gestão de Carreiras. O Núcleo de Gestão de Carreiras demanda muito trabalho burocrático, e muito trabalho que merece muita atenção, porque lida com a vida funcional do servidor. Então, é um trabalho que poderia muito bem ser automatizado com uma plataforma no qual a pessoa

> quando ingressasse no município e já pudesse colocar ali o seu certificado, já apareceria ali. Se fosse alguma coisa mais automatizada e que esses servidores fizessem apenas uma vistoria, iria otimizar muito o tempo dessas pessoas. Mas é um trabalho muito moroso. Eles têm que olhar certificado por certificado do servidor, estágio probatório. Eu não trabalho no Núcleo, mas eu observo o trabalho deles. E é incansável. São planilhas, planilhas e são memorandos infindáveis que eles têm que dar conta. Mas ali, claro, a gente consegue, a trancos e barrancos, fazer essa divisão de trabalho. Mas, de certa forma, é um atravessamento no trabalho da unidade. É um trabalho adverso ao trabalho aqui da formação e da avaliação, é um gargalo. (E1)

As duas falas, colocadas em diálogo, revelam que o problema não está na confiabilidade da avaliação, mas na carga de trabalho da Casa de Avaliação. A fragmentação do tempo e o acúmulo de atribuições burocráticas — especialmente os atravessamentos do Núcleo de Gestão de Carreiras — diluem o trabalho pedagógico da unidade. Dessa maneira, evidencia-se um desenho organizacional que acumula muito trabalho sobre poucos assessores. Assim, a potencialidade técnica da Casa de Avaliação está subutilizada em razão do período de trabalho dos assessores e da divisão desse pouco tempo de trabalho com muitas demandas. Para além de mais professores para atuarem nesses projetos que extrapolam a formação e a avaliação em si, é preciso pensar uma política de financiamento para tais projetos.

Ao abordar a necessidade de mais professores atuando com formação e avaliação na *Casa de Formação*, um assunto sempre vem à tona: a importância de se instituir critérios para o ingresso de novos professores. Afinal, como se trata de uma unidade da SME, sempre pode haver algum atravessamento político. Não é porque nunca houve até então que não se deve pensar na continuidade e na melhoria do projeto. Portanto, pensar algo como um processo seletivo para o ingresso na *Casa de Formação* parece ser um caminho positivo:

> Eu acho que teriam que ter critérios. Por exemplo, não precisa ter doutorado, mestrado, mas de alguma forma, é preciso que se tenha um conhecimento aprofundado, por exemplo, de língua portuguesa ou matemática, no caso de formadores ou assessores. Então, teriam que ser pessoas que fazem um bom trabalho na escola. Acho que ter um bom relacionamento com colegas deve ser um critério. Aqui é um trabalho em conjunto, e não dá para trabalhar sozinho e isolado. Aliás, quem trabalha aqui lida com toda a rede de Canoas. Enfim, é por aí. (E1)

A professora E1, gestora da Casa de Avaliação, aponta alguns caminhos para a expansão do trabalho da *Casa de Avaliação*:

> Mas ainda eu acho que falta perna para analisar mais dados. Eu acho que a gente tem que fazer e colocar em prática uma avaliação institucional. Eu acho que falta uma avaliação contextual, tipo a que o SAERS e o SAEB fazem. Mas com os dados venham para nós, para que a gente não tenha que procurar microdados, enfim, para que nós consigamos chegar a analisar e então fazermos esse comparativo. Porque daí tu vai ter ali a nota da escola, tu vai ter ali o plano de gestão da escola, tu vai ter ali essa avaliação institucional, então tu vai conseguir fazer melhor esses relatórios por escola. Eu acho que isso ainda falta. Falta acompanhamento *in loco*, de chegar na escola, de conversar com a supervisora, de ver até como tá a própria avaliação in loco das escolas. Eu acho que isso a gente não tem perna pra fazer. Hoje não tem perna. Falta perna para gente produzir mais coisa para a escola, material didático a partir do Canoas Avalia. Então, de repente, assim que termina o Canoas Avalia, talvez não teria como fazer aquele livro que as gurias fizeram, que aquele livro também, ele é muito trabalhoso, mas fazer um relatório para cada escola com sugestões. Chegar e conversar numa formação pedagógica com os professores da escola. Então, fazer essa aproximação mais dentro da escola. Eu acho que isso aí falta. (E1)

O Canoas Avalia também pode ganhar mais confiabilidade se investir num modelo de aplicação mais qualificado, sendo realizado ainda de maneira digital, mas com um aplicador *in loco*:

> Eu acho que também a gente teria que repensar, porque a gente teria que ter alguma uma sistemática diferente para a gente poder estar dentro das escolas quando tivesse Canoas Avalia, ou ter aplicadores diferentes. Eu não digo nem fazer em papel porque daí eu já acho que a gente vai regredir. Eu acho que o município investiu tanto em tecnologia e tem investido tanto em tecnologia digital que a gente tem que utilizar. Não voltaria a ter o papel até de forma sustentável, não tem sentido, porque é só para rascunhar ali e depois vai fora. Então, online eu ainda acho que deveria continuar, mas que tenha um aplicador ali. Que tenha um aplicador ou uma pessoa por escola. Essa é uma conversa que a gente tem que desenvolver melhor, mas carece, carece muito. (E1)

É possível perceber no discurso da gestora uma leitura apurada da importância da dimensão pedagógica das ações da unidade, que muitas vezes ficam negligenciadas por falta de recursos humanos ou financeiros, no caso para possibilitar a remuneração por itens elaborados ou até mesmo a seleção de aplicadores externos. Percebe-se a importância dessa proposta da gestora da Casa de Avaliação, quando se acompanha a fala dessa professora:

> A preocupação das gestões das escolas que eu passei era de colocar o aviso do Canoas Avalia no grupo da escola. No ano passado, inclusive, a equipe dava a prova dos Anos Iniciais para os alunos fazerem antes. E deu um embate bem sério, porque eu vi e falei que não era essa a orientação que a gente recebia nas formações. Era igual, idêntica a prova. Depois, dois ou três dias, aplicavam o Canoas Avalia. “Ah, mas a criança não grava”. Mas a criança já teve o contato! Tu pode fazer questões parecidas, mas não a mesma prova. (C3P05)
> Oh my God! Isso é totalmente antiético. (C3P03)
> Eu vou ser bem sincera. Eu não confio 100% naqueles dados lá, porque tenho certeza que algum professor passa antes… (C3P08)
> Então, para mim, esses dados nem sempre são reais. Porque, se eu presenciei isso, fica complicado. (C3P05)

Portanto, para avançar na questão da confiabilidade, devem ser desenvolvidos mecanismos de elaboração de itens, mas também de aplicação. Com mais professores compondo tanto a *Casa de Avaliação*, de preferência 40h, como a *Escola de Formação* seria possível avançar nessas demandas. Afinal, uma presença mais qualificada da *Casa de Formação* na escola é um tópico que geralmente os gestores demandam:

> Eu fiquei pensando assim… De repente, a Casa de Formação deve estar mais perto do professor lá na escola. Se a Casa de Formação fosse até a escola e conversasse com meus professores e fizessem com eles essa fala da importância da avaliação externa. Porque parece que santo de Casa não faz milagre. [...] De repente se tivesse essa coisa mais formal de a Casa mostrar isso de a Casa ir até lá. Talvez nem todo professor venha até aqui, daqui a pouco seja mais fácil deslocar um ou dois professores da Casa e dar essa ajuda ao professor de Anos Finais também, tipo: “olha, profe, isso que bacana que tu fez” ou “quem sabe tu não faz assim?”. Eu acho que isso seria bem importante. (C6P02)

> Então, a Casa da Avaliação ter ido até a escola ter tido essa troca, para nós, foi excelente. Porque os pontos que ela precisou falar na nossa escola foram uns; na escola vizinha, certamente foram outros tópicos. Cada um vai ter suas facilidades e dificuldades. Então isso aí foi muito bom. É um feedback olho no olho. (C7P04)
> Verdade, foi mesmo. Eu acho que isso é uma coisa que as gurias do Pacto fazem. Assim que vêm os resultados do Pacto, elas vão lá na escola, elas falam onde que está melhor e onde não. É um feedback muito bom. Talvez um terceiro momento para o Canoas Avalia seja estruturar algo nessa linha seria interessante também. (C7P04)

As falas evidenciam uma demanda recorrente por maior presença da Casa de Formação na escola. O reconhecimento do *feedback olho no olho* e de intervenções formativas no chão da escola indica que a devolutiva personalizada, situada no contexto específico de cada unidade, potencializa a apropriação pedagógica dos resultados.

Outro ponto a ser considerado ao analisar o Canoas Avalia é que se trata de uma avaliação em formato digital, porém com baixíssimo investimento financeiro da Prefeitura, que, de custos, basicamente só tem o aluguel do espaço físico — que, devido à localização central, se não fosse para a *Casa de Formação*, certamente abrigaria para qualquer outro equipamento público da Prefeitura. Se Canoas continuar a política de não investir recursos na sua avaliação externa própria, corre-se o risco de, em razão da precarização, em breve ter de contratar um parceiro externo. Peroni (2018, p. 234) afirma que "o Brasil não tem um histórico democrático e a privatização do público é uma realidade 'naturalizada' em nossa cultura". Sabendo disso, é importante refletir sobre a plataforma de aplicação do Canoas Avalia. Desde sua retomada, o Canoas Avalia utilizou o *Google Formulários*, que é uma ferramenta de uso bastante simples e intuitiva, com a qual professores e estudantes já estão acostumados.

Uma mudança ocorreu após a enchente de 2024, quando a plataforma *Educacross*[148] ofereceu uma parceria gratuita com o município. Por um ano, a plataforma disponibilizou a plataforma de avaliação digital, onde se aplicou o Canoas Avalia cujas questões eram elaboradas pela Casa de Avaliação.

> A Secretaria Municipal de Educação (SME) iniciou, nesta semana, a aplicação das provas do Canoas Avalia. A avaliação acontece até a próxima quinta-feira (14), dentro da Plataforma Educacross. São 10 questões de Língua Portuguesa e Matemática para os 3ºs, 4ºs, 6ºs, 7ºs e 8ºs anos, 22 questões para os 5ºs anos e 26 questões para os 9ºs anos. (D34)

Após um ano, a Prefeitura não fechou contrato com a empresa, no entanto o *Instituto Ultra* passou a financiar a experiência *Educacross* na rede municipal de educação de Canoas, que passou a oferecer também a plataforma de jogos que, a partir da matriz de referência do Canoas Avalia, é organizada em trilhas de acordo com as habilidades identificadas como pontos de atenção na avaliação do Canoas Avalia. A plataforma é bastante intuitiva e tem bastante aceitação por estudantes e professores, principalmente em razão das trilhas de jogos pedagógicos.

[148] A Educacross é uma plataforma adaptativa de aprendizagem gamificada voltada para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, que utiliza jogos digitais para ensinar Matemática e Língua Portuguesa. Disponível em: <https://educacross.com.br/>. Acesso em: 30 jan. 2026.

Sendo a aplicação da avaliação externa municipal executada hoje por um parceiro externo, Canoas, ainda que a princípio tenha custo financeiro zero, deixa na mão de um agente externo a operação da avaliação externa e os dados do monitoramento das aprendizagens. Esse custo político precisa ser levado em conta para agilizar o processo de desenvolvimento dessa plataforma própria. Nesse sentido, é importante que a Secretaria Municipal de Educação esteja atenta em manter em boa estrutura sua política formativa e avaliativa, hoje materializada na *Casa de Formação*, pois ela é uma alternativa educacional e financeiramente mais adequada ao orçamento público.

Freitas (2009, p. 79-80) aponta que

> Base nacional comum, testes e responsabilização e outros dispositivos da reforma são mecanismos implantados de cima para baixo e ancorados em leis que, na prática, levam as redes públicas a recorrer a uma série de possibilidades de privatização por dentro do sistema público.

Ao analisar a aba "Governo" do portal eletrônico da plataforma *Educacross*, é possível identificar um discurso alinhado à melhoria do Ideb:

> Melhore o IDEB da sua cidade com a Educacross
> Um programa alinhado ao currículo municipal, com personalização, inteligência de dados e gamificação para recompor aprendizagens, reduzir defasagens e melhorar os resultados no SAEB e IDEB — já presente em mais de 3 mil escolas públicas e privadas. (D35)

> Melhoria do Desempenho Escolar
> Aumento da Nota do SAEB com Educacross
> A Educacross contribui com a melhoria da nota do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), por meio de programas focados em reforço escolar, fluência leitora, letramento matemático e desenvolvimento de habilidades cognitivas, nossos estudantes são preparados para alcançar melhores resultados nas avaliações. O acompanhamento em tempo real do progresso dos estudantes permite intervenções rápidas e precisas, otimizando o desempenho da rede pública. (D35)

Nesse sentido, ao terceirizar a aplicação da prova a uma empresa, a Casa de Avaliação e a SME deve seguir o tempo e o ritmo de uma lógica privada. Além de uma contradição com o paradigma democrático até então assumido pelo Canoas Avalia, essa terceirização pode colocar em xeque a própria execução da avaliação externa como um todo. Em uma mudança no cenário político da cidade, a Casa de Avaliação pode deixar de existir, e a

Educacross, ou qualquer outro parceiro externo, pode continuar tendo a possibilidade de executar. Se não tiver financiamento externo de alguma fundação, além do custo educacional, a contratação de uma empresa que já possui os dados da rede terá um custo financeiro bastante grande. Afinal, de alguma forma ou outra, Canoas terá de preparar seus estudantes para avaliações externas como o SAERS e SAEB. É nesse sentido que Chirinéa e Brandão (2015, p. 476) afirmam que "escolas e sistemas de ensino, principalmente os municipais, sentindo a pressão imposta pelas avaliações externas, contratam grandes grupos educacionais para se enquadrar nas exigências impostas pelos testes".

Prevendo essa possibilidade, a gestora da Casa de Avaliação, por iniciativa própria, iniciou um processo de construção de uma plataforma de aplicação da avaliação junto à autarquia municipal *Canoastec*, órgão responsável pela gestão das tecnologias na Prefeitura de Canoas:

> Como a gente não sabia se a Educacross iria continuar com a gente esse ano, eu conversei com o pessoal do Canoastec para ver se eles não elaboravam no próprio i-Educar, que é o sistema de gestão aqui do município. Perguntei se eles não faziam lá algo para atender a nossa necessidade. Eles disseram que sim, E eles estão em desenvolvimento. Eles dizem que colocaram uma esteira, né? E eles colocaram nessa esteira essa produção desse Canoas Avalia pelo site do i-Educar. Então, não é porque a gente está com a Educacross, que eu não pretendo não avançar mais nesse projeto com o Canoastec, porque eu acredito que é um projeto muito bom. Então eu penso em fazermos as provas da EJA nessa plataforma nova. Até para a gente ir aperfeiçoando ela como um projeto piloto. E a gente vai trabalhando com eles. Porque, quando findar essa parceria com a Educacross, eu acredito que, enquanto município, teria que ter algo mais automatizado, ao invés de regredir lá pro Google Forms. (E1)

A fala da professora revela uma consciência estratégica acerca da importância da autonomia tecnológica e da gestão de dados da avaliação. Ao mesmo tempo em que reconhece as vantagens operacionais da parceria externa, ela demonstra preocupação em não interromper o desenvolvimento de uma solução própria, ainda que em caráter piloto. Trata-se de uma postura preventiva, que compreende que a dependência tecnológica pode, no futuro, converter-se em dependência política e financeira. Ao acionar a Canoastec e propor a integração do Canoas Avalia ao sistema i-Educar, a gestora sinaliza

que a sustentabilidade de uma política pública não pode estar ancorada apenas em acordos circunstanciais ou na boa vontade de parceiros externos.

Outra perspectiva para avançar no desenvolvimento do Canoas Avalia enquanto avaliação externa é o desenvolvimento de um mecanismo para poder utilizar a Teoria de Resposta ao Item (TRI):

> E eu gostaria muito que a nossa avaliação fosse de Teoria de Resposta ao Item. Hoje em dia a gente tem só o TCT. Porque antigamente, em 2023, você queria fazer o tal IDEBAC, que é o Índice da Educação Básica de Canoas. Só que da forma como estavam os dados na época, era muito temeroso, porque era tudo muito frágil. Agora, eu acho que a partir do momento que a gente tiver um programa, e que a gente consiga fazer essa análise de Teoria da Resposta ao Item, aí sim a gente poderia pensar em algum índice municipal. (E1)

Ao discutir as potencialidades e desafios do Canoas Avalia, é preciso reconhecer que o sentimento de pertencimento que vem sendo construído não está dado, não está garantido, ele depende de coerência institucional. Nesse sentido, a questão de instituir um indicador que transforme o desempenho no Canoas Avalia em um número é um tensionamento que deve ser pensado junto ao grupo de professores, pois essa medida certamente causaria um estranhamento no grupo de professores. No círculo dialógico realizado com professores de Língua Portuguesa, surgiu uma fala que tensiona essa dimensão:

> Existe uma palavra que me vem sempre à mente quando eu penso no Canoas Avalia, que é pertencimento. Sempre se quer reivindicar uma relação de pertencimento do professor da rede para com o município. Ok. Só que isso não é coerente com o que a mantenedora entrega. Porque não há incentivo a esse pertencimento, só há cobrança. Então, por que eu deveria me sentir pertencendo a uma rede? Só por que respeito intelectualmente meus colegas de área? Bom, a mim isso é fortalecedor, mas, assim, isso te sustenta até quando num espaço? Eu acho que esse pertencimento reivindicado pela prova tem que ser coerente com como se entende o trabalhador, inclusive na visão pedagógica de quem chega. Porque, sim, aí sim é fácil vestir a camisa, aí é fácil me sentir representada por uma avaliação. Sim, mas eu não sinto isso. Há uma incoerência nesse sentido. A rede só vem no sentido de punitivismo e cobrança. (C5P03)

Essa fala sensível e forte revela uma tensão importante: o pertencimento não pode ser exigido; ele precisa ser cultivado. Quando a política avaliativa é percebida predominantemente como mecanismo de cobrança, sem o

correspondente reconhecimento do trabalho docente, instala-se uma fratura entre discurso e prática. A professora não rejeita a ideia de pertencimento em relação ao Canoas Avalia e sua premissa de protagonismo docente, mas questiona a coerência da mantenedora ao reivindicar engajamento sem oferecer condições materiais, simbólicas e políticas que sustentem esse vínculo. O engajamento não pode vir apenas do trabalho coletivo com seus pares.

Essa crítica não invalida a experiência do Canoas Avalia, mas explicita sua vulnerabilidade frente ao discurso gerencialista. Essa fala surge em uma discussão sobre índices, rankings e outros assuntos relacionados à política de responsabilização das avaliações externas. Ao vislumbrar a possibilidade de haver um índice atrelado ao Canoas Avalia, cria-se a percepção de que a lógica punitivista prevalece, de modo que o pertencimento torna-se retórico, pois esse índice seria percebido como no sentido oposto daquilo que vem se construindo no Canoas Avalia, porque geralmente os índices gerados por avaliações externas são apresentados em rankings, classificando escolas a partir de um número.

> Se o Canoas Avalia gerasse um índice, seria bem mais cruel. (C5P04)
>
> E, mesmo que houvesse uma boa intenção no índice, tipo de se verificar em determinado bairro, como é que está a diferença de aprendizado entre as comunidades, mesmo que houvesse essa boa intenção, fica uma pressão na gente. “Eu sou uma professora ruim. Eu estou em uma escola em que os alunos não aprendem”. Fica uma coisa estigmatizada. (C5P04)
>
> Eu acho que a ideia de ranking é, por si só, problemática. Eu gosto da ideia de mapa. Ter um mapa é diferente de ter um ranking. A quem serviria um ranking na nossa realidade? [...] E eu acho que se fosse para haver alguma responsabilidade social com essas realidades, não precisaria do Canoas Avalia. Esses são dados que se coleta de outra forma. Então, tu não precisa fragilizar a figura do professor de Língua Portuguesa, que apanha de tudo quanto é lado, com mais um instrumento, para perceber uma nuance social, por favor. (C5P03)

Aliatti, Kaminski e Raupp (2012, p. 62-63) propõem que o Canoas Avalia não seja entendido como um ranking: “Os dados produzidos por meio de estatísticas possibilitam intervenções necessárias e precisas, [...] não sendo entendidos como um mero *ranking* entre as unidades escolares”.

Essa é uma discussão que é bastante importante e precisa ser aberta à rede de Canoas. Com tantos índices, SAEB, IMERS, precisamos de um índice? Se sim, como ele será calculado? Como ele será divulgado? Haverá publicização de dados em formato de ranking? Se formularmos um índice, ele pode vir a ser atrelado a políticas de responsabilização do professor? Queremos essa responsabilização? Que tipo de responsabilização queremos? Enfim, são questões que merecem uma discussão mais ampla.

Uma maneira de avançar nessa construção de uma relação de pertencimento com o professor da rede pode envolver a publicação de editais para a elaboração de itens avaliativos.

> Acho que um edital, de repente. Só que o que eu penso, né? Quando se abrem os editais, por exemplo, lá do do Saeb, essas pessoas, elas recebem por questão utilizada. Então, se tivesse um edital e essa pessoa construísse e essa questão fosse utilizada, eu acho que essa pessoa deveria receber um plus por aquela produção. Tem que ter investimento. Porque, por mais que tenhamos aqui dentro da casa pessoas de excelência, e eu falo isso porque são pessoas muito boas, que executam um trabalho muito bom, a gente não tem perna para tudo. (E1)

Apesar de gerar custos, essa seria uma maneira de qualificar o processo de composição de um banco municipal de itens avaliativos, com a participação do professor, que ainda receberia por isso. Além disso, seria uma maneira de ampliar o trabalho da *Casa de Formação* sem a necessidade de deslocar professor da sala de aula para uma unidade da SME. Possivelmente isso sairia bem mais barato aos cofres da Prefeitura.

Reconhecer que a Escola de Formação possui um potencial formativo subutilizado implica observar não apenas a quantidade de formações ofertadas, mas a forma como elas se articulam no interior do sistema. Além das formações da Escola de Formação, voltada principalmente aos Anos Finais do Ensino Fundamental, existem outros programas formativos, situados sob outras perspectivas e organizados por unidades, dentro da mesma Diretoria Pedagógica da SME, a ausência de integração entre diferentes etapas e setores da rede.

> Já que a gente está falando de Canoas Avalia, que tem desde terceiro a nono ano, tem que ter uma maior integração entre Anos Iniciais e Anos Finais, principalmente nas nossas disciplinas de

> Português e Matemática. Até de ter formações junto também, com professores de quinto ano com professores de sexto. [...] Por que o que acontece muitas vezes? Na nossa escola, por exemplo, a professora do quinto ano recebe uma informação, e eu do sexto ano recebo outra formação. (C3P08)
> Até para vocês entenderem: as formações oferecidas pela Escola de Formação são para Anos Finais, ERER, PPA/PLL e Biblioteca. As formações dos Anos Iniciais são oferecidas pelo Pacto pela Alfabetização, que fica lá na Secretaria.
> Ah, entendi. Pensando em nível de sistema municipal, vocês estão dando um tiro no próprio pé, porque Casa de Formação e Secretaria de Educação não estão falando a mesma língua. Estou falando inclusive pedagogicamente. (C3P08)

A fragmentação dos processos formativos e a ausência de integração entre diferentes etapas e setores da rede é apontada como um problema pedagógico que, inclusive, reproduz as divisões entre Anos Iniciais e Finais que historicamente existem na escola. Além disso, aponta-se uma incoerência de ordem epistemológica e metodológica entre os projetos de formação da SME e da Casa de Formação. Essa contradição é mencionada discursivamente como se a rede de Canoas desse "tiro no próprio pé". Provavelmente essa contradição se dá em razão de que o programa *Pacto pela Alfabetização* é estruturado a partir de um modelo de aquisição de um pacote formativo e avaliativo gerenciado por agentes externos, como o *Instituto Raiar* e o *Instituto Edube*[149], em Canoas.

Ainda que tais diferenças possam existir, a coexistência de ambos projetos formativos sob um projeto guarda-chuva maior, o da *Escola de Formação*, seria benéfico por diversas razões. Essa unificação fortaleceria o projeto da *Escola de Formação* enquanto projeto formativo autônomo da rede municipal de Canoas. Assim, a política de alfabetização também poderia ser internalizada, aproveitando as melhores práticas e o conhecimento acumulado pela experiência do programa *Pacto pela Alfabetização*, que poderia ser desenvolvido pelos próprios professores da rede, sem a necessidade de parcerias com agentes externos. Essa internalização do projeto sob o guarda-chuva da *Escola de Formação* significaria uma necessidade de maior investimento na política formativa como um todo, dado que a formação de alfabetizadores modelado pelo *Pacto* demanda alto investimento em produção e impressão de material didático. Com isso, certamente o espaço físico da

[149] Antes do Instituto Edube, logo que o programa *Pacto pela Alfabetização* foi iniciado em Canoas, o Instituto Raiar utilizava o material estruturado do Instituto Alfa e Beto.

Casa de Formação teria que ser reformado, adaptado, ampliado ou ainda repensado para uma *casa maior*.

Desde o início, esse horizonte foi visualizado pela professora E3, secretária municipal de educação entre 2021 e 2022, que criou a *Casa de Formação e* trouxe o *Pacto pela Alfabetização* para Canoas:

> Até que ponto a escolha desses métodos pode incitar uma aculturação e se tornar uma política da rede? Eu vou citar o caso de Sobral, de novo, mas é porque eu fui a fundo lá, estudando sua política. Eles já tiveram alguns parceiros, assim como nós. O primeiro que entrou lá foi o Instituto Alfa e Beto; teve outros grupos também. Mas eles internalizaram a cultura e criaram o seu próprio método e construíram seus próprios livros, construídos pela própria rede também. Então, tem que ter um começo. Como a gente não tinha nada e nós queríamos realmente mudar esse cenário, iniciamos assim porque... O que aconteceu ali? Aconteceram duas coisas. Primeiro, a falta de metodologia, qualquer que seja. Os indicadores extremamente baixos no terceiro ano, que era onde encerrava a alfabetização. No segundo ano, eu vi muitas escolas repetindo o que a pré-escola fazia no primeiro ano. O que eu achei, na época? Uma desperdício do tempo acadêmico, porque poderiam estar trabalhando com muito mais coisas, e ninguém vai deixar de ser construtivo por conta disso, até porque ensinar se faz com ludicidade e multiplicidade de metodologias. Então, hoje eles têm seus próprios métodos em casa. E Canoas tem tudo para ter seus próprios métodos, desde a Educação Infantil até os Anos Finais do Ensino Fundamental. A gente acredita nisso. E a Casa, de novo, a Casa de Formação é o lugar para isso, é o lugar onde tem que se estimular cada vez mais essas coisas, assegurar que isso realmente vá acontecer. Eu torço muito para que Canoas mude seu cenário educacional e que seja um exemplo para nosso Estado. (E3)

De fato, Alves et al. (2023, p. 48) informam que Sobral iniciou sua estruturação do ensino ”com base em materiais estruturados produzidos pelo Instituto Alfa e Beto. Aos poucos o município também passou a produzir materiais próprios e a incorporar outros materiais a partir da perspectiva do ensino estruturado”. Há, de fato, uma contradição: a *Escola de Formação* se estrutura como um projeto formativo autônomo da rede, enquanto o *Pacto pela Alfabetização*, tal como implementado, opera sob outra lógica, com desenho e gestão externos. No entanto, essa escolha não foi aleatória, mas parte de um planejamento diante de um cenário crítico apresentado no cenário da alfabetização. Porém, sempre foi pensado que essa contradição fosse superada pela rede municipal de Canoas ao fortalecer o projeto da *Casa de Formação*. O horizonte sempre foi internalizar o programa formativo da

alfabetização, construir metodologias e materiais próprios e consolidar a Casa como projeto formativo central da rede.

Geralmente, os defensores da compra de material estruturado pelas redes de ensino mobilizam discursos assumidamente gerencialistas, descredibilizando a produção de material didático pela própria rede. É nesse sentido que Alves et al. (2023, p. 48), integrantes do Instituto Alfa e Beto, apresentam críticas duras a esse tipo de produção:

> Afinal, não é simples – ou barato – criar materiais de alta qualidade, que demandam esforço de atualização de tempos em tempos. Contudo, Sobral dispunha de bons exemplos e a adoção de um modelo bem estruturado de ensino, progressivamente, parece ter habilitado o município a não capitular diante de modismos pedagógicos e tendências desconstrutivas que atravessaram – e atravessam – a educação brasileira. Os riscos de materiais produzidos localmente é uma das tragédias da inovação educacional em todo o mundo: não são sujeitos a avaliações de nenhum tipo e frequentemente refletem concepções pedagógicas muito particulares, além de, dificilmente, poderem contar com recursos e competências adequadas para o tamanho do desafio.

Com a certeza de que a rede municipal de Canoas é formada por profissionais qualificados academicamente e validados pelo *chão de escola*, sustento que esse passo precisa ser dado em Canoas. Com pouca equipe e sem receber recursos, a *Casa de Formação* e os professores da rede elaboraram muitas edições dos *Cadernos de Estudos Orientados*, voltados tanto à preparação para avaliações externas como à recomposição de aprendizagens no contexto do pós-enchente em 2024. Como foi dito, a produção de materiais próprios não é simples nem barato. Esse recurso certamente seria bem utilizado para a construção de editais que selecionassem professores produtores dos materiais didáticos bem como para a impressão em material gráfico qualificado. O desafio posto à rede municipal de Canoas, principalmente à SME, é retomar esse planejamento inicial e criar as condições para que a política de alfabetização e a política de formação e avaliação possam estar juntas sob o mesmo teto, sob a mesma Casa.

Além do Pacto pela Alfabetização, outra unidade que a professora E1, gestora da Casa de Avaliação aponta que poderia compor a mesma estrutura da *Casa de Formação* é a Unidade de Projetos e Programas Especiais:

> Uma coisa que eu acho é que o Pacto pela Alfabetização deveria estar ligado com a escola de formação e com a fase de avaliação. Por mais que o pacto tenha uma avaliação própria, eles tinham que estar aqui para os projetos conversarem melhor. As gurias lá da Unidade de Projetos e Programas Especiais, que trabalham com isso, elas deveriam estar no mesmo espaço que a Escola de Formação. (E1)

Para as outras unidades que continuariam compondo a SME, continuaria havendo uma necessidade de aproximação. Afinal, embora seja um *não lugar* ou um *entrelugar*, a Casa de Formação ainda é SME. A professora E1 propõe o desenvolvimento de um sistema central de comunicação, que contemplasse todos os dados da Secretaria a fim de dinamizar a o trabalho de todas as unidades da SME:

> Então deveria ter tipo um sistema. “Tu foi lá na escola e viu uma coisa boa?” Bota no sistema. Todo mundo da SME poderia ter acesso aquilo para poder se comunicar, topo um prontuário. Quando tu vai no médico lá, tu vai abrir tua carteirinha de vacina. Vai aparecer ali todas as vacinas e todos os remédios que tu pegou no SUS. Teria que ter todas as informações ali. O próprio quadro de professores é um caos. O quadro é feito numa planilha de Excel, teria que ser num sistema. O supervisor teria que entrar nesse sistema e, por exemplo, colocar o horário das turmas e professores da escola dele lá. Assim, nós da SME e da Casa teríamos acesso aqui, entendeu? É umas coisas que não se conversam. Aí se precisa dos e-mails dos professores e não se sabe onde tem. Aí fica numa pasta do Drive, e não se acha a pasta, porque, a partir do momento que não se tem o teu e-mail institucional, por exemplo, de um servidor que se exonerou, tu perde tudo que tem ali dentro. Então, eu acho que isso carece muito de investimento não só aqui, mas na própria secretaria como um todo. (E1)

Essa necessidade de fortalecimento do projeto formativo central da rede não se limita à dimensão epistemológica ou metodológica; ela também se expressa nas condições materiais e estruturais da própria Casa de Formação. Se o horizonte é internalizar programas, ampliar a capilaridade da formação e consolidar a Casa como espaço guarda-chuva da política formativa, torna-se inevitável discutir sua infraestrutura e sua capacidade de acolher novas demandas, especialmente a formação dos professores de Anos Iniciais e de gestores escolares. É nesse contexto que emerge a fala a seguir, que desloca o debate do plano conceitual para a materialidade do espaço formativo.

> Eu acho que a Casa de Formação aqui está ficando pequena. Acho que tem que ter alguns espaços a mais. Se eu, como diretor, quiser

> me reunir com dois ou três diretores e vier à Casa de Formação, tem que ter um espaço para nós fazermos essa reunião. (C6P01)
> Bá, isso seria perfeito! De repente os colegas mais experientes podem ensinar os mais novos. Formam um grupo, que vem aqui, estuda, já ativa tudo. Fazer um grupo para começar e mobilizar isso, né? Porque depois a gente pode dizer assim: "ah, nunca foi proibido", mas também nunca foi ofertado. Umas formações mais permanentes, assim. Toda sexta tem tal formação, daí aquele professor ou a equipe diretiva vem fazer, sabe? Seria muito bom. (C6P02)

Como o referencial que se tem de projeto formativo na rede é a Casa de Formação, quando os gestores identificam essa falha na oferta de formação continuada, eles apontam como um problema da própria Casa de Formação. Afinal, os próprios gestores reconhecem que sua formação ainda ocorre de modo excessivamente informal.

> A gente vai aprendendo no caminho. Com os colegas. Até num grupo de WhastApp de bastidores. Acaba que é ali que vai acontecer. Foi ali que eu me formei. (C6P02)
> E não é só a parte burocrática e prestação de contas. É gestão de pessoas, infraestrutura, prioridades. Organizar uma atividade pedagógica. (C6P02)
> Quando eu assumi a escola, na primeira demanda que eu não sabia, o que eu fiz? Liguei para meu diretor anterior. E ele foi meu mentor, entendeu? Aí, na hora da prestação de contas, pedi para outro colega, ele filmou a prestação de contas dele e eu me baseei ali. Isso não deveria ter sido uma formação aqui na Casa de Formação? (C6P02)
> Acho que teria que ter formações mais seguido, não só reuniões. (C6P01)
> Teve dia que eu peguei minhas contas, um caderno e uma caneta e fui lá na SME. Sentei e aprendi. Mas tudo muito informal, quando, na verdade, era uma coisa que deveria ser sistemática, com todos os diretores. (C6P02)

A grande parte da aprendizagem dos gestores da rede municipal de Canoas ocorre por meio de redes informais de apoio. Mentorias improvisadas, grupos de bastidores e trocas pontuais substituem processos formativos estruturados. Se a avaliação externa depende da mediação da gestão, torna-se evidente a necessidade de formação permanente e sistemática para diretores. Nesse sentido, a responsabilização pela falta de formação que interfere na dimensão pedagógica da gestão escolar deve ser compartilhada. A responsabilização não pode ficar apenas nos ombros dos gestores.

Assim, a questão que emerge não é apenas a fragilidade das equipes, mas a ausência de uma política mais consistente de formação e

acompanhamento para gestores. Entretanto, a Casa ocupa um espaço intermediário, sem poder decisório sobre a oferta de formação para gestores.

> Eu fico me questionando assim. Quase todas as nossas reuniões sempre caem nas equipes, que a equipe não passa ou que é a equipe frágil de alguma forma no trabalho pedagógico. Enfim, a parte administrativa muitas vezes é feita, e a parte pedagógica não. E como isso seria solucionado nas escolas? Eu não tenho resposta, mas eu me questiono muito, porque foi falado na questão da eleição, de seleção, enfim, que hoje em dia, é indicação, tudo isso que tem se envolvendo ali na questão dos diretores e o resto da equipe. Eu me pergunto até quando a gente vai continuar dependendo disso tudo, pois somos um meio de campo aqui. A gente é esse entrelugar, essa ponte. Mas não depende daqui. (C1P01)

Com o início de um processo formativo que vai culminar num processo seletivo e eletivo de gestores escolares na rede municipal de Canoas, espera-se que essa questão da formação continuada dos gestores possa ser resolvida.

> Candidatos a diretor e vice nas escolas municipais de Canoas participam, desde o último dia 4 de fevereiro, de um curso preparatório para a gestão escolar. O curso, com duração de 40 horas, e realizado em formato híbrido, é a primeira etapa do processo seletivo. A aula inaugural foi realizada no Teatro do Sesc e contou com a presença dos mais de 180 candidatos inscritos na seleção. [...] O processo seletivo para diretor e vice das escolas municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) e para diretor das escolas municipais de Educação Infantil (EMEIs) será composto por quatro etapas. Conforme edital, o cargo de vice-diretor será destinado exclusivamente às EMEFs, não sendo aplicável às EMEIs. A segunda etapa do processo será uma prova de conhecimentos específicos, com caráter eliminatório, que deverá ser aplicada no dia 21 de fevereiro. A prova será constituída por um total de 50 questões, elaboradas com base nos conteúdos abordados ao longo da formação. Será considerado aprovado o candidato que obtiver o mínimo de 30 acertos, o que equivale a 60% da prova objetiva. A terceira etapa do processo será a formalização da candidatura, com a formação das chapas, seguida do período de campanha eleitoral, previsto para ocorrer de 2 à 5 de março. Já a quarta e última etapa será a eleição, que contará com a participação de toda a comunidade escolar. A eleição acontecerá no dia 6 de março, por voto único, direto e facultativo. (D40)

Após quase dez anos desde a última escolha democrática de diretores de EMEFs, em 2017, ocorrerá em 2026 um novo processo híbrido de seleção e eleição. Iniciar esse processo com uma sequência de formações já traz boas expectativas de um novo tempo.

Finalizo essa discussão, trazendo a questão de se retomar a pesquisa enquanto processo formativo. Esse conceito foi bastante explorado no *Projeto Saberes em Diálogo*, e, de certa forma, ainda se mantém vivo na *Casa de Formação* com o *Escola Pesquisadora*.

> O Escola Pesquisadora só tem uma diferença grande, que a gente entende que é uma diferença: a gente não consegue acompanhar os grupos de pesquisa ao longo do ano. Isso fragiliza um pouco a questão da pesquisa. [...] Mas também isso não quer dizer que a gente não vá, no futuro, se a gente tiver mais pernas, braços e cabeças, fazer de outra forma. (E2)

Essa falta de condições para retomar um acompanhamento continuado com grupos de pesquisa pode ser desenvolvido junto às universidades da cidade. Certamente seria de interesse dos cursos de licenciatura da cidade desenvolverem projetos de extensão em parceria com a *Casa de Formação*.

Outra política que pode auxiliar nesse sentido é a adesão ao sistema *Universidade Aberta do Brasil (UAB)*, por meio da criação de um polo presencial vinculado à Casa de Formação. O processo, em termos gerais, envolve: (1) manifestação formal de interesse do município junto à Capes/MEC; (2) indicação e adequação do espaço físico e equipe de apoio; (3) credenciamento do polo; (4) pactuação de cursos com universidades públicas; e (5) publicação de editais para oferta de vagas à comunidade.

A abertura de um polo UAB na Casa de Formação uniria o útil ao necessário: em uma rede que enfrenta déficit de professores, a oferta de licenciaturas públicas e gratuitas no próprio território fortaleceria a política de formação inicial articulada à formação continuada. Além disso, ampliaria a presença de universidades e institutos federais no espaço, potencializando investimentos, circulação acadêmica e, possivelmente, a própria ampliação física da Casa. Mais do que infraestrutura, consolidaria simbolicamente a Casa de Formação como “terceiro lugar” — nem apenas escola, nem apenas universidade, mas espaço híbrido de produção, circulação e reconstrução do conhecimento docente, tensionando e qualificando a política educacional municipal.

A discussão aqui empreendida evidencia que os limites do projeto não decorrem da equipe que forma a Casa de Formação, mas de um desenho

institucional que opera com pouca margem: equipe reduzida, tempo fragmentado, demandas burocráticas concorrentes, ausência de garantias materiais, dependência tecnológica, entre outros. Essas contradições acumuladas não apenas tensionam a execução, mas também produzem insegurança sobre a continuidade e sobre o sentido do que está sendo construído. É justamente nesse ponto que a análise precisa avançar para a próxima seção, examinando como a política da descontinuidade atua de forma silenciosa no projeto de formação e avaliação.

5.4.1.3 Política da descontinuidade

Ainda que produza resultados e reconhecimento, a Casa de Formação permanece vulnerável à lógica da alternância política e à ausência de garantias estruturais de permanência. A descontinuidade, neste caso, não se manifesta apenas em rupturas abruptas, mas sim num movimento que gradualmente enfraquece o projeto. Trata-se de um movimento silencioso que pode esvaziar políticas sem necessariamente extingui-las formalmente. Nesse cenário, a consolidação da Casa depende menos de sua potência interna, já demonstrada, e mais da capacidade de transformá-la em política de Estado, protegida das oscilações conjunturais. É nesse ponto que a disputa deixa de ser apenas pedagógica e torna-se também política.

Assim, esta seção resume-se na seguinte asserção:

A política da descontinuidade opera silenciosamente para transformar a Casa em obra abandonada.

A política da descontinuidade se expressa, muitas vezes, menos por decretos e mais por sinais cotidianos de abandono. No caso da Casa de Formação, ela pode operar por subfinanciamento, por precarização da infraestrutura e por pequenos “descuidos” que, acumulados, comunicam uma mensagem poderosa: o projeto não é prioridade.

Quando uma casa em que se pretende formar professores convive com goteiras, ausência de manutenção regular, falta de limpeza sistemática, podas

e roçadas irregulares e improvisos para funcionar, o que está em jogo não é apenas conforto, mas o estatuto simbólico do próprio espaço.

> Eu acho que tudo comunica alguma coisa. Essa distância simbólica, tipo: “deixa aquele pessoal lá, eles se viram. Pode deixar que eles se viram”. Eles compram café. Eles arrastam os móveis quando tem goteira. Eu acho que tudo é simbólico. Eu não consigo olhar só para os fatos, entendeu? Tudo sempre comunica alguma coisa. Qual é realmente o lugar da formação quando se tem um lugar que chove na cabeça das pessoas? (E4)

Soma-se a isso a distância geográfica em relação à SME, que pode ser lida como metáfora institucional: o afastamento físico tende a produzir a impressão de afastamento de projeto. É como se a SME fosse o *centro, a* e Casa de Formação, *periferia*. Na falta de investimento do centro, a periferia sempre deu um jeito para continuar vivendo.

> Tem que ter investimento. A gente paga o café dos professores com o dinheiro do nosso bolso. A gente paga as bolachas com o dinheiro do nosso bolso. A gente só não paga mais papel higiênico e água agora porque vêm. Porque, no princípio, quando se iniciou a Casa, a gente pagava o papel higiênico e a água dos professores. E limpávamos os banheiros. Agora temos uma pessoa para limpar. Temporariamente. Mas não temos ninguém fixo. Porém, falta investimento na Casa, enfim, né? Mas não só na casa física. Falta investimento no projeto, para essa política. (E1)

É exatamente nessa naturalização do *pouco* para um projeto que entrega *muito* que preocupa. Em uma rede que já viu vários projetos excelentes serem descontinuados, não é difícil supor que a construção dessa política formativa e avaliativa materializada na *Casa de Formação* seja enfraquecida até perder o sentido, correndo o risco de ser transformada, silenciosamente, em obra inacabada e abandonada.

A percepção de que a Casa de Formação é um projeto substituível ou esvaziável se confirma no cenário de falta de professores:

> Logo no início de 2022, tinha só um mês que eu estava trabalhando na Casa de Avaliação, a SME mandou a gente de volta para a escola, pra gente trabalhar um tempo na escola. Tinha muita falta de profe na rede, aí a gente voltou pra escola. Ficou só a gestora. (E1)

2026 inicia novamente com esse cenário: vazio. O aluno deve, sem dúvida, estar em primeiro lugar. Mas por que, diante da escassez de

professores, o que primeiro se esvazia é a Casa? Seria interessante verificar que unidades da SME são esvaziadas para levar professores a cobrir faltas e substituir períodos nesse contexto. Talvez seja porque não se investem recursos na Casa de Formação. Outros projetos que recebem recursos da Prefeitura não são tão impactados em momentos como esse. Se faltam recursos, se faltam investimentos, talvez seja necessário repensar o arranjo institucional de uma política formativa e avaliativa que funciona com baixíssimo orçamento.

Já que, como vimos nessa tese, o projeto da *Casa de Formação* (2021 em diante) recupera o Canoas Avalia, que funcionou, em seu primeiro ciclo, de 2009 a 2016, resolvi consultar as *Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO)* de cada ano a fim de verificar os gastos nominais com a política de formação continuada e de avaliação externa. Como não tive acesso aos dados de 2009, retroagi até 2010, consultando todas as LDOs até 2026[150]. Apresento, a seguir, as informações nas Tabelas 7 e 8:

Tabela 7 - Avaliação externa municipal nas LDOs de 2009 a 2026

Investimentos municipais em avaliação externa municipal conforme LDO		
LDO	**Descrição**	**Total**
2010	Implementação do Sistema de Avaliação da Educação Municipal - SAEM	R$ 400.000,00
2011	Implementação do Sistema de Avaliação da Educação Municipal - SAEM	R$ 420.000,00
2012	Implementação do Sistema de Avaliação da Educação Municipal - SAEM	R$ 550.000,00
2013	Implementação do Sistema de Avaliação da Educação Municipal - SAEM	R$ 550.000,00
2014	Implementação do Sistema de Avaliação da Educação Municipal - SAEM	R$ 150.000,00
2015	Implementação do Sistema de Avaliação da Educação Municipal - SAEM	R$ 150.000,00
2016	Implementação do Sistema de Avaliação da Educação Municipal - SAEM	R$ 150.000,00
2017	Implementação do Sistema de Avaliação da Educação Municipal - SAEM	R$ 100.000,00
2018	Não foi especificada dotação orçamentária específica	Não consta
2019	Não foi especificada dotação orçamentária específica	Não consta
2020	Não foi especificada dotação orçamentária específica	Não consta
2021	Não foi especificada dotação orçamentária específica	Não consta
2022	Não foi especificada dotação orçamentária específica	Não consta
2023	Não foi especificada dotação orçamentária específica	Não consta
2024	Não foi especificada dotação orçamentária específica	Não consta

[150] Como explicado na seção 4.3.3, são os documentos D10 a D26.

2025	Não foi especificada dotação orçamentária específica	Não consta
2026	Não foi especificada dotação orçamentária específica	Não consta

Fonte: elaborado pelo autor com base nos documentos D10 a D26.

Tabela 8 - Formação continuada nas LDOs de 2009 a 2026

Investimentos municipais em avaliação externa municipal conforme LDO		
LDO	**Descrição**	**Total**
2010	Instituir programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação	R$ 1.425.000,00
2011	Instituir programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação	R$ 1.539.064,00
2012	Instituir programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação	R$ 1.718.000,00
2013	Instituir programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação	R$ 1.718.000,00
2014	Instituir programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação	R$ 1.500.000,00
2015	Instituir programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação	R$ 2.770.000,00
2016	Instituir programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação	R$ 832.674,00
2017	Instituir programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação	R$ 100.000,00
2018	Não foi especificada dotação orçamentária específica	Não consta
2019	Não foi especificada dotação orçamentária específica	Não consta
2020	Não foi especificada dotação orçamentária específica	Não consta
2021	Não foi especificada dotação orçamentária específica	Não consta
2022	Não foi especificada dotação orçamentária específica	Não consta
2023	Não foi especificada dotação orçamentária específica	Não consta
2024	Não foi especificada dotação orçamentária específica	Não consta
2025	Não foi especificada dotação orçamentária específica	Não consta
2026	Não foi especificada dotação orçamentária específica	Não consta

Fonte: elaborado pelo autor com base nos documentos D10 a D26.

A leitura das LDOs (2010-2026) evidencia um movimento que dialoga diretamente com a percepção de fragilidade e descontinuidade já apontada pelos sujeitos da pesquisa. Até 2017, tanto a avaliação externa municipal quanto a formação continuada apareciam de forma explícita nas peças orçamentárias, com valores nominalmente previstos e identificáveis. Havia, portanto, uma política que, ao menos no plano formal, assumia publicamente quanto pretendia investir nessas duas frentes estruturantes. A partir de 2018, essa especificação desaparece: não há mais dotação orçamentária própria indicada para avaliação externa municipal nem para formação continuada de

professores[151]. Obviamente, isso não significa necessariamente ausência de gasto — a própria instituição da Escola de Formação e da Casa de Avaliação é um exemplo disso —, mas indica que tais custos passaram a estar diluídos em rubricas mais amplas e genéricas.

Talvez seja necessário retomar o exercício anual de explicitar quanto a rede pretende investir especificamente em avaliação externa municipal e em formação continuada, definindo, de maneira planejada, o montante destinado à Unidade de Formação e Avaliação no exercício seguinte. Tornar o investimento visível é também uma forma de afirmar prioridade e proteger a *Casa de Formação* da lógica silenciosa da diluição e do esvaziamento, que, pela história das políticas educativas na rede, acaba em descontinuidade.

A experiência de Sobral teve êxito porque ela perdura independentemente dos governos. Se existe uma maneira de Sobral inspirar Canoas mais uma vez, é dessa maneira. Hoje a Escola de Formação e a Casa de Avaliação são instituídas por decreto, uma norma legal com bastante volatilidade. Basta que a conjuntura mude para um decreto cair. Essa tensão permanece toda vez que se troca de gestão municipal ou na SME a continuidade da Casa de Formação.

> Isso é uma coisa que a gente passa toda vez que troca. Por isso que seria importante que a gente tivesse uma legislação ou que fosse uma autarquia para que a gente não ficasse ansioso a cada troca dos governos. Então eu acho que sim essa legislação é importante. Mas eu me questiono assim por que a gente permanece. Sei que a gente permanece porque a gente faz um trabalho. Mas também a gente permanece, eu acho, que, nos governos que a gente passou, nunca um dos prefeitos disse: “eu fui o criador da Escola de Formação”, como sua bandeira política. Então, isso foi importante para a gente. Até porque de certa forma, o primeiro que criou poderia ter feito isso. De certa forma, a gente se sente meio abandonado, falta a limpeza. Em dia de chuva, chove mais dentro do que fora. A gente não tem verba porque é uma parte da Secretaria. Mas, de certa forma, esse certo abandono também faz com que a gente fique. (E2)

[151] A partir de 2018, as políticas formativas e avaliativas estão contempladas a princípio em uma dotação orçamentária com um nome bem abrangente: “Manutenção e coordenação das atividades do órgão”, com a seguinte descrição: “Esta ação objetiva atender as atividades inerentes ao órgão e conselho municipal de educação, através de manutenção de contratos, folha de pagamento dos servidores da SME, ressarcimento de servidores cedidos, diárias e locomoção, aquisição de bens, bem como formação continuada dos profissionais da rede municipal de ensino, no Ensino Fundamental, Educação Infantil e Inclusão”.

A Casa de Formação é um projeto feito com protagonismo dos professores da rede de Canoas. É uma continuidade de um projeto que tem raízes décadas atrás. É um projeto que tem a identidade do professor. E assim deve continuar sendo. Nesse sentido, transformar a Casa de Formação em política de Estado significa retirá-la da condição de projeto vinculado a gestões específicas e inscrevê-la como compromisso institucional permanente da rede municipal. Isso implica garantir previsão orçamentária própria, critérios transparentes de composição da equipe, normativas que assegurem sua continuidade e mecanismos de participação docente que a protejam de oscilações conjunturais.

Uma política de Estado não depende da vontade circunstancial de quem ocupa a gestão; ela se sustenta por marcos legais, planejamento de longo prazo e reconhecimento coletivo de sua centralidade estratégica. No caso da Casa de Formação, essa transformação é decisiva para que formação e avaliação deixem de ser iniciativas vulneráveis à alternância política e se consolidem como pilares estruturantes do projeto educacional de Canoas.

É com esse horizonte — o de consolidar, proteger e projetar a Casa como patrimônio pedagógico da rede — que a análise avança. Na próxima seção, apresento subsídios para políticas públicas que emergem das discussões empreendidas ao longo desta tese, transformando diagnóstico em proposição e tensionamento em possibilidade concreta de futuro.

5.4.2 Aposta no professor

Se a seção anterior evidenciou as fragilidades e os riscos de descontinuidade, esta parte desloca o foco para a dimensão propositiva que emergiu da pesquisa: a Casa de Formação se sustenta, sobretudo, como uma aposta política e epistemológica no professor da rede municipal de Canoas. Disputar sua consolidação não é apenas defender um prédio, uma estrutura administrativa ou um arranjo institucional; é afirmar que a produção de conhecimento pedagógico deve continuar partindo do *chão da escola*.

Dessa forma, a asserção que sintetiza esta seção pode ser expressa da seguinte maneira:

Disputar a construção da Casa de Formação é apostar no protagonismo do professor da rede de Canoas.

A Casa existe porque professores aceitaram ocupar o lugar de formadores, avaliadores, pesquisadores e interlocutores das políticas públicas. Apostar na Casa é, portanto, apostar na capacidade da rede de produzir suas próprias matrizes, seus próprios materiais, seus próprios diagnósticos e suas próprias respostas. É reafirmar que a formação e a avaliação não são dispositivos externos de controle, mas instrumentos de autoria coletiva. É continuar apostando no professor de amanhã.

5.4.2.1 Projetar futuros

As discussões realizadas ao longo da pesquisa produziram não apenas análises, mas proposições concretas. Para evitar repetições e tornar visíveis os encaminhamentos de maneira objetiva, apresento a seguir, em formato de lista, os principais insumos apontados por professores e gestores. Trata-se de proposições que extrapolam a política de formação e avaliação e alcançam outras dimensões estruturantes da política educacional municipal. Projetar futuros para a Casa, portanto, é também projetar futuros para a rede.

Assim, esta subseção pode ser sintetizada na seguinte formulação:

Professores e gestores da rede projetam futuros para fortalecer a Casa e sua vizinhança.

A seguir, sistematizo, de forma objetiva, um conjunto de proposições que emergem das falas dos sujeitos da pesquisa e da interpretação realizada. Trata-se de proposições que subsidiam não apenas as políticas públicas de formação e a avaliação que se materializam na *Casa de Formação*, mas também as políticas públicas vizinhas à *Casa*. Assim, também, são elaboradas propostas para o próprio projeto educacional da rede municipal de Canoas.

1. **Instituir em lei a Escola de Formação e a Casa de Avaliação, com sede própria e garantia de recursos financeiros**: transformar o projeto em política de Estado, assegurando previsão orçamentária específica, estabilidade institucional e proteção contra descontinuidades conjunturais (ver seções 5.2.2.4 e 5.4.1.1);
2. **Elaborar uma política interna para seleção de novos assessores e formadores**: Definir critérios públicos, transparentes e técnicos para ingresso de novos professores para atuarem como assessores e formadores na Casa de Formação, fortalecendo a legitimidade pedagógica e evitando atravessamentos políticos (ver seção 5.4.1.1);
3. **Instituir um banco de necessidades formativas para o Programa de Qualificação Docente:** Constituir, a partir da experiência da Casa de Formação bem como das produções bibliográficas que envolvam a rede municipal de ensino, um banco de necessidades formativas possa subsidiar a oferta de bolsas cursos de extensão e de pós-graduação em universidades, garantindo, assim, uma gestão do conhecimento eficiente a serviço da educação (versão 5.2.2.1);
4. **Elaborar políticas de financiamento para projetos alternativos empreendidos pela Casa de Formação**: prever recursos financeiros para a execução de projetos como a FEMUCITEC, a Gincana de Matemática, entre outros projetos (ver seção 5.4.1.1);
5. **Expandir as áreas de formação atendidas pela Escola de Formação**: Ampliar a capilaridade para contemplar todas as etapas e componentes curriculares, integrando Anos Iniciais, Anos Finais, gestão escolar e demais áreas (ver seção 5.3.1.4)
6. **Garantir estrutura física ampla, bonita, limpa e central:** Reconhecer que infraestrutura comunica prioridade política, de modo que investir no espaço é também investir simbolicamente na formação docente (ver seção 5.4.1.1);
7. **Instituir política de pesquisa na escola com acompanhamento da Casa e parcerias com universidades locais:** Retomar a pesquisa como processo formativo contínuo, articulando extensão universitária e protagonismo docente (ver seções 5.2.2.4 e 5.4.1.1);

8. **Estudar a criação de um polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) na Casa de Formação:** Integrar formação inicial e continuada, enfrentando o déficit de professores e consolidando a Casa como terceiro lugar formativo (ver seção 5.4.1.1);
9. **Desenvolver plataforma própria para aplicação do Canoas Avalia:** Garantir autonomia tecnológica, soberania sobre dados educacionais e sustentabilidade financeira da política avaliativa (ver seção 5.4.1.1);
10. **Instituir um Banco Municipal de Itens previamente testados:** Construir acervo técnico qualificado, com validação pedagógica e estatística, fortalecendo a confiabilidade da avaliação (ver seção 5.4.1.1);
11. **Alimentar o Banco Municipal de Itens por meio de editais remunerados:** Valorizar financeiramente a produção docente e ampliar a participação colaborativa na construção dos instrumentos avaliativos (ver seção 5.4.1.1);
12. **Expandir o Canoas Avalia para todas as áreas do conhecimento:** Superar a centralidade exclusiva em Língua Portuguesa e Matemática, promovendo visão integral da aprendizagem (ver seção 5.3.1.2);
13. **Publicizar os instrumentos avaliativos do Canoas Avalia em publicações periódicas:** tornar mais eficiente a já reconhecida transparência das provas anteriores do Canoas Avalia por meio de publicações periódicas que não só publiquem a integralidade dos instrumentos avaliativos, como também reflitam sobre repercussões de cada item avaliativo para a recomposição de aprendizagens (ver seção 5.4.1.1);
14. **Desenvolver outras políticas avaliativas na lógica da responsabilização participativa**: Instituir avaliações institucionais, questionários contextuais e indicadores como a Taxa de Assunção ao Cargo (TAC), visibilizando dimensões estruturais que impactam a aprendizagem e que são apagadas por avaliações e indicadores que consideram apenas o desempenho em testes padronizados (ver seção 5.3.1.4);
15. **Criar editais para produção de materiais didáticos municipais permanentes**: Consolidar autoria docente na produção de cadernos,

trilhas pedagógicas e materiais estruturados próprios da rede, fortalecendo e ampliando a atuação da Casa de Formação e valorizando financeiramente os professores da rede municipal (ver seção 5.4.1.1);

16. **Instituir em lei o processo de formação, seleção e eleição de diretores iniciado em 2026**: Consolidar o projeto de gestão democrática inovador com critérios técnicos e participação da comunidade escolar (ver seção 5.4.1.1);
17. **Reformar o plano de carreira do magistério**: Tornar a carreira mais atrativa, estabelecendo um amplo diálogo com o magistério municipal a fim de identificar pontos de atenção na valorização profissional, de modo a enfrentar o cenário atual em que a TAC geral do magistério municipal é inferior a 50%, o que resulta em falta de professores em insuficiências na construção de aprendizagens dos estudantes (ver seção 5.3.1.4).

5.4.2.2 Construir política (pública)

Construir política pública exige assumir que educação não se transforma apenas por diagnósticos, mas por decisões. Fazer política, nesse sentido, não é partidarizar a Casa, mas dar-lhe voz pública, inscrevê-la na agenda da cidade e disputar institucionalmente seu lugar. Como defende Nóvoa (2023), a formação de professores precisa sair da condição de tema técnico e ocupar o espaço do debate público. Fortalecer a Casa é, portanto, fazer política sem medo: propor, dialogar, tensionar e legislar para que a formação e a avaliação sejam compromissos da cidade, e não apenas de uma gestão.

Fortalecer a Casa é construir política (pública).

Essa compreensão não permaneceu apenas no plano discursivo. Como desdobramento concreto das discussões empreendidas na tese, foram propostos dois Projetos de Lei no âmbito do Legislativo municipal. O primeiro, o **Projeto de Lei Legislativo nº 136/2025**[152] (Apêndice F), está mais relacionado

[152] Disponível em: <https://cmcanoas.cittatec.com.br/portal-legislativo/proposicoes/detalhe/436778>. Acesso em: 21 fev. 2026.

às propostas 1, 2 e 3, elencadas na seção anterior. O projeto autoriza o Poder Executivo a instituir a Escola de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro e a Casa da Avaliação Externa Canoas Avalia como programa permanente da Secretaria Municipal de Educação, com previsão de dotação orçamentária própria. A proposta reconhece que unidades criadas por decreto permanecem vulneráveis à alternância política e que sua institucionalização por lei garante maior estabilidade, perenidade e segurança jurídica.

Ao transformar em lei aquilo que já funciona na prática, o projeto não cria algo novo, mas protege uma política já consolidada pela rede. Ele afirma que formação continuada, avaliação externa municipal, produção de material didático, pesquisa escolar, eventos científicos, ações de equidade e acolhimento não são atividades acessórias, mas estruturantes do sistema educacional. Instituir a Casa por lei é afirmar que a melhoria dos indicadores educacionais não é fruto de improviso, mas de planejamento sistemático e investimento contínuo.

Essa compreensão de que fortalecer a Casa é construir política pública também se materializou em outra proposição legislativa: o **Projeto de Lei Legislativo nº 137/2025**[153] (Apêndice G), diretamente relacionado à proposta 4 da seção anterior, autoriza o Poder Executivo a instituir a Feira Municipal Científica e Tecnológica (FEMUCITEC) no Calendário Oficial de Eventos do Município de Canoas e prevê recursos financeiros para sua execução. Inserir a FEMUCITEC no Calendário Oficial não é um gesto meramente simbólico; significa garantir previsibilidade, dotação orçamentária própria, planejamento antecipado e reconhecimento institucional permanente. Assim como a Casa de Formação não pode depender apenas da boa vontade circunstancial das gestões, a feira científica não pode depender exclusivamente de editais externos para existir com qualidade. A institucionalização por lei assegura continuidade e impede que a pesquisa escolar seja tratada como evento acessório.

Os dois projetos dialogam entre si: um protege a formação e a avaliação; o outro protege a pesquisa e a produção científica estudantil. Ambos

[153] Disponível em: <https://cmcanoas.cittatec.com.br/portal-legislativo/proposicoes/detalhe/436615>. Acesso em: 21 fev. 2026.

partem do mesmo princípio — a necessidade de transformar experiências exitosas em políticas estruturantes da cidade.

Na melhor das hipóteses, projetos como esses deveriam ser apresentados na Câmara de Vereadores justamente por um representante legítimo do magistério no poder legislativo. Foi com esse objetivo que tentei utilizar minha posição de suplente de vereador para buscar espaço para apresentá-los em outubro de 2025, mês do professor. Não sendo possível, iniciamos um diálogo com o vereador do Partido Democrático Trabalhista a fim de que apresentasse ambos os projetos em prol da Casa de Formação. A tramitação dos projetos de lei no poder legislativo obriga o poder público a decidir se estará trabalhando pela consolidação da Casa enquanto política pública ou se vai relegá-la ao abandono.

Construir política pública, nesse sentido, é transformar prática em norma, experiência em direito e projeto em compromisso institucional. É retirar a Casa e sua vizinhança da vulnerabilidade da alternância política e inscrevê-las no horizonte de longo prazo da educação municipal. É construir o que Nóvoa (2023, p. 90) defende:

> É nesse sentido que venho advogando a existência de uma “casa comum da formação e da profissão”: uma casa comum dentro da Universidade, juntando todas as licenciaturas; uma casa comum entre a Universidade e as redes públicas de educação. Trata-se de uma nova realidade, juntando num “terceiro espaço” todos os que se interessam pela formação de professores dentro da Universidade e todos os que, fora da Universidade, têm um papel decisivo a desempenhar nesta missão: escolas, professores, autoridades municipais e estaduais, associações de professores etc

A partir dessa constatação, a análise se encaminha para o final. A manutenção e o fortalecimento do projeto formativo e avaliativo que se materializa na Casa de Formação depende da atuação consciente, intencional e qualificada dos professores da rede. Entendo que a política, seus discursos e atravessamentos, causa desconforto ao professor de *chão de escola*, visto que seus atravessamentos na escola e na sala de aula quase sempre são negativos. Mas é preciso que o professor, assumindo essa dimensão pública da sua profissão, atue de maneira mais efetiva nesse campo, sob pena de ver ruir políticas públicas que o colocam em posição de destaque.

É com essa compreensão que esses dois projetos de lei surgem no contexto desta pesquisa-ação participativa. E é com essa convicção que estou convicto de que novos movimentos surgirão a fim de que os subsídios aqui apresentados e outras necessidades percebidas por docentes e gestores servirão de base para que professores da rede de Canoas trabalhem na construção de políticas (públicas).

5.6 EPÍLOGO: NA CASA VERDE - PARTE 2

O acaso vai me proteger enquanto eu andar distraído.

Ano passado escrevi que a Casa Verde nasceu da poesia do acaso de uma decisão administrativa. Hoje sei que me enganei — ou, melhor dizendo, amadureci o olhar. Não foi acaso. Estudando, pesquisando, ouvindo, entendi que, desde o começo, foi escolha. Foi intenção.

Na última Semana de Arte, Literatura e Pesquisa, disse que estávamos realizando um sarau, celebrando a vida numa repartição pública, pela poesia do acaso de uma decisão administrativa. E eu repito: aqui estamos nós novamente celebrando a vida, mas não pela poesia do acaso, mas pela poesia da intenção, de uma decisão. Porque houve sim alguém que olhou para essa casa verde e viu nela mais que um endereço. Viu uma possibilidade. Foi uma professora.

O acaso apresentou a possibilidade, a pedagogia tomou a decisão. O acaso protegeu, o trabalho projetou.

A Casa Verde é a materialização de uma intencionalidade pedagógica. Se não foi o acaso que reuniu uma Escola de Formação e uma Casa de Avaliação sob o mesmo teto, também não é o acaso que faz com que ela continue existindo. Se foi uma professora que decidiu seu início, também são professores que decidem sua continuidade todos os dias. São professores que estão lutando para que ela continue existindo amanhã.

Se outrora via poesia no acaso, hoje também vejo poesia no trabalho. Só um trabalhador sabe o valor do seu trabalho, fruto do seu suor. Afinal, defender a Casa Verde não é defender um prédio, é defender a educação, é defender os professores.

Após pesquisar a formação de professores e a avaliação em Canoas, eu só consigo enxergar o trabalho. Às vezes acaso sim, muitas vezes descaso também. Mas sempre trabalho. O trabalho de professores. Isso aqui é o resultado do trabalho de professores ao longo da história. Tudo é construção. O que estamos construindo hoje vai influenciar diretamente no trabalho dos professores amanhã. Mas, citando nosso patrono…

Presente, passado e futuro? Tolice. Não existem.
A vida é uma ponte interminável. Vai-se
construindo e destruindo. O que vai ficando
para trás com o passado é a morte.
O que está vivo vai adiante.

Estamos vivos. A Casa Verde vive. Viva aos professores! Vida longa à Escola de Formação e à Casa de Avaliação!

Sarau da IV Semana de Arte, Literatura e Pesquisa
13 de novembro de 2025

6. ARREMATES E (IN)ACABAMENTOS

Ao longo desta tese, percorremos diferentes etapas da construção investigativa por meio da metáfora da reconstrução, assumida não apenas como recurso estético, mas como eixo epistemológico e político da pesquisa. Cada seção representou um movimento específico desse processo, permitindo compreender que a produção do conhecimento profissional docente, assim como a construção de políticas formativas e avaliativas, não ocorre de forma linear, acabada ou desprovida de tensões.

No primeiro capítulo, “Preparando o Terreno”, apresentei os deslocamentos pessoais, profissionais e investigativos que conduziram à redefinição do objeto de pesquisa. Ao situar a investigação no contexto da minha trajetória na rede municipal de Canoas, evidenciei que os imprevistos, as instabilidades institucionais e mesmo a enchente de 2024 não constituíram interrupções externas ao estudo, mas atravessamentos constitutivos do próprio processo de pesquisa e de reconstrução de sentidos sobre formação, avaliação e docência.

No segundo capítulo, “Lançando os Alicerces”, estabeleci os fundamentos teóricos da investigação a partir do diálogo entre decolonialidade, formação de professores e avaliação externa. A discussão permitiu compreender que os processos formativos e avaliativos são atravessados por disputas paradigmáticas entre perspectivas democráticas e gerencialistas, bem como evidenciou a necessidade de afirmar epistemologias situadas, produzidas no contexto das redes públicas de ensino e vinculadas à experiência concreta dos professores.

No terceiro capítulo, “Visitando Outras Construções”, as revisões sistemáticas da literatura possibilitaram ampliar o diálogo com produções acadêmicas relacionadas às demandas formativas de gestores escolares e às articulações entre formação continuada e avaliação externa. Os estudos analisados indicaram que a participação docente, a construção coletiva e a análise contextualizada dos dados constituem elementos fundamentais para que a avaliação externa possa assumir uma dimensão diagnóstica e formativa, aproximando-se de perspectivas de responsabilização participativa.

O quarto capítulo, “Arquitetura do Projeto”, explicitou as escolhas epistemológicas e metodológicas que sustentaram a investigação. Ao assumir a pesquisa-ação participativa como abordagem central e a Análise Textual Discursiva como procedimento analítico, reafirmei o compromisso desta pesquisa com a produção coletiva do conhecimento, com a valorização das vozes dos participantes e com a compreensão da realidade educacional como espaço histórico, contraditório e permanentemente inacabado.

Por fim, a análise desenvolvida ao longo desta tese, principalmente a partir do capítulo quinto, “Decolonizar é (re)construir”, permite afirmar que os processos formativos e avaliativos da rede municipal de ensino de Canoas não podem ser compreendidos de maneira descontextualizada. Eles convergem e se materializam na Casa de Formação, espaço institucional que articula, de forma inédita na rede, avaliação externa e formação continuada com vistas à produção de conhecimento profissional docente.

Inicialmente, o objetivo da pesquisa seria abordar o Canoas Avalia como um dispositivo de avaliação e formação. No entanto, o trabalho de campo evidenciou que o projeto avaliativo do Canoas Avalia, conduzido pela Casa de Avaliação, está profundamente ligado ao projeto formativo da Escola de Formação. Tanto é que, como vimos, a rede municipal de Canoas trata as duas instituições como uma coisa só: a Casa de Formação. Assim, para investigar a produção de conhecimento profissional docente vinculada ao Canoas Avalia, era preciso incluir no escopo da pesquisa o próprio contexto onde essa produção de saberes está inserida. Assim, falar de Canoas Avalia hoje é também falar da Casa de Formação.

Ao reconstituir historicamente a trajetória da formação docente em Canoas e a constituição do Canoas Avalia, esta pesquisa evidenciou uma trajetória de projetos, mais ou menos estruturados, que trazem uma contribuição à rede municipal. Sendo assim, ao se idealizar a criação de uma Escola de Formação de Professores e uma Casa de Avaliação Externa, inspiradas em Sobral, o projeto que é assumido em Canoas tem as marcas da própria trajetória da rede. Nesse sentido, a Casa de Formação não apenas organiza ações; ela reconfigura sentidos. Ao integrar formação e avaliação sob uma mesma política que busca destacar o protagonismo docente, abriu-se a

possibilidade de romper com a lógica tradicional da avaliação externa como dispositivo que opera unicamente na lógica gerencialista.

Entretanto, a decolonização da avaliação externa municipal não se apresenta como um evento concluído ou como uma transformação linear. Trata-se de um processo histórico, situado e permanentemente tensionado. A colonialidade do poder e do saber continua a atravessar as políticas educacionais, manifestando-se na permanente negociação entre discursos e práticas do gerencialismo e da democracia. Assim, ainda que se busque construir uma avaliação orientada na perspectiva diagnóstica e formativa, a pressão por resultados e a tensão com indicadores e ranqueamentos será permanente. A Casa de Formação não elimina essas tensões; ela as explicita e possibilita um espaço de atuação ao professor da rede. E é justamente nesse ponto que reside sua potência para rede e sua inovação para o campo das políticas de formação e avaliação. Quando professores e gestores, em um ambiente formativo, participam ativamente da elaboração, análise e ressignificação da avaliação externa, produz-se um deslocamento significativo: a avaliação passa a ser apropriada como objeto de reflexão pedagógica e como espaço de produção de conhecimento, e o professor passa se constituir como produtor legítimo de epistemologias e metodologias situadas.

Contudo, afirmar essa possibilidade não significa romantizar o processo. A Casa de Formação configura-se como projeto em disputa. Não se trata de uma estrutura consolidada, estável ou imune às mudanças políticas. Ao contrário, sua existência e seu desenho institucional estão atravessados por disputas paradigmáticas entre perspectivas gerencialistas e democráticas. Em determinados momentos, a avaliação pode ser capturada por lógicas de responsabilização; em outros, pode ser ressignificada como instrumento formativo. A permanência de uma orientação democrática depende de escolhas políticas, de pactuação com o magistério e de institucionalização normativa que a proteja de descontinuidades conjunturais e da falta de investimentos.

Nesse sentido, as proposições de políticas públicas sistematizadas nesta tese buscam justamente fortalecer a Casa de Formação como política de Estado, e não apenas como iniciativa de governo. A elaboração de subsídios normativos e proposições legislativas não constitui mero desdobramento

técnico da pesquisa, mas expressão do compromisso político desta pesquisa com o projeto formativo e avaliativo estudado e com os professores e gestores enquanto co-participantes dessa investigação. Se a decolonialidade implica deslocar o locus de enunciação e afirmar saberes situados, também implica disputar institucionalmente as condições práticas para que esses saberes continuem sendo produzidos.

Para além da análise, destaco a relevância de pensar a política de formação e avaliação da rede em uma perspectiva histórica. Nesse sentido, o esforço empreendido por Ledur, Silva e Machado (2019) em apontar os programas formativos a partir da década de 1990 foi essencial para que essa discussão pudesse ser ampliada na seção 2.2.1. Dado os limites da pesquisa, não foi possível aprofundar a discussão sobre o período intitulado *Normalistas*, entre 1939 e 1990. Nesse sentido, aponta-se como importante que estudos futuros empreendam esforços no sentido de dialogar com professoras que atuaram na rede municipal de ensino de Canoas naquele período. Assim, será possível preencher lacunas deste estudo.

Retomando a metáfora de avaliação como uma fotografia, reforço a necessidade da criação de novas lentes que sejam capazes de registrar cenários que os testes padronizados não conseguem captar. Nesta tese, propusemos a Taxa de Assunção ao Cargo (TAC) como dispositivo que atua como um termômetro para identificar quão atrativo está para professores e trabalhadores da educação atuarem na rede municipal de ensino. Ter esse dado é importante para balizar a interpretação das expressões das aprendizagens medidas por testes como o Canoas Avalia. Certamente outras lentes são necessárias para continuar decolonizando a avaliação externa. Que fatores atravessam a construção das aprendizagens dos estudantes e que estão invisibilizados, de modo geral, pelas políticas de avaliação externa? As respostas a essa pergunta podem elucidar os atravessamentos e impulsionar o desenvolvimento de estudos que visem torná-los visíveis. Essa é uma maneira de desenvolver políticas de responsabilização na perspectiva participativa.

Por fim, destaco como fonte de identificação de necessidades formativas e investigativas a literatura produzida pelos próprios professores de Canoas no âmbito dos programas formativos da rede municipal de ensino. De maneira mais sistematizada, podem ser elencados os estudos publicados no âmbito do

Projeto Saberes em Diálogo (Machado; Ledur; Silva, 2018; Machado et al., 2019; Silva et al., 2020a; Silva et al., 2020b) e no projeto de pesquisa *Cartografias* (Silva; Machado; Ledur, 2020; Ledur; Machado; Silva, 2021a; Ledur; Machado; Silva, 2021b) bem como os *Cadernos Pedagógicos* que reúnem as publicações do *Escola Pesquisadora* (Silva et al., 2023a; Silva; Reis; Macedo, 2024; Silva et al., 2025). Na seção 3.1, o estudo a respeito das necessidades formativas de gestores escolares utilizou como fonte de investigação os trabalhos publicados no âmbito do *Projeto Saberes em Diálogo*. Certamente novas compreensões podem ser elucidadas a partir da investigação sistemática do conhecimento produzido no âmbito desses programas formativos.

Destaco como principal desdobramento desta investigação a necessidade de produzir conhecimento a respeito das estratégias de recomposição das aprendizagens, tanto aquelas executadas pelo professor no contexto de suas aulas bem como de possíveis intervenções da Casa de Formação em escolas específicas. Se o Canoa Avalia identifica pontos de atenção em determinados contextos, a dimensão diagnóstica e formativa dessa política pode ser potencializada com essas estratégias e intervenções que podem surgir a partir dela. Assim, esse pode ser um direcionamento para futuras pesquisas para a Casa de Formação, para a composição de um banco de necessidades formativas para as próximas edições do Programa de Qualificação Docente e principalmente para professores da rede motivados a intervirem em sua realidade.

Mais do que defender a permanência de uma estrutura administrativa em um organograma, as discussões empreendidas nesta tese alimentam a esperança de que a Casa de Formação seja verdadeiramente abraçada pela rede municipal de ensino de Canoas em sua integralidade: pelos professores que nela encontram espaço de escuta, troca e produção de saberes; pelos gestores escolares que nela podem fortalecer práticas democráticas e coletivas; e também pela própria mantenedora, por meio da Secretaria Municipal de Educação, enquanto política pública séria, permanente e estrategicamente valorizada simbólica e financeiramente. Que a Casa de Formação não seja compreendida apenas como um espaço físico ou um setor burocrático da administração educacional, mas como patrimônio pedagógico da

rede, construído coletivamente e capaz de potencializar a formação, a avaliação e a produção de conhecimento profissional docente. Em uma rede marcada historicamente por descontinuidades e disputas, talvez a maior potência da Casa resida justamente em sua capacidade de permanecer como espaço de encontro, diálogo, reconstrução e esperança coletiva sobre os sentidos da educação pública.

Referências

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel; ARELARO, Lisete. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, Campinas (SP), v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300009>. Acesso em: 30 jan. 2026.

AGUIAR, Elizabeth Milititsky. **Escola pública e ensino da arte nos primeiros ciclos da educação básica**: desafios da socialização (multi)cultural na formação das professoras. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2002. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001273892>. Acesso em: 31 jan. 2026.

ALIATTI, Elisete Izabel; KAMINSKI, Márcia Regina dos Santos; RAUPP, Maria Rosane da Silva. As linguagens e seus efeitos na arte de avaliar. In: ROSA, Sônia. Maria Oliveira da. (Org.) **Protagonismo na Avaliação Externa**: a construção coletiva do Canoas Avalia. Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2012. p. 57-64.

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas (SP), v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out./dez. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000400008>. Acesso em: 30 jan. 2026.

ALVES, Isabella Starling; OLIVEIRA, Márcio da Costa Araújo e; COSTA, Márcio; SILVA NETO, Walfrido Duarte da. **Como é a educação em Sobral**: o que aconteceu no longo prazo, o que acontece no dia a dia. Uberlândia, MG: Idados, 2023. Disponível: <https://www.alfaebeto.org.br/wp-content/uploads/2023/11/Caso-de-Sucesso-Sobral-1.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2026.

ANDRÉ, Marli; PASSOS, Laurizete Ferragut. Experiências Brasileiras de Formação de Professores da Educação Básica. In: IMBERNÓN, Francisco; NETO, Alexandre Shigunov; FORTUNATO, Ivan (org.). **Formação permanente de professores**: experiências iberoamericanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019. p. 183-208. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1fUy8cuTmAK4tAWDhP6bZ_Fnp_IkJI8pV/view>. Acesso em: 22 fev. 2023.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BALLESTRIN, Luciana. A. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília (DF), v. 2, p. 89-177, mai./ago., 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>. Acesso em 29 abr. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, PT: Edições 70, 1977.

BASTOS, Maria Helena Camara. Do Curso de Pedagogia à Faculdade de Educação/PUCRS: (Porto Alegre/RS - 1942-2015). **Educação & Realidade**, Porto Alegre (RS), v. 41, n. especial, p. 1371-1395, dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623667732>. Acesso em: 01 nov. 2025.

BERTÉ, Eunice Lanes; DAMASCO, Fabiana Caldeira; PULGATTI, Maribel. **Canoas Avalia**: vislumbrando a excelência. Canoas, RS: PMC/SME, 2016. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2018/08/Canoas_Avalia.pdf> . Acesso em: 07 mar. 2025.

BHABHA, Homi Kharshedji. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Reis e Gláucia Gonçalves. Belo Horizonte, MG: UFMG, 1998.

BIERNATH, André; COSTA, Camilla; SOUZA, Carolina. O antes e depois de regiões devastadas pelas inundações no Rio Grande do Sul. **BBC News Brasil**, São Paulo (SP), 07 mai. 2024. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/ck5kp34nr1do>. Acesso em: 10 nov. 2025.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo, SP: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023

BOMENY, Helena. Salvar pela escola: Programa especial de educação. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Oeiras (PT), n. 55, p. 41-67, 2007. Disponível em: <https://sociologiapp.iscte-iul.pt/pdfs/10061/10042.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2025.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação & Pesquisa**, São Paulo (SP), v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>. Acesso em: 30 jan. 2026.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil - Ano XVIII - 1957**. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 1957. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1957.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**: documentos de referência versão 1.0. Brasília (DF): INEP, 2018. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/saeb_documentos_de_referencia_versao_1.0.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 29 out. 2020, Seção 1, pp. 103-106. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em 27 dez, 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Saeb 2021 — Indicador de Nível Socioeconômico do Saeb 2021**: nota técnica. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/Indicadores_de_nivel_Nota_tecnica_2021.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2026.

BRIZOLA, Juliana. **Escola de Tempo Integral**: a semente do amanhã. 2ª ed. Porto Alegre, RS: ALERS, 2013. 60p.

CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa; ANDRÉ, Marli Eliza Dalamazo Afonso de. La política de formación de Sobral/CE: un trabajo de corresponsabilidad institucional. **Paradigma**, Maracay (VE), v. 42, n. e2, p. 65–87, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2021.p65-87.id1051>. Acesso em: 25 nov. 2025.

CAMINI, Patrícia. O caso do ditado das quatro palavras e uma frase na alfabetização. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro (RJ), v. 13, n. 28, p. 648-668, set./dez. de 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.20500/rce.v13i26.14975>. Acesso em: 05 nov. 2025.

CANOAS. **Decreto nº 832, de 11 de agosto de 2009**. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Municipal (SAEM) em Canoas. Diário Oficial do Município de Canoas, 2009. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/c/canoas/decreto/2009/84/832/decreto-n-832-2009-institui-o-sistema-de-avaliacao-da-educacao-municipal-saem-em-canoas>. Acesso em: 06 mar. 2025.

CANOAS. Secretaria Municipal da Educação. **Projeto Político Pedagógico**. Canoas, RS: Secretaria Municipal da Educação, 2013. 83 p. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/PPP-SME.pdf>. Acesso em 05 jun. 2025.

CANOAS. Instituto Canoas XXI. **Estado da Cidade**: um retrato de Canoas - 2016. Canoas, RS: Instituto Canoas XXI, 2016. Disponível em: <https://www.calameo.com/read/004693342251b92641f1d>. Acesso em: 30 jan. 2026.

CANOAS. Secretaria Municipal da Educação. **Projeto Político-Pedagógico**. Canoas, RS: Prefeitura Municipal de Canoas, 2020a. 141 p. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2020/08/PPP_RMEC_SME-2020-1.pdf>. Acesso em 05 jun. 2025.

CANOAS. Secretaria Municipal de Canoas. **Marcos de Aprendizagem**. Canoas, RS: Prefeitura Municipal de Canoas, 2020b. 166 p. Disponível em:

<https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2020/12/Documento-MARCOS-DE-APRENDIZAGEM-1.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2025.

CANOAS. **Portaria nº 3.027, de 7 de novembro de 2022**. Regulamenta o registro da expressão dos resultados de avaliação de aprendizagem dos estudantes da Rede Municipal de Ensino de Canoas e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Canoas, 2022. Disponível em: <http://leis.org/06ir2>. Acesso em: 27 jan. 2026.

CARDOSO, Rosana Patricia Mattos da Silva. **Práticas Educativas e Culturas Indígenas**: um projeto de trabalho interdisciplinar e intercultural nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2025. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, RS, 2025. Disponível em: <https://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/4213>. Acesso em: 05 nov. 2025.

CARVALHO, Janete Magalhães. O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas (SP), n. 28, p. 96-107, jan/abr 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100008>. Acesso em: 31 jan. 2026.

CASSETTARI, Nathalia. Principais modelos de remuneração por desempenho para professores no Brasil. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3., 2012, Zaragoza. **Anais...** Zaragoza, ES: ANPAE; FEAE; FPAE, 2012. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/NathaliaCassettari_res_int_GT2.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2026.

CASTRO-GOMÉZ, Santiago. “Manifiesto inaugural”: Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; MENDIETA, Eduardo. (Orgs.). **Teorías sin disciplina**: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización em debate. Ciudad de México, MX: Miguel Ángel Porrúa, p. 68-80, 1998. Disponível em: <https://people.duke.edu/~wmignolo/interactivecv/publications/teoriassindisciplina.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2025.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. (Orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá, CO: Siglo del Hombre, 2007.

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro (RJ), v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000100019>. Acesso em: 30 jan. 2026.

COELHO, Silmara. **Contribuições das práticas educativas lúdicas para a aprendizagem significativa no primeiro ano do ensino fundamental da**

rede municipal de Canoas. 2024. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, RS. 2024. Disponível em: <https://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/4088>. Acesso em: 09 nov. 2025.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: A política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, São Paulo (SP), v. 20, n. 68, p. 202-219, dez. 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300011>. Acesso em: 20 jan. 2026.

CONGRESSO REGIONAL DE PRÁTICAS INOVADORAS: Currículo em Movimento, 1., 2013, Canoas. **Anais** [...] Canoas, RS: Ed. UNILASALLE, 2013. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2018/08/AF-Ebook-Editora-Congresso-ISBN.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025.

CORSETTI, Berenice. Estado e escola no Rio Grande do Sul/Brasil: A política educacional e a organização da educação (1889/1930). In: Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, 14., 2006, La Plata (AR). **Anais...** La Plata, AR: Universidad Nacional de La Plata, 2006. p. 01-19. Disponível em: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/114786>. Acesso em: 01 nov. 2025.

COSSON, Rildo. Letramento político: por uma pedagogia da democracia. **Cadernos Adenauer**, Rio de Janeiro (RJ), XI, n. 3, p. 13-19, 2010. Disponível em: <https://www.kas.de/documents/252038/253252/7_dokument_dok_pdf_20865_1.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2026.

COSTA, Anderson Gonçalves; VIDAL, Eloisa Maia; MONTE, Ana Lídia Lopes do Carmo; VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de avaliação externa e suas interfaces com as ações municipais: o caso de cinco municípios cearenses. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba (PR), v. 13, n. 26, e65594, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/jpe.v13i0.65594>. Acesso em 25 jan. 2026.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 3. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. Rio de Janeiro, RJ: Editora 34, 1996. Vol. 3.

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA. Lisboa, PT: Priberam Informática, 2011.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. **A Motivação Toponímica e a Realidade Brasileira**. São Paulo, SP: Governo do Estado de São Paulo; Edições Arquivo do Estado, 1990.

EHLERT, Fátima Anise Rodrigues. **Os planos municipais de educação como instrumento para o fortalecimento da política de gestão democrática dos**

sistemas municipais de ensino da Região das Missões - RS. 336 f. 2022. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/242589>. Acesso em: 20 mai. 2025.

ENGEL, Carla Daniela Guasselli da Silva. **Relatos de práticas docentes desenvolvidas em grupo em um Clube de Matemática de uma escola rural osoriense nas décadas de 1970, 1980 e 1990**. 2022. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Osório, Osório, RS, 2022. Disponível em: <https://dspace.ifrs.edu.br/xmlui/handle/123456789/761>. Acesso em: 05 fev. 2026.

ERICKSON, Frederick Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), **Handbook of research on teaching**. 3 ed. New York: McMillan, 1986. p 119-161.

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods. In: LINN, R.L & ERICKSON, F. (Orgs.) **Quantitative methods; Qualitative Methods**. New York: Macmillan, 1990.

ERICKSON, Frederick. Four Points Concerning Policy-Oriented Qualitative Research. In: DENZIN, Norman Kent; GIARDINA, Michael. (Orgs.). **Qualitative Inquiry and Social Justice**: toward a politics of hope. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2009. p. 73-80.

FALS BORDA, Orlando. **El problema de cómo investigar la realidad para transformarla**. Bogotá, CO: Tercer Mundo, 1979.

FALS BORDA, Orlando. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1981. p. 42-62.

FALS BORDA, Orlando. Uno — Algunos ingredientes basicos. In: FALS BORDA, Orlando; RAHMAN, Muhammad Anisur. **Acción y Conocimiento**: como romper el monopolio con investigación-acción participativa. Bogotá, CO: Cinep, 1991. p. 07-19.

FALS BORDA, Orlando; RAHMAN, Muhammad Anisur. **Acción y Conocimiento**: como romper el monopolio con investigación-acción participativa. Bogotá, CO: Cinep, 1991.

FALS BORDA, Orlando. Orígenes universales y retos actuales de la IAP. **Análisis Político**, Bogotá (CO), n. 38, p. 73–90, 1999. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79283>. Acesso em: 02 oct. 2025.

FALS BORDA, Orlando. **Ciencia, compromiso y cambio social.** Buenos Aires, AR: El Colectivo - Lanzas y Letras - Extensión Libros, 2012. Disponível

em: <https://we.riseup.net/assets/484138/08+Ciencia+Compromiso+y+Cambio+Social-Fals+Borda.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2025.

FALS BORDA, Orlando. **Una sociología sentipensante para América Latina**. México, DF: Siglo XXI Editores, 2015. Disponível em: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/16358/1/AntologiaFalsBorda.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2025.

FERREIRA, Viviane Maria da Silva; SILVA, Givanildo da. Políticas de bonificação e responsabilização no contexto da educação brasileira. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia (MG), v. 13, n. 3, p. 1-18, set./dez. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/repod-v13n3a2024-75248>. Acesso em: 30 jan. 2026.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1985.

FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo, SP: Dominus Editora, 1966.

FESTA, Meire; PINAZZA, Mônica Apezzatto. A Autoavaliação Institucional Participativa das instituições de Educação Infantil e a corresponsabilidade dos educadores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte (MG), v.39, e39321, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469839321>. Acesso em: 31 nov. 2026.

FLORES, Maria Helena da Rosa; ROSA, Sônia Maria Oliveira da. Ensino e avaliação: relações de intervenção pedagógica nas Ciências Naturais. In: ROSA, Sônia. Maria Oliveira da. (Org.) **Protagonismo na Avaliação Externa**: a construção coletiva do Canoas Avalia. Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2012. p. 101-108.

FONTOURA, Leandro Heitich. Reformar à esquerda: a administração pública gerencial em prefeituras petistas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro (RJ), v. 52, n. 5, p. 986-996, set./out. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-761220170267>. Acesso em: 30 jan. 2026.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1981. p. 34-41.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** São Paulo, SP: Cortez Editora, 1991.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, Tia não**: cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 80. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa. **Em Aberto**, Brasília (DF), v. 29, n. 96 p. 127-139, mai./ago. 2016. Disponível em: <

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2018.

GALEANO Eduardo. **Las palabras andantes**. Buenos Aires, Ar: Catálogos, 1993.

GALLON, Mônica da Silva; SILVA, Jonathan Zotti da. O professor pesquisador e a iniciação científica na escola: o percurso entre a pesquisa na sala de aula e as comunidades de prática. In: Silva, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino; LEDUR, Rejane Reckziegel (Orgs.). **Saberes em Diálogo**: fronteiras entre formação, docência e pesquisa. Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2020. 143 p. (Coleção Saberes em Diálogo, v. 1). p. 109-120. Disponível em: <https://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/3081>. Acesso em: 26 jan. 2026.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa em Educação, v. 10).

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas (SP), v. 3, n. 113, p. 1355–1379, dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>. Acesso em 29 abr. 2025.

GATTI, Bernadete Angelina. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas (SP), v. 13 n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>. Acesso em: 03 nov. 2025.

HORTA NETO, João Luiz. IDEB: Limitações e Usos do Indicador. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete Angelina; TAVARES, Marialva Rossi. **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: origens e pressupostos. V. 1. Florianópolis: Insular, 2013. p. 155-168. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc-livros/vinte-e-cinco-anos-de-avaliacao-de-sistemas-educacionais-no-brasil-origem-e-pressupostos-%E2%80%93-volume-1/>. Acesso em: 29 abr. 2025.

GATTI, Bernadete Angelina. Possibilidades e Fundamentos de Avaliações em Larga Escala: Primórdios e Perspectivas Contemporâneas. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete Angelina; TAVARES, Marialva Rossi. **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: origens e

pressupostos. V. 1. Florianópolis: Insular, 2013. p. 45-67. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc-livros/vinte-e-cinco-anos-de-avaliacao-de-sistemas-educacionais-no-brasil-origem-e-pressupostos-%E2%80%93-volume-1/>. Acesso em: 29 abr. 2025.

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olh@res**, Guarulhos (SP), v. 2, n. 1, p. 08-26. mai. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/olhares.2014.v2.202>. Acesso em: 10 mar. 2025.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília, DF: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>. Acesso em: 22 fev. 2025.

GRAMSCI, Antonio. **Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4. edição. São Paulo, SP: Civilização Brasileira, 1982.

GROSSI, Esther Pillar. Alfabetização em classe popular. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (SP), n. 55, p. 85-97, nov. 1985. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1406>. Acesso em: 05 nov. 2025.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática do nível pré-silábico**. Coleção Didática da alfabetização, vol. 1. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1990a.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática do nível alfabético**. Coleção Didática da alfabetização, vol. 3. Rio Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1990b.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática do nível silábico.** Coleção Didática da alfabetização, vol. 2. Rio Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1990a.

GROSSI, Esther Pillar. (Org.). **Vanguardas Pedagógicas**. Erechim, RS: Edelbra, 1993.

GROSSI, Esther Pillar. O Geempa, uma vivíssima ONG. **Em Aberto**, Brasília (DF), v. 14, n. 62, p. 97-99, abr./jun. 1994. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2275>. Acesso em: 05 nov. 2025.

HENZ, Celso Ilgo; FREITAS, Larissa Martins. Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos: uma proposta epistemológica-política de pesquisa. In: HENZ, Celso Ilgo; TONIOLO, Joze Medianeira dos Santos de Andrade. (Orgs.). **Dialogus**: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores. São Leopoldo, RS: Oikos, 2015. p. 73-83.

HENZ, Celso Ilgo; FREITAS, Larissa Martins; SILVEIRA, Melissa Noal da. Círculos dialógicos investigativo-formativos: uma metodologia de pesquisa inspirada nos círculos de cultura freireanos. **Perspectiva**, Florianópolis (SC), v. 36, n. 3, p. 835-850, jul. 2018 . Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2018v36n3p835>. Acesso em: 02 out. 2025.

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

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre (RS), v. 24, n. 1, p. 63-78, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol24n12008.19239>. Acesso em: 12 mai. 2025.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. A necessária meta-avaliação das políticas de avaliação. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete Angelina. (Orgs.). **25 anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. V. 2. Florianópolis: Insular, 2013. p. 211-227.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Vencendo desafios da aprendizagem nas séries iniciais**: a experiência de Sobral/CE. Brasília, DF: Inep, 2005. (Série Projeto Boas Práticas na Educação, 1). Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/boas_praticas_em_educacao/vencendo_o_desafio_da_aprendizagem_nas_series_iniciais_a_experiencia_de_sobral_ce.pdf >. Acesso em: 25 nov. 2025.

LIMA, Ana Joza de. **Crise estrutural do capital, reformas educacionais e trabalho docente**: análise da realidade dos professores do ensino médio em Sobral-CE. 2017. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2017. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=82980>. Acesso em: 30 jan. 2026

QUINTANA MARÍN, Lina Marcela; CÓRDOBA GARRIDO, Lía Del Carmen; ESCOBAR ORTIZ, Jorge Manuel. El diseño de “Mova, Centro de Innovación del Maestro”: Un ejercicio colectivo desde los saberes de los maestros, las maestras y otros agentes educativos **Educación y Ciudad**, Bogotá (CO), n. 29, p. 79-88, dez. 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5704949>. Acesso em: 30 jan. 2026.

KAEFER, Aline Peletti; ROSSONI, Janaina Cé. Avaliação e intervenção pedagógica na Linguagem. In: ROSA, Sônia Maria Oliveira da. (Org.) **Protagonismo na Avaliação Externa**: a construção coletiva do Canoas Avalia. Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2012. p. 49-56

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 12. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2013.

LANDER, Edgardo. (Org.). **La colonialidaddel saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires, AR: Clacso, 2000.

LATIN AMERICAN SUBALTERN STUDIES GROUP. Founding Statement. **Boundary 2**, Durham (NC), v. 20, n. 3, p. 110-121, 1993. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/303344>. Acesso em: 21 abr. 2025.

LASSWELL, Harold Dwight. **Propaganda technique in world war**. New York, NY: Peter Smith, 1938.

LEDUR, Rejane Reckziegel. **Professores de arte e arte contemporânea: contexto de produção de sentido**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/5086>. Acesso em 22 mai. de 2025.

LEDUR, Rejane Reckziegel; MACHADO, Juliana Aquino; SILVA, Gilberto Ferreira da. (Orgs.). **Saberes em Diálogo**: Referencial Curricular e pesquisa colaborativa: cartografias de um percurso formativo vivido na e com a rede. Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2021a. 261 p. (Coleção Saberes em Diálogo, v. 2). Disponível em: <https://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/3078>. Acesso em: 26 jan. 2026.

LEDUR, Rejane Reckziegel; MACHADO, Juliana Aquino; SILVA, Gilberto Ferreira da. (Orgs.). **A BNCC e a Educação Básica**: narrativas de implementação do referencial curricular em Canoas. Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2021b. 302 p. (Coleção Saberes em Diálogo, v. 3). Disponível em: <https://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/3079>. Acesso em: 26 jan. 2026.

LEDUR, Rejane Reckziegel; SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino. PROJETO SABERES EM DIÁLOGO: mobilizador para a discussão de uma Política de Formação na Rede Municipal de Ensino de Canoas. In: MACHADO, Juliana Aquino; LEDUR, Rejane Reckziegel; SILVA, Gilberto Ferreira da; SILVA, Juliana Cristina da. (Orgs.). **Saberes em diálogo**: docência, pesquisa e práticas pedagógicas: volume 2. Canoas, RS: PMC-SME/UNILASALLE, 2019. p. 17-27. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2019/11/Ebook-Saberes-em-Dialogo-Vol-2-2018.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2026.

LEMOS, André de Souza; MASSON, Máximo Augusto Campos. Grupo Globo versus Projeto CIEP: o comportamento crítico do jornal O Globo em relação ao I PEE-CIEP. **Educação**: Teoria e Prática, Rio Claro (SP), v. 35, n. 69, e53[2025], 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v35.n.69.s17956>. Acesso em: 20 nov. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo, SP: Heccus, 2015.

LOUREDO, Fábio Moita; WANDERLEY, Sergio. A dialética da “ninguendade” e o desprendimento: a decolonialidade em Darcy Ribeiro e sua contribuição para os estudos organizacionais. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 22, nº 6, Rio de Janeiro (RJ), e2023-0052, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1679-395120230052>. Acesso em 04 mai. 2025.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba, PR: Positivo, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **A avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo, SP: Cortez, 1995.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Sobre notas escolares**: distorções e poessibilidades. São Paulo, SP: Cortez, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em Educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo, SP: Cortez, 2018.

LUZ, Anízia Aparecida Nunes. **Supervisão escolar:** a história, o processo de formação e a construção da identidade. 2009. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências, Humanas e Sociais, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/1667>. Acesso em: 30 jan. 2026.

MACEDO, Éder Alves de; BLANCO, Vanessa Just; SILVA, Ana Paula da; REIS, Fernanda Pacheco dos; FAGUNDES, Rodrigo Barbosa; MARTINS, Pedro Henrique de Andrade. (Orgs.). **Vida**: afinal, o que é ser uma pessoa. Canoas, RS: Berzon, 2024.

MACHADO, Juliana Aquino. **A escola como espaço de formação continuada de professores**: um estudo no contexto da rede municipal de ensino. 2013. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, RS, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/607>. Acesso em: 31 jan. 2026.

MACHADO, Juliana Aquino; LEDUR, Rejane Reckziegel; SILVA, Gilberto Ferreira da. (Orgs.). **Saberes em diálogos**: educação básica, universidade e pesquisa. Canoas, RS: UNILASALLE, 2018. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2019/11/Ebook-Saberes-em-dialogo-2017.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2026.

MACHADO, Juliana Aquino; LEDUR, Rejane Reckziegel; SILVA, Gilberto Ferreira da; SILVA, Juliana Cristina da. (Orgs.). **Saberes em diálogo**: docência, pesquisa e práticas pedagógicas: volume 2. Canoas, RS: PMC-SME/UNILASALLE, 2019. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2019/11/Ebook-Saberes-em-Dialogo-Vol-2-2018.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2026.

MACHADO, Odilon Kieling. **As CEBs no Rio Grande do Sul**: o caso do bairro Mathias Velho - Município de Canoas (1975 - 1988). 2012. 222 f. Tese

(Mestrado em História) — Programa de Pós-Graduação em História, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/9636>. Acesso em: 05 nov. 2025.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Thinking through the Decolonial Turn: Post-continental Interventions in Theory, Philosophy, and Critique — An Introduction. **TRANSMODERNITY**: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World, Los Angeles (CA), v. 1, n. 2, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5070/T412011805>. Acesso em: 21 abr. 2025.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. (Orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá, CO: Siglo del Hombre, 2007. p. 127-167.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado,** Brasília (DF), v. 31, n. 1, p. 75-97, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922016000100005>. Acesso em: 31 jan. 2026.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia Maria. A crítica pós-colonial a partir de Darcy Ribeiro: uma releitura de o povo brasileiro. **REALIS**: Revista de Estudos AntiUtilitaristas e Pós-Coloniais, Recife (PE), v. 1, n. 1, jan./jun. 2011, p. 134-146. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/realis/article/view/8734>. Acesso em: 04 mai. 2025.

MIGNOLO, Walter. The geopolitics of knowledge and the colonial difference. **The South Atlantic Quarterly**, Durham (NC) v. 101, n. 1, p. 57-95, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1215/00382876-101-1-57>. Acesso em 28 abr. 2025.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da 'ciência': colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. In: SANTOS, B. S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as 'ciências' revisitado. Lisboa, PT: Edições Afrontamento, 2003. p. 631-671.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê Literatura, Língua e Identidade, Niterói (RJ), n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. CIEP - Centro integrado de educação pública - alternativa para a qualidade do ensino ou nova investida do populismo

na educação?. **Em Aberto**, Brasília (DF), v. 8, n. 44, p. 45-63, out./dez. 1989. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2080>. Acesso em: 20 nov. 2025.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987). **Estudos Avançados**, São Paulo (SP), v. 15, n. 42, p. 153-168, p. ago. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200005>. Acesso em: 20 nov. 2025.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios.** Tradução de Maria Luiza Xavierde A. Borges. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editores, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: O Desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2 ed. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2011.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo (SP), v.25, n.1, p.11-20, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002>. Acesso em: 07 jul. 2025.

NÓVOA, António. **Professores**: libertar o futuro. São Paulo, SP: Diálogos Embalados, 2023.

NUNES, Daniel Colvara; ALBUQUERQUE, Renato Avellar. A contribuição das Ciências Humanas como instrumento epistemológico do Sistema de Avaliação da Educação Municipal. In: ROSA, Sônia. Maria Oliveira da. (Org.) **Protagonismo na Avaliação Externa**: a construção coletiva do Canoas Avalia. Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2012. p. 93-100.

ORTH, Miguel Alfredo; MEDEIROS, Claudia Escalante. A Escola Normal La Salle de Canoas: contexto, formação docente e legislação pertinente. **Latin American Journal of Development**, Curitiba (PR), v. 4, n. 3, p. 992-1008, mai./jun. 2022. Disponível em: <http://doi.org/10.46814/lajdv4n3-028>. Acesso em: 31 out. 2025.

OLIVEIRA, João Batista. O desafio que Sobral deve enfrentar: Explosão das notas em 2023 acende alerta sobre volatilidade e distância entre desempenho local, Pisa e resultados do Ensino Médio. **Congresso em Foco**, 02 dez. 2025. Disponível em: <https://www.congressoemfoco.com.br/coluna/114404/o-desafio-que-sobral-deve-enfrentar>. Acesso em 28 jan. 2026.

PAIM, Débora Lopes. **Olhares outros**: fotografias na ótica infantil para a construção de currículos descoloniais. 2024. 153 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, RS, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/3973>. Acesso em: 05 nov. 2025.

QUIJANO. Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad". **Perú Indígena**, Lima (PE), v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidaddel poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y cienciassociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires, AR: Clacso, 2000a. p. 201-246.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidaddel poder y clasificación social. **Journal of World-Systems Research**, Pittsburgh (PA), v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000b. Disponível em: <https://doi.org/10.5195/jwsr.2000.228>. Acesso em: 12 jul. 2025.

PARO, Vitor Henrique. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas (SP), v. 16, n. 48, 695-815, set./dez. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000300009>. Acesso em: 30 jan. 2026.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2016.

PAULA, Ana Paula Paes de. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo (SP), v. 45, n. 1, jan./mar., 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v45n1/v45n1a05>. Acesso em: 12 mai. 2025.

PAULY, Evaldo Luis; CARDOSO, Romi Leffa. Quando professoras e professores fazem ciência pedagógica. In: CONGRESSO REGIONAL DE PRÁTICAS INOVADORAS: Currículo em Movimento, 1., 2013, Canoas. **Anais [...]** Canoas, RS: Ed. UNILASALLE, 2013. p. 16-19. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2018/08/AF-Ebook-Editora-Congresso-ISBN.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2026.

PERONI, Vera Maria Vidal. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil : sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/peroni.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2026.

PINHEIRO, Claudia Gewehr. **Pareceres Descritivos**: narrativas que a escola nos conta. 2006. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul,

Porto Alegre, RS, 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/8910>. Acesso em: 05 nov. 2025.

QUADROS, Claudemir de. **As brizoletas cobrindo o Rio Grande**: a educação pública no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola (1959-1963). Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2003.

REINALDI, Maria Aldinete de Almeida; GIORDANI, Annecy Tojeiro. Análise Textual Discursiva e Análise de Conteúdo: proximidades e aplicabilidades em produções textuais. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís (MA), v. 29, n. 2, p. 79-98, abr./jun. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v29n2.2022.26>. Acesso em: 20 set. 2025.

REIS, Fernanda Pacheco dos; GUIMARÃES, Gabriele Souza; FIDELIS, Janaina Mota. Cadernos de Estudos Orientados de Matemática e suas Possibilidades. In: SILVA, Ana Paula da; REIS, Fernanda Pacheco dos; MACEDO, Éder Alves de; MARTINS, Pedro Henrique de Andrade. (Orgs.) **Cadernos Pedagógicos**: anais da III Semana de Arte, Literatura e Pesquisa. Canoas, RS: PMC, 2025. p. 57-61. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/11RcyAIlRykvasju4r3rQ83mfCTxtnPQr/view>. Acesso em: 10 nov. 2025.

RIBEIRO, Antônio; GASPARINI, Max Felipe Vianna. Para decolonizar a avaliação: uma análise crítica a partir da teoria da decolonialidade. **Revista Brasileira de Avaliação**, Rio de Janeiro (RJ) v. 10, n. 1, e100621, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4322/rbaval202110006>. Acesso em: 31 jan. 2026.

RIBEIRO, Darcy. **O Processo Civilizatório**: etapas da evolução sociocultural. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1968.

RIBEIRO, Darcy. **As Américas e a Civilização**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1970.

RIBEIRO, Darcy. **O Dilema da América Latina**: estruturas de poder e forças insurgentes. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978a.

RIBEIRO, Darcy. **Os Índios e a Civilização**. São Paulo, SP: Círculo do Livro, 1978b.

RIBEIRO, Darcy. **Os Brasileiros**: Teoria do Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978c.

RIBEIRO, Darcy. **O Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro, RJ: Bloch, 1986. Disponível em: <https://www.pdt.org.br/wp-content/uploads/2021/01/O-Livro-dos-CIEPs-por-Darcy-Ribeiro.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2025.

RIBEIRO, Darcy. No meio da luta. [Entrevista concedida a] Altair Thury Filho. **Veja**, São Paulo (SP), n. 1375, p. 07-08, 18 jan. 1995a.

RIBEIRO, Darcy. **O Brasil como Problema**. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1995b.

RIBEIRO, Darcy. **Mestiço é que é bom**. Rio de Janeiro, RJ: Revan, 1997. Disponível em: <https://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Aribeiro-1997-mestico/Ribeiro_1997_MesticoEQueEBom.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2026.

RIBEIRO, Darcy. **Testemunho**. Rio de Janeiro, RJ: Fundação Darcy Ribeiro, 2013.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 3. ed. São Paulo, SP: Global, 2015.

RIBEIRO, Darcy. **América Latina**: a pátria grande. 3. ed. São Paulo, SP: Global, 2017.

RIO GRANDE DO SUL. **SAERS 2024**: Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul – Indicadores. Porto Alegre, RS: SEDUC, 2024a. 34 p. Disponível em: <https://vncdndev.azureedge.net/lib/SERS2402/SAERS2024-Revista%20Indicadores.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2026.

RIO GRANDE DO SUL. **SAERS 2024**: Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul – Fatores Associados. Porto Alegre, RS: SEDUC, 2024b. 50 p. Disponível em: <https://vncdndev.azureedge.net/lib/SERS2402/SAERS2024-Revista%20Fatores%20Associados.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2026.

RITTER, Paulo Roberto. Introdução: como as ideias se manifestam, se relacionam e se materializam? In: ROSA, Sônia. Maria Oliveira da. (Org.) **Protagonismo na Avaliação Externa**: a construção coletiva do Canoas Avalia. Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2012. p. 09-14.

RHEINHEIMER, Isaías. Verba extra do Fundeb não chega a todos. **Diário de Canoas**, Canoas (RS), n. 9.195, p. 04, 12 jan. 2024.

ROLLSING, Carlos. Com vaivém de prefeitos, Canoas sofre com gestão instável, oportunidades perdidas e atraso de projetos. **Zero Hora**, Porto Alegre (RS), v. 60, nº 20.968, p. 06-07, 22 abr. 2024. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/noticia/2024/04/com-vaivem-de-prefeitos-canoas-sofre-com-gestao-instavel-oportunidades-perdidas-e-atraso-de-projetos-clva7bx9c02pr013q078708he.html>. Acesso em: 10 nov. 2025.

ROSA, Sônia Maria Oliveira da. (Org.) **Protagonismo na Avaliação Externa**: a construção coletiva do Canoas Avalia. Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2012a.

ROSA, Sônia Maria Oliveira da. Avaliação externa municipal como dispositivo da educação escolarizada: processos interdiscursivos. In: ROSA, Sônia Maria Oliveira da. (Org.) **Protagonismo na Avaliação Externa**: a construção coletiva do Canoas Avalia. Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2012b. p. 15-26.

ROSA, Sônia Maria Oliveira da; PINHEIRO, Cláudia Gewehr. A “nova” aliança entre a educação básica e o ensino superior: um avatar científico ou uma prática discursiva necessária? Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Região Sul, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais** [...]. Caxias do Sul: ANPEd Sul, 2012. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/226/345>. Acesso em: 20 mai. 2025.

ROSA, Sônia Maria Oliveira da; PIRES, Itaara Gomes. Nas Trilhas da Avaliação Externa: redes interdiscursivas. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 26., 2013, Recife (PE). **Anais** [...]. Recife, PE: UFPE, 2013. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/SoniaRosa-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025.

ROSA, Carolina Araújo da. **A interculturalidade como exercício ético-político da docência a partir da presença de estudantes imigrantes no contexto da educação básica do município de Canoas-RS**. 2024. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2024. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/280047>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal da Educação. **Cadernos de Formação**: grupos de formação, uma (re)visão da educação do educador. São Paulo, SP: SME, 1990.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal da Educação. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo, SP: SME, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Indicadores-de-Qualidade.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2026.

SARMENTO, Dirléia Fanfa; FOSSATTI, Paulo; GONÇALVES, Fernando Ribeiro. Formação de professores, saberes docentes e práticas educativas: a qualidade da educação infantil como centralidade. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho (PT), v. 25, n. 2, 2012, p. 117-140. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.3004>. Acesso em: 15 jun. 2025.

SCORFAVE, Luiz Guilherme Dácar da Silva; VASCO, Amanda Corrêa. Síntese de evidências: Bônus para professores — O que aprendemos sobre política de bonificação de professores nos últimos anos?. D3E - Dados para um Debate Democrático na Educação. São Paulo, SP: D3E/LEPES/USP, 2022. 8 p. Disponível em: <https://d3e.com.br/wp-content/uploads/sintese_2203_bonus_professores.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2026.

SILVA, Ana Paula da; Fernandes, Grazielli. A prova de Linguagem do Canoas Avalia: reflexões e nova proposta. In: In: BERTÉ, Eunice Lanes; DAMASCO, Fabiana Caldeira; PULGATTI, Maribel. **Canoas Avalia**: vislumbrando a excelência. Canoas, RS: PMC/SME, 2016. p. 38-46. Disponível em:

<https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2018/08/Canoas_Avalia.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2025.

SILVA, Ana Paula da; LEDUR, Rejane Reckziegel; SILVA, Juliana Cristina da; MACHADO, Juliana Aquino; SILVA, Gilberto Ferreira da. (Orgs.). **Saberes em Diálogo**: docência, pesquisa e práticas pedagógicas: volume 3. Canoas, RS: PMC-SME/UNILASALLE, 2020a.

SILVA, Ana Paula da; MONTEIRO, Carolina; SILVA, Gilberto Ferreira da; FERNANDES, Grazielli. (Orgs.). **Saberes em Diálogo**: na rede, com a rede: volume 4. Canoas, RS: PMC-SME/UNILASALLE, 2020b.

SILVA, Ana Paula da; MONTEIRO, Carolina; GAVIÃO, Juliane Soares Falcão; SILVA, Juliana Cristina; PINHEIRO, Cláudia Gewehr. (Orgs.) **Da minha janela eu vejo**: registro de crianças e jovens estudantes de Canoas/RS sobre a pandemia de COVID-19. Canoas, RS: Editora RJR, 2021.

SILVA, Ana Paula da; MACEDO, Éder Alves de; REIS, Fernanda Pacheco dos; GAVIÃO, Juliane Soares Falcão; REBELO, Kelly da Silva; FAGUNDES, Rodrigo Barbosa. (Orgs.) **Cadernos Pedagógicos**: anais da I Semana de Arte, Literatura e Pesquisa. Canoas, RS: PMC, 2023a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1dmCwfGocUrXCf2nlSBePQHZcTTj-LVIF/view>. Acesso em: 08 nov. 2025.

SILVA, Ana Paula da; MACEDO, Éder Alves de; REIS, Fernanda Pacheco dos; GAVIÃO, Juliane Soares Falcão; REBELO, Kelly da Silva; FAGUNDES, Rodrigo Barbosa. Por que(m) uma escola de formação docente: a formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Canoas/RS. In: SILVA, Ana Paula da; MACEDO, Éder Alves de; REIS, Fernanda Pacheco dos; GAVIÃO, Juliane Soares Falcão; REBELO, Kelly da Silva; FAGUNDES, Rodrigo Barbosa. (Orgs.) **Cadernos Pedagógicos**: anais da I Semana de Arte, Literatura e Pesquisa. Canoas, RS: PMC, 2023b. p. 135-141. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1dmCwfGocUrXCf2nlSBePQHZcTTj-LVIF/view>. Acesso em: 08 nov. 2025.

SILVA, Ana Paula da; MACEDO, Éder Alves de. (Orgs.) **Utopia**: um mundo melhor é possível? Canoas, RS: Berzon, 2024.

SILVA, Ana Paula da; REIS, Fernanda Pacheco dos; MACEDO, Éder Alves de. (Orgs.). **Cadernos Pedagógicos**: anais da II Semana de Arte, Literatura e Pesquisa. Canoas, RS: PMC, 2024. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1uJLmQ_DXmxRYEOLTOTT12Ni6WJqLLmCV/view>. Acesso em: 08 nov. 2025.

SILVA, Ana Paula da; REIS, Fernanda Pacheco dos; MACEDO, Éder Alves de; MARTINS, Pedro Henrique de Andrade. (Orgs.). **Cadernos Pedagógicos**: anais da III Semana de Arte, Literatura e Pesquisa. Canoas, RS: PMC, 2025. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/11RcyAIlRykvasju4r3rQ83mfCTxtnPQr/view>. Acesso em: 10 nov. 2025.

SILVA, Ana Paula da; MACEDO, Éder Alves de; MARTINS, Pedro Henrique de Andrade. (Orgs.). **O Amor e os Amores dentro e fora de nós**. Canoas, RS: Gráfica CS, 2025.

SILVA, Ana Paula da; MACEDO, Éder Alves de; MARTINS, Pedro Henrique de Andrade; BLANCO, Vanessa Just; CARDOSO, Rosana Patricia Mattos da Silva. Os Cadernos de Estudos Orientados de Linguagens: um percurso de ensino e de (auto)formação. In: SILVA, Ana Paula da; REIS, Fernanda Pacheco dos; MACEDO, Éder Alves de; MARTINS, Pedro Henrique de Andrade. (Orgs.) **Cadernos Pedagógicos**: anais da III Semana de Arte, Literatura e Pesquisa. Canoas, RS: PMC, 2025. p. 83-91. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/11RcyAIlRykvasju4r3rQ83mfCTxtnPQr/view>. Acesso em: 10 nov. 2025.

SILVA, Gabriele Bonotto; JULIANO, Kátia Renata Quinteiro; SOUZA, Gabriele Guimarães. Canoas Avalia: possibilidades e desafios. In: SILVA, Ana Paula da; MACEDO, Éder Alves de; REIS, Fernanda Pacheco dos; GAVIÃO, Juliane Soares Falcão; REBELO, Kelly da Silva; FAGUNDES, Rodrigo Barbosa. (Orgs.) **Cadernos Pedagógicos**: anais da I Semana de Arte, Literatura e Pesquisa. Canoas, RS: PMC, 2023. p. 78-84. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1dmCwfGocUrXCf2nlSBePQHZcTTj-LVIF/view> . Acesso em: 08 nov. 2025.

SILVA, Gabriele Bonotto; SOUZA, Gabriele Guimarães; FIDELIS, Janaína Mota; BLANCO, Vanessa Just. **Recomposição de Aprendizagens:** construção de narrativas para sala de aula. Canoas, RS: Gráfica CS, 2025.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Cultura(s), currículo, diversidade: por uma proposição intercultural. **Contrapontos**, Itajaí (SC), v. 6, n. 1, p. 137-148, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/855>. Acesso em: 31 jan. 2026.

SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino. Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, ES, v. 77, n. 2, p. 95-114, 2018. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3161/3978>. Acesso em: 22 fev. 2025.

SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino. Formação continuada de educadores em diálogo: protagonismos e apostas geoepistêmicas. In: SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino; LEDUR, Rejane Reckziegel. (Orgs.). **Saberes em Diálogo**: Fronteiras entre formação, docência e pesquisa. Canoas: Unilasalle, 2020a. p. 19-32.

SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino. “Saberes em Diálogo”, um programa de formação continuada em rede: Universidade e Educação Básica. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 68, 2020b. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/4937>. Acesso em: 17 fev. 2025.

SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino; LEDUR, Rejane Reckziegel (Orgs.). **Saberes em Diálogo**: fronteiras entre formação, docência e pesquisa. Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2020. 143 p. (Coleção Saberes em Diálogo, v. 1). Disponível em: <https://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/3081>. Acesso em: 26 jan. 2026.

SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino; SILVA, Ana Paula da; SILVA, Juliana Cristina da. Formação continuada de professores iniciantes na profissão: contribuições do Projeto "Saberes em Diálogo". **Revista Prática Docente**, Santa Luzia (MT), v. 6, n. 1, e025, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.23926/RPD.2021.v6.n1.e025.id1056>. Acesso em: 20 jan. 2026.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Por uma gênese do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI): itinerários epistêmicos descolonizadores. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília (DF), v. 16, n. 36, jul./dez. 2020. p. 1-22. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/1702/928>. Acesso em: 29 abr. 2025.

SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino; ZAWASKI, Tatiane Peres. Olhares descoloniais na formação continuada de professores desde a América Latina. **Educação**, Santa Maria (RS), v. 47, n. 1, p. e/34 1–24, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644445270>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Beber de outras fontes: metodologias descoloniais para continuar conhecendo. **Contrapontos**, Itajaí (SC), v. 23, n. 1, p. 224-240, jan./dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v23n1.p224-239>. Acesso em: 02 out. 2025.

SILVA, Jairo Moreira da; MELLO, Leila Inês Pagliarini de. In: ROSA, Sônia. Maria Oliveira da. (Org.) **Protagonismo na Avaliação Externa**: a construção coletiva do Canoas Avalia. Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2012. p. 65-74.

SILVA, Joice Conceição da. **Avaliação em Matemática**: uma análise de como é orientada, percebida e conduzida nos anos finais do Ensino Fundamental em escolas do município de Canoas/RS. 2023. 116 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) — Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, RS, 2023. Disponível em: <http://www.ppgecim.ulbra.br/teses/index.php/ppgecim/article/view/478>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SILVA, Juliana Cristina da; SILVA, Rosí Ângela Baptista da; MARTINS, Gisele Bervig. O olhar dos gestores escolares acerca do Canoas Avalia. In: BERTÉ, Eunice Lanes; DAMASCO, Fabiana Caldeira; PULGATTI, Maribel. **Canoas Avalia**: vislumbrando a excelência. Canoas, RS: PMC/SME, 2016. p. 11-17. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2018/08/Canoas_Avalia.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2025.

SILVA, João Palma da. **As Origens de Canoas**: conquista, povoamento, evolução. 2. ed. Canoas, RS: La Salle, 1966.

SILVA, Jonathan Zotti da. **Contribuições dos estudos brasileiros de letramento científico para as práticas de pesquisa na Educação Básica.** 171 f. Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, RS, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/211465>. Acesso em: 21 mar. 2025.

SILVA, Jonathan Zotti da; KUCIAK, Alexandre. "A BNCC serve como farol": desafios e potencialidades da implementação do Referencial Curricular de Canoas na formação de professores de Língua Portuguesa. In: LEDUR, Rejane Reckziegel; MACHADO, Juliana Aquino; SILVA, Gilberto Ferreira da. (Orgs.). **Saberes em Diálogo**: Referencial Curricular e pesquisa colaborativa: cartografias de um percurso formativo vivido na e com a rede. Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2021. (Coleção Saberes em Diálogo, v. 2). p. 69-88. Disponível em: <https://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/3078>. Acesso em: 26 jan. 2026.

SILVA, Jonathan Zotti da; JULIANO, Kátia Renato Quinteiro. Canoas Avalia, SAERS e SAEB: um breve panorama das avaliações externas. In: SIMPÓSIO DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 2., 2023, Canoas. **II Simpósio de Tecnologias na Educação 2023**. Canoas, RS: Gráfica CS, 2023. p. 37-42.

SILVA, Jonathan Zotti da. Na Casa Verde. In: SILVA, Ana Paula da; REIS, Fernanda Pacheco dos; MACEDO, Éder Alves de; MARTINS, Pedro Henrique de Andrade. (Orgs.) **Cadernos Pedagógicos**: anais da III Semana de Arte, Literatura e Pesquisa. Canoas, RS: PMC, 2025. p. 14-15. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/11RcyAIlRykvasju4r3rQ83mfCTxtnPQr/view>. Acesso em: 10 nov. 2025.

SÍVERES, Luiz. A formação e o sentido do Brasil: um diálogo com Darcy Ribeiro. In: SÍVERES, Luiz; SILVA, Joaquim Alberto Andrade; NEVES JÚNIOR, Idalberto José das. **Diálogos com Darcy Ribeiro**: educação e democracia. Brasília, DF: Universidade Católica de Brasília, 2023. Disponível em: <https://pedagogiasocial.net/wp-content/uploads/2023/02/siveres-et-al-2023-dialogos-darcy-ribeiro.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SOUZA, Mariele da Silva de. **Serviço de atendimento educacional especializado em escolas públicas**: estratégias e práticas no município de Canoas/RS. 2023. 188 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Unidade Litoral Norte, Osório, RS, 2023. Disponível em: <https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/3680>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SOTO, Damián Pachón. Estudio introductorio: el socialismo raizal y la sociología de Orlando Fals Borda. In: FALS BORDA, O. **Socialismo raizal y el ordenamiento territorial**. Bogotá, CO: Ediciones Desde Abajo, 2013. p. 07-30.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas (SP), v. 14, p. 61-88, mai./ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/>. Acesso em: <03 nov. 2025).

TAVARES, Priscilla; MORIKAWA, Mariah. Propostas para o Novo Saeb: o debate atual. **Estudos Avançados**, v. 39, n. 115, e39115109, set./dez. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.202539115.007>. Acesso em: 30 jan. 2026.

TRENTIN, Elisangela Krafchinski. Gestão e qualidade da educação: a formação de gestores escolares em busca da qualidade da educação nas escolas do município de Canoas. **DESENVOLVE** - Revista de Gestão da UNILASALLE, Canoas (RS), v. 1, n. 1, 2012, p. 99-113. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/desenvolve/article/view/410>. Acesso em: 10 jun. 2025.

TRENTIN, Elisangela Krafchinski; ROSA, Riviane Bühler da. Gestão e Qualidade da Educação: a formação de gestores escolares em busca da qualidade da educação nas escolas do município de Canoas. Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Região Sul, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais** [...]. Caxias do Sul: ANPEd Sul, 2012. Disponível em <https://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2444/580>. Acesso em: 20 mai. 2025.

TRENTIN, Elisangela Krafchinski. Apresentação. In: CONGRESSO REGIONAL DE PRÁTICAS INOVADORAS: Currículo em Movimento, 1., 2013, Canoas. **Anais** [...] Canoas, RS: Ed. UNILASALLE, 2013. p. 11-15. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2018/08/AF-Ebook-Editora-Congresso-ISBN.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025.

TOMELIN, Nilton Bruno; SANTOS, Aline Coêlho dos; RAUSCH, Rita Buzzi. Interfaces entre o pensamento de António Nóvoa e a Teoria Decolonial na Formação de Professores. **EduSer**, Bragança (PT), v. 1, n. 1, p; 01-12, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.34620/eduser.v1i1.208>. Acesso em: 12 jul. 2025.

TONIOLO, Joze Medianeira dos Santos de Andrade; HENZ, Celso Ilgo. Paulo Freire no âmbito da pesquisa: os círculos dialógicos investigativo-formativos como possibilidade de reinvenção dos círculos de cultura e auto(trans)formação permanente com professores. **Inter-Ação**, Goiânia (GO), v. 42, n. 2, p. 519-537, mai./ago. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v42i2.44026>. Acesso em: 02 out. 2025.

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. IHU - Instituto Humanitas Unisinos. OBSERVASINOS - Observatório do Vale do Rio dos Sinos. **Diagnóstico Socioterritorial do Município de Canoas/RS**: relatório de pesquisa. São Leopoldo, RS: UNISINOS/PMC, 2016. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/observasinos/images/outras/Municipios/Canoas/Di

agnostico-socioterritorial-de-Canoas-errata-revistos-os-quadros(1).pdf>. Acesso em: 10 nov. 2025.

VELASCO, Alejandra Meraz. **O uso dos resultados das avaliações de aprendizagem no planejamento de políticas educacionais no Brasil**: relatório nacional. Buenos Aires, AR: UNESCO, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379597_por.locale=en>. Acesso em: 27 jan. 2026.

YIN, Robert Kuo-zuir. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito, ECr: Ediciones Abya-Yala, 2009.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. (Org.). Experiências do estado do Rio Grande do Sul em destaque: interfaces com as políticas de avaliação federais. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete. Angelina. (Orgs.). **25 anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. V. 2. Florianópolis: Insular, 2013. p. 193-210.

WILLMS, Ana Paula Figueiró. **Formação continuada com orientadoras educacionais**: processos decolonizadores a partir da justiça restaurativa e das prática ancestrais circulares. 2024. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, RS. 2024. Disponível em: <https://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/3926>. Acesso em: 06 nov. 2025.

WÜNSCH, Guilherme. Do direito fundamental à educação ao direito fundamental de educar: o protagonismo professor-aluno para o desenvolvimento dos processos avaliativo e cognitivo .In: ROSA, Sônia. Maria Oliveira da. (Org.) **Protagonismo na Avaliação Externa**: a construção coletiva do Canoas Avalia. Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2012. p. 37-47.

Apêndice A

Roteiro para entrevista com professores

Canoas AVALIA
em (form)ação

O objetivo geral deste projeto de doutorado é descrever e compreender o processo de construção do conhecimento relacionado à decolonização de processos formativos e avaliativos vinculados ao Canoas Avalia.

pesquisa-ação participativa

aumentar o controle de ilustres pessoas comuns (as classes subordinadas, os pobres, os periféricos, os sem treinamento, as bases exploradas em geral) sobre o processo de produção de conhecimento e sua consequente acumulação e uso.
(FALS-BORDA; RAHMAN, 1991, p. 45)

Tópicos da entrevista

- Trajetória profissional
- Sentidos da avaliação
- Estrutura e funcionamento da Casa de Formação
- Projetos formativos e avaliativos anteriores
- Relação com a formação
- Participação docente
- Desafios e perspectivas do Canoas Avalia
- Considerações finais

Apêndice B

Roteiro para círculo dialógico com assessores da Casa de Formação

Canoas AVALIA

em (form)ação

O objetivo geral deste projeto de doutorado é descrever e compreender o processo de construção do conhecimento profissional docente relacionado à decolonização de processos formativos e avaliativos vinculados ao Canoas Avalia.

pesquisa-ação participativa

aumentar o controle de ilustres pessoas comuns (as classes subordinadas, os pobres, os periféricos, os sem treinamento, as bases exploradas em geral) sobre o processo de produção de conhecimento e sua consequente acumulação e uso.
(FALS-BORDA; RAHMAN, 1991, p. 45)

Sobre o que falaremos?

- Concepções de avaliação
- Percepção e apropriação do Canoas Avalia
- Relação entre avaliação e formação
- Trajetória/Futuro do Canoas Avalia

Questões-chave

1. Como tem sido o trabalho com o Canoas Avalia na escola?
2. Como está a apropriação dos professores da rede do Canoas Avalia?
3. Quais são os pontos de desenvolvimento para o Canoas Avalia?

Apêndice C

Roteiro para grupo focal com gestores escolares

Canoas AVALIA
em (form)ação

O objetivo geral deste projeto de doutorado é descrever e compreender o processo de construção do conhecimento relacionado à decolonização de processos formativos e avaliativos vinculados ao Canoas Avalia.

pesquisa-ação participativa

aumentar o controle de ilustres pessoas comuns (as classes subordinadas, os pobres, os periféricos, os sem treinamento, as bases exploradas em geral) sobre o processo de produção de conhecimento e sua consequente acumulação e uso.
(FALS-BORDA; RAHMAN, 1991, p. 45)

Sobre o que falaremos?

- Concepções de avaliação
- Papel da gestão escolar na apropriação do Canoas Avalia
- Boas práticas pedagógicas e de gestão
- Desafios e perspectivas para o Canoas Avalia

Questões-chave

- Qual é o papel da avaliação no processo de aprendizagem dos estudantes?
- Quais estratégias têm sido usadas para envolver a equipe pedagógica e os professores no Canoas Avalia?
- Quais pontos do Canoas Avalia precisam ser aprimorados para apoiar melhor o trabalho da gestão escolar?
- Houve mudanças na organização do trabalho pedagógico a partir dos dados da avaliação?
- Como as políticas de avaliação e formação podem ser mais úteis para o planejamento pedagógico e para a gestão escolar?

Apêndice D

Roteiro para círculo dialógico com professores

Canoas AVALIA

em (form)ação

O objetivo geral deste projeto de doutorado é descrever e compreender o processo de construção do conhecimento profissional docente relacionado à decolonização de processos formativos e avaliativos vinculados ao Canoas Avalia.

pesquisa-ação participativa

aumentar o controle de ilustres pessoas comuns (as classes subordinadas, os pobres, os periféricos, os sem treinamento, as bases exploradas em geral) sobre o processo de produção de conhecimento e sua consequente acumulação e uso.
(FALS-BORDA; RAHMAN, 1991, p. 45)

Sobre o que falaremos?

- Concepções de avaliação
- Percepção e apropriação do Canoas Avalia
- Relação entre avaliação e formação
- Trajetória/Futuro do Canoas Avalia

Questões-chave

1. Como tem sido o trabalho com o Canoas Avalia na escola?
2. Como está a apropriação dos professores da rede do Canoas Avalia?
3. Quais são os pontos de desenvolvimento para o Canoas Avalia?

Apêndice E
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “DECOLONIZAÇÃO POR MEIO DO PROTAGONISMO DOCENTE NA (RE)CONSTRUÇÃO DE PROCESSOS FORMATIVOS/AVALIATIVOS”, a ser realizado na rede municipal de educação de Canoas no âmbito de um projeto de doutorado da Universidade La Salle. O objetivo desta pesquisa é descrever e compreender o processo de construção do conhecimento relacionado à decolonização de processos formativos e avaliativos vinculados ao Canoas Avalia.

A fim de gerar e coletar dados para esta pesquisa, serão usadas as técnicas de entrevista, grupo focal e análise documental. O tempo estimado é de 20 minutos para o formulário, 45 minutos para a entrevista e 1 hora e 30 minutos para o grupo focal.

Para participar desta pesquisa, você vai receber esclarecimentos em qualquer aspecto que desejar e fica livre para participar ou recusar-se a participar. Você pode retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária, e recusar esse convite não vai acarretar qualquer prejuízo para você.

Os dados e resultados gerados nessa pesquisa serão utilizados com o objetivo de desenvolver processos avaliativos e formativos relacionados ao Canoas Avalia com maior participação dos professores da rede municipal de Canoas.

Para proteger sua participação nesta pesquisa, a privacidade e a confidencialidade de informações pessoais durante todas as fases da pesquisa serão preservadas. Assim, os participantes vão ser referidos por pseudônimos (nomes fictícios) nas transcrições e relatos de pesquisa, e os áudios originais permanecerão exclusivamente sob a guarda do pesquisador. Para não alterar sua rotina de atividades, caso você participe da pesquisa, as entrevistas serão marcadas previamente em dia e horário adequados para você. Para evitar que você se sinta cansado(a), as entrevistas serão realizadas em um local adequado, podendo interromper a qualquer momento sem qualquer ônus ou desconforto.

Não há remuneração para você ao participar, mas a pesquisa vai contribuir diretamente ao propor discussões e formações a respeito de temas como avaliação externa, formação de professores e gestão escolar. Os resultados da pesquisa serão divulgados aos estudiosos e aos educadores da rede municipal de educação de Canoas por meio de publicações, apresentações em eventos acadêmicos, oficinas de formação de professores, entre outras formas de divulgação.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos sobre o estudo, ou se acreditar que algum prejuízo pode ser causado por sua participação no estudo, por favor, entre em contato:

- Jonathan Zotti da Silva - (51) 99149-2812 - *jonzsilva@gmail.com*;
- Gilberto Ferreira da Silva - (51) 99178-1546 - *gilberto.ferreira65@gmail.com*.

O projeto desta pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade La Salle, que pode ser contatado por via dos dados abaixo em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos relacionada a seus direitos e participação nesta pesquisa:

Comitê de Ética em Pesquisa/UNILASALLE.Prédio 1 – 2º andar – sala 215. Av. Victor Barreto, 2288, Centro - Canoas RS, 92010-000. Telefone: (51) 3476.8452. E-mail: cep.unilasalle@unilasalle.edu.br. Atendimentos: Segunda-feira: 11h às 15h; Terça-feira: 14h às 18h; Quarta-feira: 16h às 20h; Quinta-feira: 9h às 13h; Sexta-feira: 14h às 18h.

Neste termo, você foi informado(a) dos objetivos da presente pesquisa. A qualquer momento, você pode solicitar novas informações, esclarecer suas dúvidas e modificar sua decisão de participar, se assim o desejar. Ao assinar esse termo e concordar em participar da pesquisa, você receberá uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido.

Assinatura:_____
Seu nome:

Canoas, __ de _____ de 2025.

Gratos por sua participação,

_____ Jonathan Zotti da Silva

_____ Gilberto Ferreira da Silva

Apêndice F
Projeto de Lei Legislativo nº 136/2025

CÂMARA MUNICIPAL DE CANOAS

A Sua Excelência o Senhor Vereador
ERIC DOUGLAS DORNELES FEIJÓ
Presidente da Câmara Municipal de Canoas

PROJETO DE LEI - LEGISLATIVO

Senhor Presidente,

O Vereador **ALEXANDRE GONÇALVES** Líder da Bancada do Partido **PDT** , no uso de suas atribuições, vem, na forma regimental, apresentar o seguinte PROJETO DE LEI - LEGISLATIVO

Autoriza o Poder Executivo a instituir a Escola de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro e a Casa da Avaliação Externa Canoas Avalia como um Programa permanente da Secretaria Municipal de Educação

JUSTIFICATIVA

O presente Projeto de Lei tem como objetivo instituir, em caráter legal, a Escola Permanente de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro e a Casa de Avaliação Externa Canoas Avalia, unidades já existentes e em funcionamento, atualmente regulamentadas por decretos municipais. Ambas unidades já estão contempladas no organograma da Secretaria Municipal de Educação. Foram criadas como unidades distintas, mas com atuação conjunta, sendo em 2022, a Unidade de Formação e a Unidade de Avaliação. Atualmente constituem a Unidade de Formação e Avaliação, ligada à Diretoria Pedagógica. A instituição dessas unidades por lei, em vez de decreto, garante maior estabilidade, perenidade e segurança jurídica, assegurando que suas ações se mantenham ao longo do tempo e resistam a mudanças administrativas.

Rua Ipiranga, 123 Centro Canoas RS CEP 92010-290
Telefone (51) 3462.4800 www.camaracanoas.rs.gov.br

Autenticação do documento no site https://cttta.click/ChX3pEIJ utilizando a chave '41450949'

A existência e continuidade dessas unidades representam uma economia significativa de recursos para o Município de Canoas, pois evitam a necessidade de contratos vultosos com empresas terceirizadas para políticas de formação continuada e de avaliação sistemática da aprendizagem. Além disso, a atuação conjunta da Escola de Formação e da Casa de Avaliação é essencial para o aprimoramento contínuo da educação municipal. A melhoria de indicadores educacionais e a ascensão nos rankings de avaliação não são conquistas imediatas, mas resultados de ações sistemáticas, planejadas e intencionais.

Em conjunto, a Escola Permanente de Formação Docente e a Casa de Avaliação promovem:
- Formação continuada mensal, presencial e obrigatória, para cada área do conhecimento e para equipes diretivas, sempre na perspectiva da Equidade e da Educação Inclusiva;
- Desenvolvimento da avaliação externa municipal Canoas Avalia, realizada no início e ao fim do ano letivo, fornecendo dados para diagnóstico, recomposição das aprendizagens e formação docente;
- Organização da Feira Municipal Científica e Tecnológica (FEMUCITEC) e da Gincana Matemática;
- Realização da Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher;
- Produção de material didático, como os Cadernos de Estudos Orientados;
- Coordenação do programa Descortine Suas Ideias, incentivando a escrita criativa e a publicação de novos autores;
- Coordenação do programa Escola Pesquisadora, promovendo o compartilhamento de pesquisas e projetos, culminando na publicação dos Cadernos Pedagógicos;
- Realização da Semana de Arte, Literatura e Pesquisa, integrando os programas Descortine Suas Ideias, Escola Pesquisadora e Sarau Escolar;
- Implementação do projeto Caminhos Cruzados, voltado ao acolhimento e integração de estudantes imigrantes;
- Coordenação do GT ERER (Grupo de Trabalho: Educação para as Relações Étnico-Raciais);
- Apoio a outras ações formativas, pesquisas, eventos e projetos da rede municipal de ensino e da Administração.

A previsão de dotação orçamentária própria, conforme estabelecido nesta Lei, garante recursos permanentes para a manutenção dessas atividades, assegurando que todos os projetos e programas citados possam ser realizados com qualidade, continuidade e impacto real na aprendizagem dos estudantes e na formação docente.

Autenticação do documento no site https://ofta.click/ChX3pEIJ utilizando a chave '4745094'

CÂMARA MUNICIPAL DE CANOAS

Vereador(a) ALEXANDRE GONÇALVES

Autoriza o Poder Executivo a instituir a Escola de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro e a Casa da Avaliação Externa Canoas Avalia como um Programa permanente da Secretaria Municipal de Educação

Art. 1º: Ficam instituídas a Escola Permanente de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro e a Casa de Avaliação Externa Canoas Avalia, dirigidas pela Secretaria Municipal de Educação em estrutura específica de seu organograma e mantidas em sede própria.

§ 1º. O Regimento Interno de cada unidade será publicado por decreto municipal.

Art. 2º: A Escola Permanente de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro promoverá a formação continuada com os professores e gestores da rede municipal de ensino.

Parágrafo Único. Compete à Escola de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro:

I - Acolher todos os profissionais da rede municipal, desde o ingresso e durante sua carreira;

II - Construir uma rede colaborativa de formação, sempre contemplando as perspectivas da equidade e da inclusão;

III - Incentivar a participação dos professores da rede na construção de formações;

IV - Encorajar a autogestão da trajetória formativa de cada docente;

Autenticação do documento no site https://citta.click/ChX3pEIJ utilizando a chave '47450949'

V - Promover instrumentos, metodologias, ferramentas, livros, periódicos, eventos e materiais que qualifiquem o processo formativo;

VI - Apoiar as diretorias de educação e ensino, as unidades escolares, equipes diretivas e professores;

VII - Inovar na oferta da formação continuada e aperfeiçoamento docente;

VIII - Fomentar a pesquisa, seja ela docente, discente ou relacionada à formação dos profissionais;

IX - Acompanhar as pesquisas desenvolvidas por professores da rede municipal de ensino;

X - Auxiliar a Casa de Avaliação Externa Canoas Avalia na implementação e no acompanhamento dos processos avaliativos na rede municipal de ensino.

Art. 3º: A Casa de Avaliação Externa Canoas Avalia estabelecerá uma avaliação sistemática da aprendizagem da rede municipal de ensino de Canoas.

Parágrafo Único. Compete à Casa de Avaliação Externa Canoas Avalia:

I - Planejar, executar e divulgar os resultados da avaliação externa municipal Canoas Avalia;

II - Elaborar, em conjunto com os professores da rede municipal, o instrumento avaliativo do Canoas Avalia, formando um Banco Municipal de Itens;

III - Organizar, em conjunto com as equipes diretivas, as aplicações do Canoas Avalia;

IV - Sistematizar e divulgar os dados obtidos das avaliações externas municipais, estaduais e federais;

V - Implementar ações que visem ao aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), do Índice Municipal da Educação do Rio Grande do Sul (IMERS) e de outros indicadores que monitorem a qualidade do ensino;

VI - Auxiliar no processo de permanência dos estudantes nas escolas através do diagnóstico e acompanhamento das aprendizagens;

Autenticação do documento no site https://citta.click/ChX3pEIJ utilizando a chave '47450949'

VII - Desenvolver estudos e pesquisas nas escolas e no sistema de ensino a fim de aprimorar as práticas pedagógicas, contribuindo para a melhoria dos índices de qualidade da educação;

VIII - Promover instrumentos, metodologias, ferramentas, livros, periódicos, eventos e materiais que qualifiquem o processo de aprendizagem;

IX - Subsidiar o processo formativo implementado pela Escola Permanente de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro;

X - Acompanhar as pesquisas desenvolvidas por professores da rede municipal de ensino;

XI - Promover e incentivar, em colaboração com a Escola Permanente de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro, a participação das escolas em feiras científicas, olimpíadas, gincanas, concursos, coletâneas, entre outros eventos que oportunizem prática social aos estudantes e aos professores;

XII - Trabalhar em prol das finalidades previstas no Sistema de Avaliação da Educação Municipal (SAEM) em Canoas, conforme Decreto nº 832, de 11 de agosto de 2009.

Art. 4º: a Escola Permanente de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro e a Casa de Avaliação Externa Canoas Avalia, em colaboração com outros setores da Secretaria Municipal de Educação, deverão constituir um banco de necessidades formativas, formado a partir da experiência de ambas unidades bem como das produções bibliográficas que envolvam a rede municipal de ensino a fim de que esse banco possa subsidiar a oferta de bolsas cursos de extensão e de pós-graduação em universidades, garantindo, assim, uma gestão do conhecimento eficiente a serviço da educação.

Art. 5º: O Poder Executivo Municipal deverá prever dotação orçamentária anual necessária para a implementação do previsto nesta Lei.

Art. 6º: Ficam revogados os Decretos nº 254/2022, nº 255/2022 e nº 306/2022.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Canoas, 24 de outubro de 2025

Rua Ipiranga, 123 Centro Canoas RS CEP 92010-290
Telefone (51) 3462.4800 www.camaracanoas.rs.gov.br

Autenticação do documento no site https://cttta.click/ChX3pEIJ utilizando a chave '47450949'

CÂMARA DE VEREADORES DE

CANOAS

RUA IPIRANGA, 123 - 92010-290

89.768.535/0001-10 - (51) 3462-4800

Manifesto do Documento

Para confirmar a integridade do documento, basta informar a chave de autenticação (47450949) no site: https://citta.click/ChX3pEIJ

PROJETO DE LEI - LEGISLATIVO		Autenticação
Protocolo 032052 de 24/10/2025 11:20:38		
Documento	**Processo**	
000136 / 2025	-	47450949

Assinatura Eletrônica Qualificada (CAdES) - Padrão ICP-Brasil

Identificação: CARLOS ALEXANDRE GONCALVES

CPF: 463***.***68

Assinado em: 24/10/2025 11:19:44

Hash do documento (SHA-256): 0e3f652daa4c858da32002df8396ca46f11e0b59ad83add3a83574715aef3eeb

Documento assinado eletronicamente, conforme relação de assinatura(s) acima identificada(s), assinado nos termos da Lei Federal nº 14.063/2020; MP 2.200/01.

Città Inteligência em Gestão Pública 24/10/2025 17:29

Apêndice G
Projeto de Lei Legislativo nº 137/2025

CÂMARA MUNICIPAL DE CANOAS

A Sua Excelência o Senhor Vereador
ERIC DOUGLAS DORNELES FEIJÓ
Presidente da Câmara Municipal de Canoas

PROJETO DE LEI - LEGISLATIVO

Senhor Presidente,

O Vereador **ALEXANDRE GONÇALVES** Líder da Bancada do Partido **PDT** , no uso de suas atribuições, vem, na forma regimental, apresentar o seguinte PROJETO DE LEI - LEGISLATIVO

Autoriza o Poder Executivo a instituir a Feira Municipal Científica e Tecnológica (FEMUCITEC) no Calendário Oficial de Eventos e dá outras providências

JUSTIFICATIVA

A inclusão da Feira Municipal Científica e Tecnológica de Canoas (FEMUCITEC) no Calendário Oficial de Eventos do Município de Canoas garante a continuidade anual da feira, facilita o planejamento, a divulgação e a mobilização da comunidade escolar, além de assegurar maior visibilidade e reconhecimento institucional ao evento.

A FEMUCITEC teve sua origem em 2013, quando a Secretaria Municipal da Educação, em parceria com o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), campus Canoas, promoveu a primeira Feira de Ciências Municipal, sendo então denominada FEMUCI, reunindo 23 escolas e 84 trabalhos, no ginásio da EMEF Thiago Würth.

Em 2017, a feira passou a se chamar FEMUCITEC, ampliando seu escopo para integrar todas as áreas do conhecimento e suas tecnologias, refletindo uma abordagem mais ampla e interdisciplinar. A cada edição, o evento tem consolidado a participação de escolas e estudantes, incentivando a pesquisa, a criatividade e o protagonismo estudantil.

Rua Ipiranga, 123 Centro Canoas RS CEP 92010-290
Telefone (51) 3462.4800 www.camaracanoas.rs.gov.br

Autenticação do documento no site https://citta.click/qmmFC1Gc utilizando a chave 77BFC3ED

A edição de 2025 foi a maior da história da feira, com 110 trabalhos expostos no ginásio do Parque Esportivo Eduardo Gomes, em parceria com a SMEL. Graças a recursos conquistados em um edital em 2023, foi possível ampliar e profissionalizar a estrutura do evento, com estandes, iluminação e som adequados. Diante disso, torna-se necessário prever dotação orçamentária própria para garantir que a feira disponha, a partir de agora, de uma estrutura mínima equivalente, assegurando a continuidade e qualidade do evento, independentemente da obtenção de futuros editais.

Autenticação do documento no site https://citta.click/qmmFC1Gc utilizando a chave '77BFC3ED'

Vereador(a) ALEXANDRE GONÇALVES

Autoriza o Poder Executivo a instituir a Feira Municipal Científica e Tecnológica (FEMUCITEC) no Calendário Oficial de Eventos e dá outras providências

Art. 1º: Fica instituída a Feira Municipal Científica e Tecnológica (FEMUCITEC), sob a gestão da Secretaria Municipal da Educação (SME), no âmbito do Sistema Municipal de Ensino, com o objetivo de estimular a participação colaborativa de professores e de estudantes em projetos de pesquisa no contexto de educação básica.

Art. 2º: Fica incluída a FEMUCITEC no Calendário Oficial de Eventos e Datas Comemorativas no Município de Canoas, sendo realizada uma vez por ano, preferencialmente, no mês de agosto, após o recesso escolar.

Art. 3º: A Secretaria Municipal da Educação fica autorizada, nos limites da lei, a buscar parceiros na iniciativa pública e privada a fim de obter recursos financeiros, espaços, palestras e materiais para a realização da FEMUCITEC.

Art. 4º: Incumbe à Secretaria Municipal da Educação editar regulamento próprio e anual relativo à participação na FEMUCITEC.

Art. 5º: O Poder Executivo Municipal deverá prever dotação orçamentária anual necessária para a implementação do previsto nesta Lei.

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação

Canoas, 23 de outubro de 2025

Autenticação do documento no site https://citta.click/qmmFC1Gc utilizando a chave 77BFC3ED

CÂMARA DE VEREADORES DE

CANOAS

RUA IPIRANGA, 123 - 92010-290

89.768.535/0001-10 - (51) 3462-4800

Manifesto do Documento

Para confirmar a integridade do documento, basta informar a chave de autenticação (77BFC3ED) no site: https://citta.click/qmmFC1Gc

PROJETO DE LEI - LEGISLATIVO		Autenticação
Protocolo 032053 de 24/10/2025 11:20:52		
Documento	**Processo**	
000137 / 2025	-	77BFC3ED

Assinatura Eletrônica Qualificada (CAdES) - Padrão ICP-Brasil

Identificação: CARLOS ALEXANDRE GONCALVES

CPF: 463***.***-68

Assinado em: 24/10/2025 11:19:50

Hash do documento (SHA-256): 089bd6b01256fd4f0f25429f48d44e33fcb5c836a70fe548060aa283238e1c73

Documento assinado eletronicamente, conforme relação de assinatura(s) acima identificadas(s), assinado nos termos da Lei Federal nº 14.063/2020; MP 2.200/01.