

autor

Renato Nogueira Saldini

Sistema AE-DA: Avaliação por Escolha e Diagnóstico Autônomo

Uma nova proposta de avaliação para a
aprendizagem significativa e contextualizada

Sistema AE-DA: Avaliação por Escolha e Diagnóstico Autônomo na Prática Pedagógica

UM MODELO INOVADOR DE AVALIAÇÃO

Autor: Renato Nogueira Saldini

RESUMO

SALDINI, Renato Nogueira. Sistema AE-DA: Avaliação por Escolha e Diagnóstico Autônomo na Prática Pedagógica.

A presente obra sistematiza o Modelo de Avaliação por Escolha e Diagnóstico Autônomo (AE-DA), uma arquitetura pedagógica desenvolvida no contexto da Escola do Sítio (Campinas/SP) que visa superar a lógica classificatória e punitiva da avaliação tradicional. Alicerçado nos pressupostos socioconstrutivistas de Vygotsky, Piaget, Ausubel e Freire, o modelo propõe um deslocamento epistemológico onde o estudante assume o protagonismo do ato avaliativo por meio de dois movimentos estruturantes: a **Escolha Consciente**, em que o discente seleciona as evidências de domínio técnico-teórico para fins de avaliação formal, e a **Tentativa Diagnóstica**, na qual narra os percursos cognitivos e os pontos de ruptura em itens não consolidados. O livro discute a transposição dessa práxis para a educação básica, articulando-a às competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à Metodologia dos Disparadores de Aprendizagem. Conclui-se que o AE-DA ressignifica o erro como dado pedagógico qualificado, transformando a avaliação em um dispositivo de metacognição e autorregulação que obriga a instituição escolar à implementação de Intervenções Dirigidas (PID) precisas, garantindo o direito à aprendizagem e a formação da autonomia intelectual.

Palavras-chave: Avaliação Formativa; Socioconstrutivismo; Metacognição; Autonomia; Modelo AE-DA.

ABSTRACT

SALDINI, Renato Nogueira. AE-DA System: Evaluation by Choice and Autonomous Diagnosis in Pedagogical Practice.

This work systematizes the Choice-Based Evaluation and Autonomous Diagnosis Model (AE-DA), a pedagogical framework developed within the context of Escola do Sítio (Campinas, Brazil) that seeks to overcome the classificatory and punitive nature of traditional assessment. Rooted in the socioconstructivist principles of Vygotsky, Piaget, Ausubel, and Freire, the model proposes an epistemological shift where the student takes a leading role in the assessment process through two structural movements: **Conscious Choice**, in which the student selects evidences of technical and theoretical mastery for formal evaluation, and **Diagnostic Attempt**, where the student narrates their cognitive pathways and points of disruption in unconsolidated areas. The book discusses the application of this praxis in K-12 education, aligning it with the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) and the Learning Trigger Methodology. The study concludes that the AE-DA model reframes the concept of error as qualified pedagogical data, transforming assessment into a tool for metacognition and self-regulation. This approach compels educational institutions to implement Targeted Interventions (PID), thereby ensuring the right to learn and the development of intellectual autonomy.

Keywords: Formative Assessment; Socioconstructivism; Metacognition; Autonomy; AE-DA Model.

SOBRE O AUTOR

Renato Nogueira Saldini é educador, gestor escolar e pesquisador da prática pedagógica, com uma trajetória profissional marcada pela articulação entre ensino, gestão educacional, políticas curriculares e inovação pedagógica. Atua há 18 anos como mantenedor da Escola do Sítio, em Campinas (SP), instituição reconhecida por sua proposta socioconstrutivista, por seu trabalho com projetos de investigação e pela construção de uma identidade pedagógica própria, consolidada ao longo de quase cinco décadas.

Sua trajetória na educação ultrapassa 35 anos de atuação, tendo exercido funções como professor, coordenador pedagógico e diretor na rede pública de ensino técnico, especialmente no âmbito das escolas técnicas estaduais. Essa vivência prolongada em diferentes níveis e funções do sistema educacional permitiu-lhe uma compreensão profunda das tensões entre currículo prescrito, práticas avaliativas, gestão escolar e os processos reais de aprendizagem vividos por estudantes e professores.

Ao longo de sua carreira na educação pública, Renato Saldini esteve diretamente envolvido em projetos estruturantes de formação docente e reorganização curricular, com destaque para sua atuação junto ao Centro Paula Souza, onde coordenou diversos programas formativos e foi responsável pela implantação do Núcleo de Educação a Distância (EAD) da instituição. Nesse contexto, teve papel central na implementação do Telecurso Tec, projeto desenvolvido em parceria com a Fundação Roberto Marinho, que buscou ampliar o acesso à formação técnica por meio de novas linguagens e tecnologias educacionais.

Paralelamente à atuação institucional, participou da elaboração, revisão e validação de projetos curriculares, bem como de processos de discussão e formulação de parâmetros curriculares em âmbito nacional, contribuindo ativamente para debates promovidos pelo Ministério da Educação (MEC). Essa experiência consolidou sua visão crítica sobre currículos excessivamente normativos e avaliações de caráter meramente classificatório, frequentemente dissociadas dos processos reais de ensino e aprendizagem.

Na Escola do Sítio, Renato Saldini atuou diretamente como gestor, participando da construção coletiva da Metodologia dos Disparadores de Aprendizagem, que organiza o currículo a partir de experiências, objetos e temas disparadores, respeitando os tempos, os

interesses e o protagonismo dos estudantes. É nesse contexto que se desenvolve sua principal contribuição autoral: o Modelo de Avaliação por Escolha e Diagnóstico Autônomo (AE-DA).

Este livro representa a sistematização madura de uma trajetória profissional, na qual prática, teoria e compromisso ético se entrelaçam. Mais do que apresentar um modelo avaliativo, o autor propõe uma reflexão profunda sobre o sentido de avaliar na escola contemporânea, afirmando a avaliação como um ato de responsabilidade pedagógica, de escuta e de cuidado com os percursos de aprendizagem.

Renato Nogueira Saldini segue atuando na gestão educacional e na produção de referenciais pedagógicos, comprometido com a construção de uma escola que forme sujeitos autônomos, críticos e capazes de compreender seus próprios processos de aprendizagem.

PREFÁCIO

Avaliar sempre foi um dos maiores desafios da prática pedagógica. Ao longo de mais de trinta e cinco anos de atuação na Escola do Sítio, acompanhei transformações profundas nas concepções de ensino, nas formas de aprender e nas expectativas que a sociedade deposita sobre a escola. No entanto, poucas questões se mostraram tão persistentes e, ao mesmo tempo, tão urgentes quanto a necessidade de repensar a avaliação escolar.

Durante muito tempo, a avaliação foi tratada como um instrumento de controle, classificação e exclusão. Provas, notas e médias assumiram um papel central, frequentemente dissociado do processo real de aprendizagem. Em muitos contextos, avaliar passou a significar julgar, rotular e comparar, produzindo ansiedade nos estudantes e oferecendo poucos elementos concretos para a reorganização do ensino. Essa lógica, ainda presente em grande parte das instituições educacionais, mostrou-se insuficiente para responder à complexidade do aprender e às singularidades dos sujeitos que habitam a escola contemporânea.

Na Escola do Sítio, sempre buscamos tensionar essa tradição. Nossa trajetória pedagógica foi marcada pela escuta atenta das crianças, dos jovens e dos educadores, pela valorização do diálogo e pela compreensão de que aprender é um processo ativo, social e profundamente humano. Foi nesse ambiente de reflexão permanente que se consolidou a Metodologia dos Disparadores de Aprendizagem e, como desdobramento necessário, emergiu o Modelo de Avaliação por Escolha e Diagnóstico Autônomo (AE-DA), apresentado nesta obra por Renato Nogueira Saldini.

O AE-DA não nasce como uma técnica isolada nem como uma resposta imediata a demandas externas. Ele é fruto de um processo longo de observação do cotidiano escolar, de análise crítica das práticas avaliativas vigentes e de compromisso ético com a aprendizagem dos estudantes. Trata-se de um modelo que desloca o eixo da avaliação: ela deixa de ser um momento final e passa a integrar o próprio percurso formativo, assumindo um caráter essencialmente diagnóstico e formativo.

Ao convidar o estudante a escolher conscientemente aquilo que será avaliado e a explicitar, de maneira reflexiva, suas dificuldades e lacunas de aprendizagem, o AE-DA promove uma mudança significativa na relação do aluno com o conhecimento. O erro deixa

de ser entendido como falha moral ou incapacidade e passa a ser reconhecido como indicador pedagógico, como ponto de partida para a intervenção docente. Esse movimento fortalece a metacognição, a autonomia intelectual e a responsabilidade do estudante sobre seu próprio processo de aprender.

Do ponto de vista do trabalho docente, o modelo oferece um ganho igualmente relevante. O professor deixa de lidar apenas com respostas certas ou erradas e passa a acessar informações qualitativas sobre os processos cognitivos dos alunos: onde pararam, por que não avançaram, que tipo de ajuda necessitam. Essa leitura mais fina da aprendizagem possibilita intervenções pedagógicas mais precisas, éticas e eficazes, rompendo com práticas genéricas de recuperação que pouco dialogam com as reais necessidades dos estudantes.

Outro aspecto que merece destaque é a coerência do AE-DA com os fundamentos socioconstrutivistas que sustentam o projeto pedagógico da Escola do Sítio. O modelo dialoga de forma consistente com autores como Vygotsky, Piaget, Ausubel e Paulo Freire, ao reconhecer a aprendizagem como construção ativa, mediada socialmente e atravessada por significados. A avaliação, nesse contexto, não é um fim em si mesma, mas uma ferramenta a serviço do desenvolvimento humano e da formação integral.

Este livro não se limita a apresentar um modelo avaliativo. Ele explicita uma concepção de educação comprometida com a inclusão, com a equidade e com o direito de aprender. Ao longo de seus capítulos, o leitor encontrará fundamentação teórica, descrição detalhada de procedimentos, exemplos de aplicação, instrumentos e protocolos que tornam o AE-DA operacionalizável em diferentes contextos educativos, sem perder de vista sua dimensão ética e formativa.

Como diretora e professora da Escola do Sítio, reconheço nesta obra a maturidade de um pensamento pedagógico construído na prática, inspirado no cotidiano da escola e permanentemente revisitado à luz da reflexão crítica. O AE-DA representa um avanço importante no debate sobre avaliação na educação básica e oferece uma contribuição relevante para educadores e instituições que buscam superar modelos classificatórios, sem abrir mão do rigor pedagógico e da responsabilidade institucional.

Tenho convicção de que este livro servirá não apenas como referência técnica, mas como convite à reflexão. Avaliar é um ato profundamente político e humano. Ao escolher

avaliar para compreender, diagnosticar para intervir e ensinar para formar sujeitos autônomos, reafirmamos o compromisso da escola com uma educação mais justa, significativa e transformadora.

Que esta obra inspire educadores a revisitar suas práticas, a questionar certezas cristalizadas e a construir, coletivamente, novas formas de acompanhar e promover a aprendizagem de todos os estudantes.

Maria Aparecida de Lima Leme

Diretora e professora da Escola do Sítio

APRESENTAÇÃO DO MODELO DE AVALIAÇÃO POR ESCOLHA E DIAGNÓSTICO AUTÔNOMO (AE-DA)

A avaliação da aprendizagem constitui um dos eixos estruturantes do trabalho pedagógico escolar e, paradoxalmente, um de seus maiores desafios históricos. Ao longo de décadas, a prática avaliativa foi predominantemente associada a mecanismos de mensuração, classificação e controle, reduzindo processos complexos de construção do conhecimento a resultados pontuais, expressos por notas, conceitos ou rankings. Tal perspectiva, ainda fortemente presente em muitas instituições de ensino, tende a deslocar a avaliação de sua função formativa e diagnóstica, produzindo efeitos indesejáveis como ansiedade, desengajamento, exclusão simbólica e empobrecimento do processo educativo.

Na contramão dessa tradição classificatória, a Escola do Sítio, ao longo de sua trajetória pedagógica, construiu uma concepção de avaliação indissociável de sua visão de ensino e aprendizagem. Inserida em um projeto educacional socioconstrutivista, a escola compreende que aprender é um processo ativo, relacional, situado historicamente e profundamente atravessado por dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais. Nesse contexto, a avaliação não pode ser um evento isolado ou um instrumento de veredito final, mas deve constituir-se como parte orgânica do percurso formativo dos estudantes.

É a partir dessa compreensão que se estrutura o Modelo de Avaliação por Escolha e Diagnóstico Autônomo (AE-DA). O modelo não surge como um conjunto de técnicas avaliativas desconectadas da prática pedagógica cotidiana, mas como uma resposta sistematizada a uma inquietação central: como avaliar de modo coerente com uma pedagogia que valoriza a investigação, o protagonismo discente, a aprendizagem por projetos e a construção ativa do conhecimento?

A experiência acumulada na Escola do Sítio evidenciou que muitos modelos tradicionais de avaliação produzem uma ruptura artificial no processo de aprendizagem. Provas e exames, frequentemente, avaliam a capacidade de reprodução imediata de conteúdos, desconsiderando os caminhos percorridos pelo estudante, suas estratégias cognitivas, seus avanços parciais e, sobretudo, suas dificuldades reais. O erro, nesses

modelos, tende a ser interpretado como fracasso, e não como dado pedagógico, comprometendo a possibilidade de intervenção qualificada por parte do professor.

O AE-DA propõe um deslocamento epistemológico e pedagógico profundo: a avaliação deixa de ser centrada exclusivamente no olhar do professor e passa a incorporar, de maneira estruturada, a participação ativa do estudante. Ao convidar o aluno a escolher conscientemente aquilo que se sente apto a demonstrar em uma avaliação formal e a diagnosticar autonomamente suas lacunas de aprendizagem, o modelo transforma a avaliação em um espaço de metacognição, autorregulação e responsabilização compartilhada pelo processo educativo.

Essa mudança não implica flexibilização acrítica ou redução de rigor. Ao contrário, o AE-DA exige um rigor ampliado, pois demanda do estudante a capacidade de refletir sobre seu próprio percurso de aprendizagem e do professor a habilidade de ler, interpretar e intervir a partir de diagnósticos qualitativos, e não apenas quantitativos. A nota, quando presente, deixa de ser um fim em si mesma e passa a ser uma entre várias evidências do processo formativo.

A justificativa para a adoção do AE-DA fundamenta-se, portanto, em três eixos centrais:

Primeiro, a necessidade de alinhar avaliação e concepção de aprendizagem. Em uma escola que trabalha com projetos, disparadores de aprendizagem e investigação, avaliar apenas produtos finais ou respostas padronizadas representa uma incoerência pedagógica. O AE-DA restabelece essa coerência ao considerar processos, trajetórias e níveis de apropriação do conhecimento.

Segundo, a urgência de promover uma cultura avaliativa menos punitiva e mais formativa. Estudos e práticas educacionais demonstram que ambientes avaliativos baseados no medo do erro comprometem a aprendizagem profunda e a autonomia intelectual. O AE-DA contribui para a construção de uma cultura de segurança pedagógica, na qual o erro é reconhecido como parte constitutiva do aprender e utilizado como ponto de partida para intervenções intencionais.

Terceiro, a necessidade de produzir diagnósticos pedagógicos mais precisos e acionáveis. Ao invés de identificar apenas que o aluno “errou”, o AE-DA permite compreender onde, como e por que o estudante não avançou, fornecendo subsídios

concretos para a elaboração de Planos de Intervenção Dirigida (PID) e para a reorganização do ensino.

Além disso, o modelo dialoga de maneira consistente com referenciais teóricos do socioconstrutivismo, especialmente com as contribuições de Lev Vygotsky, Jean Piaget, David Ausubel e Paulo Freire. A identificação das lacunas pelo próprio estudante aproxima-se diretamente da noção de Zona de Desenvolvimento Proximal; a escolha consciente reforça a ideia de construção ativa do conhecimento; o foco na significatividade articula-se à aprendizagem significativa; e o protagonismo discente responde à concepção freireana de educação libertadora e dialógica.

Do ponto de vista institucional, o AE-DA também se apresenta como uma resposta concreta às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza a avaliação formativa, o desenvolvimento de competências e habilidades, a equidade e a inclusão. Ao permitir múltiplas formas de expressão do conhecimento e ao valorizar o progresso individual, o modelo amplia as possibilidades de participação efetiva de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência ou com trajetórias escolares não lineares.

Assim, o Modelo de Avaliação por Escolha e Diagnóstico Autônomo (AE-DA) não deve ser compreendido como uma técnica isolada ou como um recurso metodológico opcional, mas como uma arquitetura avaliativa coerente com uma concepção contemporânea de educação. Trata-se de uma proposta que reposiciona a avaliação no centro do projeto pedagógico, não como instrumento de controle, mas como prática ética, formativa e transformadora.

Esta obra tem, portanto, como objetivo apresentar, fundamentar e sistematizar o AE-DA, oferecendo aos educadores subsídios teóricos, metodológicos e institucionais para sua compreensão crítica e sua implementação consciente. Mais do que prescrever procedimentos, o livro convida à reflexão sobre o sentido de avaliar e sobre o compromisso da escola com a formação de sujeitos autônomos, críticos e capazes de aprender continuamente.

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem ocupa um lugar central no debate educacional contemporâneo, não apenas por seu impacto direto nos percursos escolares dos estudantes, mas sobretudo por revelar, de forma explícita ou implícita, a concepção de educação que orienta uma instituição. Avaliar nunca foi um ato neutro. Ao contrário, constitui uma prática pedagógica profundamente atravessada por valores, crenças, expectativas sociais e escolhas políticas. Ao longo da história da escola moderna, a avaliação foi, majoritariamente, utilizada como instrumento de classificação, controle e hierarquização dos sujeitos, frequentemente dissociada dos processos reais de aprendizagem.

Nesse modelo tradicional, ainda amplamente vigente, a avaliação tende a se apresentar como evento pontual, terminal e punitivo. Provas e testes padronizados passam a funcionar como mecanismos de verificação de acertos e erros, produzindo rótulos e reforçando desigualdades, ao invés de promover compreensão, reflexão e avanço pedagógico. Tal lógica, centrada na mensuração e na comparação, pouco dialoga com concepções contemporâneas de aprendizagem que reconhecem o conhecimento como construção ativa, socialmente mediada e historicamente situada.

É nesse cenário de tensões e limites que se insere o presente livro. O Modelo de Avaliação por Escolha e Diagnóstico Autônomo (AE-DA) nasce da recusa a uma avaliação meramente classificatória e da necessidade de construir práticas avaliativas coerentes com uma pedagogia que valoriza o protagonismo discente, a investigação, a autonomia intelectual e a aprendizagem significativa. Trata-se de um modelo que não surge de abstrações teóricas isoladas, mas de uma longa trajetória institucional, marcada por experimentação pedagógica, reflexão crítica e compromisso ético com o aprender.

A Escola do Sítio, situada em Campinas (SP), próxima à Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), completa cinquenta anos de existência, consolidando-se como uma das instituições educacionais mais longevas e inovadoras do interior do país. Desde sua fundação, a escola assumiu um papel protagonista na implementação de projetos educacionais inovadores, sendo reconhecida como a primeira escola do interior plenamente

socioconstrutivista, em um período histórico em que tal abordagem ainda era incipiente no Brasil.

Localizada em um território que favorece o diálogo com a produção acadêmica, científica e cultural, a Escola do Sítio construiu, ao longo de sua história, uma identidade pedagógica fortemente ancorada no socioconstrutivismo, na pedagogia de projetos e na compreensão de que aprender é um processo complexo, ativo e relacional. Em contraposição a modelos apostilados e metodologias tradicionais baseadas na fragmentação do conhecimento, a escola sempre defendeu que aprender a aprender é uma competência fundamental, que não se desenvolve por repetição mecânica, mas por investigação, problematização e autoria.

Essa concepção pedagógica não se sustenta apenas no discurso institucional. Ela se materializa em práticas concretas, em projetos interdisciplinares, em currículos vivos e em uma relação orgânica entre ensino, aprendizagem e avaliação. Ao longo de cinco décadas, a Escola do Sítio formou gerações de estudantes que hoje constroem trajetórias de sucesso em diferentes campos profissionais e acadêmicos. As histórias de seus ex-alunos evidenciam que a aprendizagem por projetos, longe de ser superficial ou menos exigente, revela-se significativamente mais complexa, profunda e formadora do que sistemas baseados exclusivamente em apostilas ou em transmissão linear de conteúdos.

Essas trajetórias confirmam uma convicção central que atravessa este livro: a aprendizagem verdadeira não se mede apenas pelo acúmulo de informações, mas pela capacidade de mobilizar conhecimentos, refletir criticamente, resolver problemas e seguir aprendendo ao longo da vida. Avaliar, portanto, não pode restringir-se à verificação do que foi memorizado, mas deve buscar compreender como o estudante pensa, onde encontra obstáculos e quais mediações são necessárias para que avance.

O Modelo AE-DA emerge exatamente dessa compreensão. Ele propõe uma reorganização profunda da lógica avaliativa, ao convidar o estudante a participar ativamente do processo de avaliação, por meio da escolha consciente das evidências de aprendizagem e da explicitação autônoma de suas lacunas. Ao fazê-lo, o modelo desloca o foco da avaliação do erro como falha para o erro como dado pedagógico, e do diagnóstico como registro burocrático para o diagnóstico como compromisso de intervenção.

Ao longo desta obra, o AE-DA é apresentado como uma arquitetura avaliativa coerente com os fundamentos socioconstrutivistas que orientam a prática pedagógica da Escola do Sítio. Dialogando com autores como Lev Vygotsky, Jean Piaget, David Ausubel e Paulo Freire, o modelo articula conceitos como mediação, zona de desenvolvimento proximal, aprendizagem significativa, metacognição e educação libertadora, traduzindo-os em procedimentos concretos, instrumentos avaliativos e estratégias institucionais de acompanhamento da aprendizagem.

Este livro tem, portanto, um duplo objetivo. Por um lado, sistematiza uma experiência pedagógica concreta, construída ao longo de décadas, oferecendo um referencial teórico-metodológico sólido para a avaliação da aprendizagem na educação básica. Por outro, propõe uma reflexão crítica sobre o papel da avaliação na escola contemporânea, convidando educadores, gestores e pesquisadores a repensarem práticas avaliativas que ainda reproduzem lógicas excludentes e pouco formativas.

Ao defender que a avaliação deve ser um espaço de diálogo, consciência e responsabilidade pedagógica, esta obra reafirma um princípio que atravessa a história da Escola do Sítio: aprender é um processo complexo, humano e coletivo, e avaliar é um ato de cuidado com esse processo. Que as páginas que se seguem possam contribuir para a construção de práticas avaliativas mais justas, formativas e coerentes com uma educação que, de fato, ensina a aprender.

Sumário

SOBRE O AUTOR	4
PREFÁCIO	6
APRESENTAÇÃO DO MODELO DE AVALIAÇÃO POR ESCOLHA E DIAGNÓSTICO AUTÔNOMO (AE-DA).....	9
CAPÍTULO 1	18
A Metodologia dos Disparadores de Aprendizagem: fundamentos, organização e implicações pedagógicas	18
1.1. A Escola do Sítio e a construção histórica de uma identidade pedagógica.....	18
1.2. O conceito de disparador: muito além da motivação inicial.....	19
1.3. A organização tripartite da metodologia dos Disparadores de Aprendizagem.....	20
1.4. Educação Infantil: Experiências Disparadoras e a centralidade do brincar.....	20
1.5. Ensino Fundamental I: Objetos Disparadores e a transição do concreto ao abstrato	21
1.6. Ensino Fundamental II: Temas Disparadores, pesquisa e autoria intelectual	22
1.7. Implicações da metodologia dos Disparadores para a avaliação da aprendizagem.....	22
CAPÍTULO 2	24
Fundamentação Teórica: o Modelo AE-DA em diálogo com o socioconstrutivismo.....	24
2.1. Avaliação da aprendizagem como problema epistemológico e pedagógico.....	24
2.2. Lev Vygotsky e a centralidade da mediação pedagógica	24
2.3. Jean Piaget e a construção ativa do conhecimento	25
2.4. David Ausubel e a aprendizagem significativa	26
2.5. Paulo Freire e a avaliação como prática emancipatória.....	27
2.6. Metacognição, autorregulação e cultura de feedback	27
2.7. Síntese do capítulo e articulação com o AE-DA.....	28
CAPÍTULO 3	29
Tecnologia, Escala e Responsabilidade Pedagógica no Modelo AE-DA	29
3.1. A necessidade de expansão do modelo: quando a prática exige sistematização.....	29
3.2. Tecnologia educacional: entre promessa de eficiência e risco de empobrecimento pedagógico	29
3.3. A plataforma de lacunas: registro sem redução	30
3.4. Escala pedagógica: crescer sem descaracterizar	30
3.5. O banco de intervenções pedagógicas: memória institucional do ensinar	31
3.6. Portfólios digitais e acompanhamento longitudinal da aprendizagem.....	31
3.7. Ética, privacidade e governança dos dados educacionais.....	31

3.8. Tecnologia como suporte, não como centro do modelo.....	32
CAPÍTULO 4.....	33
CAPÍTULO 5.....	36
A Arquitetura Operacional do Modelo AE-DA: O Ciclo Formativo como Fluxo de Autorregulação.....	36
5.1. A Fenomenologia da Avaliação: Do Evento Estático ao Fluxo Processual	36
CAPÍTULO 6.....	40
O Modelo AE-DA em ação: aplicações no Prática Avaliativa.....	40
6.1. A centralidade da prática no Modelo AE-DA.....	40
6.2. Aplicações no Ensino Fundamental II: complexidade, autoria e diagnóstico	40
6.3. Língua Portuguesa: leitura, escrita e consciência linguística	41
6.4. Ciências da Natureza: procedimentos, conceitos e linguagem científica.....	41
6.5. História e Geografia: causalidade, temporalidade e leitura de mundo.....	42
6.6. Instrumentos avaliativos ampliados: seminários, projetos e produções autorais....	42
6.7. Ensino Fundamental I: mediação, oralidade e registros pedagógicos.....	43
6.8. Implicações pedagógicas da aplicação do AE-DA.....	43
CAPÍTULO 7	44
CAPÍTULO 8.....	47
Modelo de Implantação Institucional do AE-DA: governança pedagógica, cultura avaliativa e sustentabilidade	47
8.4. Formação docente contínua como condição de sustentabilidade.....	50
CONCLUSÃO GERAL.....	58
Avaliar para compreender, diagnosticar para intervir: o AE-DA como mudança paradigmática na cultura escolar	58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	63
1. Fundamentação Socioconstrutivista e Psicologia da Aprendizagem.....	63
2. Avaliação Formativa, Diagnóstica e Metacognição	63
3. Educação Libertadora, Autonomia e Protagonismo	64
4. Metodologias Ativas, Projetos e Aprender a Aprender	64
5. Currículo, BNCC e Políticas Educacionais	64
6. Avaliação, Inclusão e Equidade.....	64
7. Gestão Pedagógica, Cultura Escolar e Inovação.....	65
8. Produção Institucional e Autoria.....	65
APÊNDICE.....	65
1 INTRODUÇÃO	65

2 A AVALIAÇÃO COMO EIXO ESTRUTURANTE DO PROCESSO PEDAGÓGICO	66
3 PRESSUPOSTOS PARA A IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA AE-DA.....	66
4 A PREPARAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR.....	66
5 A APRESENTAÇÃO DO SISTEMA AOS ESTUDANTES	67
6 A ESCOLHA COMO EXERCÍCIO METACOGNITIVO	67
7 A PRODUÇÃO AVALIATIVA E A CENTRALIDADE DO PROCESSO.....	67
8 O DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO	68
9 A DEVOLUTIVA FORMATIVA.....	68
10 REGISTRO E CONTINUIDADE DO PROCESSO AVALIATIVO.....	68
11 OBSERVAÇÃO FINAL	68
ANEXOS.....	70
Instrumentos de Monitoramento, Diagnóstico e Intervenção do Modelo AE-DA.....	70
ANEXO A - Registro da Escolha Consciente do Estudante.....	71
IDENTIFICAÇÃO E INSTRUMENTO.....	71
ITENS E ESCOLHAS	72
JUSTIFICATIVA E AUTOESCALA.....	72
ANEXO B - Registro da Tentativa Diagnóstica	73
IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE.....	73
TIPO DE LACUNA (Marque com X)	74
ANEXO C - Autoavaliação Reflexiva do Estudante.....	75
REFLEXÃO.....	75
NECESSIDADE DE APOIO	75
EMPENHO	76
ANEXO D - Plano de Intervenção Dirigida (PID)	77
IDENTIFICAÇÃO E DIAGNÓSTICO	77
ESTRATÉGIA (Marque com X)	77
CRONOGRAMA E EVIDÊNCIAS.....	78
ANEXO E - Monitoramento da Intervenção.....	79
REGISTRO DE ACOMPANHAMENTO	79
ANEXO F - Avaliação Institucional do Ciclo Avaliativo	80
ANÁLISE ESTRUTURAL.....	80
Encerramento dos Anexos	80

CAPÍTULO 1

A Metodologia dos Disparadores de Aprendizagem: fundamentos, organização e implicações pedagógicas

1.1. A Escola do Sítio e a construção histórica de uma identidade pedagógica

A Metodologia dos Disparadores de Aprendizagem constitui-se como uma síntese orgânica da trajetória pedagógica da Escola do Sítio, construída ao longo de quase cinco décadas de prática educativa contínua. Não se trata de uma metodologia importada ou aplicada de forma acrítica, mas de uma elaboração progressiva, fruto da observação sistemática dos processos de aprendizagem, da escuta atenta de crianças, adolescentes e educadores, e do diálogo permanente com referenciais teóricos do campo educacional.

Desde sua fundação, a Escola do Sítio orienta-se por uma concepção de educação que compreende o conhecimento como construção social, histórica e culturalmente situada. Essa concepção afasta-se de modelos instrucionistas, baseados na transmissão linear de conteúdos, e aproxima-se de abordagens socioconstrutivistas, que reconhecem o estudante como sujeito ativo do processo de aprender.

Ao longo de sua história, a escola desenvolveu uma cultura pedagógica marcada pela valorização da investigação, do diálogo, da autoria e da interdisciplinaridade. Essa cultura não se consolidou sem tensões. Pelo contrário, foi sendo construída a partir de questionamentos constantes sobre o sentido da escola, o papel do professor, a função do currículo e, sobretudo, a natureza da aprendizagem.

Nesse contexto, tornou-se cada vez mais evidente a necessidade de uma metodologia que organizasse o trabalho pedagógico sem engessá-lo, que desse coerência às práticas sem sufocar a criatividade docente e que respeitasse os tempos e modos de aprender dos estudantes. É dessa necessidade concreta que emergem os Disparadores de Aprendizagem.

A metodologia nasce, portanto, como resposta a um problema real: como criar situações pedagógicas que mobilizem o estudante intelectualmente, afetivamente e socialmente, promovendo aprendizagens significativas e duradouras? A resposta encontrada pela Escola do Sítio foi organizar o ensino a partir de disparadores que

inaugurem processos investigativos, sustentem projetos de aprendizagem e permitam a construção progressiva de conceitos.

1.2. O conceito de disparador: muito além da motivação inicial

O termo “disparador”, no contexto desta obra, não pode ser confundido com atividades introdutórias superficiais ou estratégias meramente motivacionais. Um Disparador de Aprendizagem é uma situação pedagógica intencionalmente construída para inaugurar um campo de investigação, gerar perguntas autênticas e mobilizar processos cognitivos complexos.

O disparador opera como um elemento estruturante do percurso didático. Ele não se esgota no início da sequência de aprendizagem, mas permanece como referência conceitual ao longo do projeto, sendo constantemente revisitado, ressignificado e aprofundado. Trata-se, portanto, de um organizador do pensamento e da ação pedagógica.

Do ponto de vista teórico, o conceito de disparador dialoga diretamente com a noção de mediação proposta por Lev Vygotsky. Ao criar uma situação-problema significativa, o disparador amplia a Zona de Desenvolvimento Proximal dos estudantes, oferecendo desafios que não são nem triviais nem inatingíveis. O aprendizado ocorre, assim, na tensão produtiva entre aquilo que o estudante já domina e aquilo que pode vir a dominar com a mediação adequada.

Além disso, o disparador articula-se com a proposta de aprendizagem significativa de David Ausubel, na medida em que estabelece relações não arbitrárias entre novos conteúdos e conhecimentos prévios. Um disparador bem construído conecta o currículo à experiência do estudante, favorecendo a ancoragem de novos conceitos em estruturas cognitivas já existentes.

Sob a perspectiva piagetiana, o disparador provoca desequilíbrios cognitivos, gerando conflitos que exigem reorganização das estruturas de pensamento. O erro, nesse processo, não é sinal de fracasso, mas indício de um estágio de elaboração conceitual. A aprendizagem avança justamente pela superação progressiva desses conflitos.

Assim, o disparador não é neutro nem improvisado. Ele exige planejamento cuidadoso, leitura sensível do grupo e clareza conceitual por parte do professor. Sua função é criar condições para que o estudante investigue, formule hipóteses, confronte ideias, produza registros e construa sentidos.

1.3. A organização tripartite da metodologia dos Disparadores de Aprendizagem

Para garantir coerência pedagógica ao longo da educação básica e respeitar as especificidades do desenvolvimento infantil e juvenil, a Metodologia dos Disparadores de Aprendizagem organiza-se em três grandes eixos estruturantes: Experiências Disparadoras, Objetos Disparadores e Temas Disparadores.

Essa organização não fragmenta o currículo, mas cria uma progressão metodológica que acompanha o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes. O que se mantém constante ao longo dos ciclos é o princípio do protagonismo discente e da aprendizagem como investigação. O que se transforma é o grau de abstração, complexidade conceitual e autoria exigido em cada etapa.

Na Educação Infantil, predominam as Experiências Disparadoras; no Ensino Fundamental I, os Objetos Disparadores; e no Ensino Fundamental II, os Temas Disparadores. Essa tripartição não representa compartimentalização rígida, mas uma orientação pedagógica que garante continuidade e aprofundamento.

1.4. Educação Infantil: Experiências Disparadoras e a centralidade do brincar

Na Educação Infantil, a aprendizagem está profundamente vinculada à experiência, à ação e à brincadeira. As Experiências Disparadoras emergem do cotidiano das crianças e são potencializadas pela mediação do professor, que observa interesses, escuta perguntas e transforma situações aparentemente simples em oportunidades ricas de aprendizagem.

Um exemplo emblemático dessa abordagem ocorre quando, a partir de uma brincadeira com materiais não estruturados, um grupo de crianças decide construir um avião. A construção, por si só, já envolve habilidades motoras, espaciais e criativas. No entanto, a experiência não se encerra nesse momento. Ao contrário, ela inaugura um percurso investigativo mais amplo.

As crianças passam a discutir para onde gostariam de “viajar”, levantam hipóteses sobre diferentes lugares, culturas, comidas e músicas. A experiência desdobra-se em pesquisas imagéticas, escutas musicais, leituras de mundo, narrativas orais e até experimentações culinárias. Nesse processo, a criança não apenas brinca, mas investiga, imagina, registra e comunica.

O protagonismo infantil é central. As crianças tomam decisões, formulam perguntas e constroem sentidos coletivamente. O professor atua como mediador e coinvestigador, ampliando repertórios culturais, nomeando conceitos emergentes e organizando registros que ajudam a dar forma às aprendizagens.

As Experiências Disparadoras, portanto, não se confundem com espontaneísmo. Elas exigem intencionalidade pedagógica, escuta qualificada e planejamento sensível. É nesse contexto que se constroem bases sólidas para a autonomia intelectual, para a linguagem e para a curiosidade científica.

1.5. Ensino Fundamental I: Objetos Disparadores e a transição do concreto ao abstrato

No Ensino Fundamental I, a introdução dos Objetos Disparadores responde à necessidade de ampliar os processos de simbolização e sistematização conceitual, sem romper com a centralidade da experiência. O objeto atua como mediador entre o concreto e o abstrato, permitindo que o estudante avance da ação para a reflexão.

Os Objetos Disparadores podem assumir múltiplas formas: uma pedra encontrada no pátio, um instrumento musical indígena, uma fotografia antiga, um poema, um mapa, um artefato científico. O que define o objeto não é sua materialidade, mas sua potência investigativa.

A partir do objeto, os estudantes formulam perguntas, levantam hipóteses, realizam pesquisas, produzem registros escritos e visuais, constroem explicações e socializam aprendizagens. O objeto torna-se um ponto de convergência para diferentes áreas do conhecimento, favorecendo abordagens interdisciplinares.

Essa metodologia contribui de forma decisiva para os processos de alfabetização e letramento. A leitura e a escrita passam a ocorrer em contextos significativos, vinculados a práticas reais de investigação. O estudante aprende a registrar o que observa, a argumentar sobre o que descobre e a comunicar suas conclusões.

Do ponto de vista avaliativo, os Objetos Disparadores permitem ao professor observar com maior precisão as hipóteses conceituais dos estudantes, suas estratégias de resolução de problemas e suas dificuldades específicas. Essa observação é fundamental para que a avaliação assuma um caráter diagnóstico e formativo, como propõe o AE-DA.

1.6. Ensino Fundamental II: Temas Disparadores, pesquisa e autoria intelectual

No Ensino Fundamental II, os Temas Disparadores estruturam projetos de investigação de maior densidade conceitual e exigem dos estudantes maior autonomia intelectual, capacidade argumentativa e articulação crítica entre saberes.

Os temas partem de questões instigantes, muitas vezes relacionadas a dilemas sociais, éticos, ambientais, culturais e científicos. Perguntas como “O que é justiça?”, “Como o tempo organiza a vida humana?”, “Quais os impactos do consumo na sociedade contemporânea?” ou “Como se constroem verdades científicas?” inauguram percursos investigativos que atravessam diferentes áreas do conhecimento.

Nesse estágio, a pesquisa assume centralidade. Os estudantes são convidados a selecionar fontes, analisar informações, confrontar perspectivas, produzir sínteses e posicionar-se criticamente. A autoria deixa de ser apenas formal e passa a ser intelectual: o estudante constrói argumentos, elabora hipóteses e sustenta pontos de vista.

As produções finais podem assumir diferentes formatos: textos dissertativos, seminários, podcasts, vídeos, projetos de intervenção, relatórios de pesquisa. O conhecimento escolar conecta-se à realidade e ganha sentido social.

Essa organização metodológica torna ainda mais evidente a necessidade de uma avaliação coerente com o processo. Avaliar apenas o produto final seria insuficiente e pedagogicamente incoerente. É nesse ponto que o Modelo de Avaliação por Escolha e Diagnóstico Autônomo se insere de forma orgânica.

1.7. Implicações da metodologia dos Disparadores para a avaliação da aprendizagem

A Metodologia dos Disparadores de Aprendizagem impõe uma exigência clara à avaliação: ela precisa ser processual, diagnóstica e formativa. Se o ensino se organiza por investigação, protagonismo e construção de sentidos, a avaliação não pode se reduzir à verificação pontual de respostas corretas.

Avaliar, nesse contexto, significa compreender trajetórias de aprendizagem, identificar avanços e lacunas e planejar intervenções pedagógicas intencionais. A avaliação deixa de ser um momento de ruptura do processo para tornar-se parte integrante dele.

O AE-DA nasce exatamente dessa exigência de coerência pedagógica. Ele não é um acréscimo artificial à metodologia da escola, mas um desdobramento necessário. Ao articular escolha consciente, tentativa diagnóstica e intervenção dirigida, o modelo responde às demandas impostas pelos Disparadores de Aprendizagem e inaugura uma cultura avaliativa alinhada à identidade pedagógica da Escola do Sítio.

CAPÍTULO 2

Fundamentação Teórica: o Modelo AE-DA em diálogo com o socioconstrutivismo

2.1. Avaliação da aprendizagem como problema epistemológico e pedagógico

A avaliação da aprendizagem não é um elemento neutro do processo educativo. Ela expressa concepções profundas sobre conhecimento, sujeito, ensino e escola. Avaliar implica definir o que conta como saber legítimo, como esse saber deve ser demonstrado e quem detém o poder de julgar a aprendizagem. Por essa razão, todo modelo avaliativo carrega pressupostos epistemológicos e éticos que precisam ser explicitados.

Historicamente, os sistemas escolares organizaram suas práticas avaliativas a partir de uma lógica classificatória, seletiva e normativa. A avaliação foi concebida como instrumento de controle, certificação e hierarquização dos estudantes, operando majoritariamente por meio de provas padronizadas, notas e médias. Nessa perspectiva, o erro é interpretado como falha individual, e não como dado pedagógico, e o processo de aprendizagem é reduzido a um recorte pontual de desempenho.

O Modelo de Avaliação por Escolha e Diagnóstico Autônomo (AE-DA) nasce da crítica a essa tradição. Inserido no contexto pedagógico da Escola do Sítio e articulado à Metodologia dos Disparadores de Aprendizagem, o AE-DA propõe uma ruptura conceitual com a avaliação enquanto evento final e punitivo, reposicionando-a como processo contínuo, diagnóstico e formativo. Essa ruptura exige uma fundamentação teórica sólida, ancorada em concepções socioconstrutivistas de aprendizagem.

Ao compreender a avaliação como parte constitutiva do ensino e não como etapa posterior a ele, o AE-DA assume que avaliar é, antes de tudo, compreender como o estudante aprende, onde avança e onde encontra obstáculos. Trata-se de uma avaliação que não se limita a medir resultados, mas que busca interpretar processos, orientar intervenções e sustentar o desenvolvimento da autonomia intelectual.

2.2. Lev Vygotsky e a centralidade da mediação pedagógica

A contribuição de Lev Vygotsky é central para a compreensão do AE-DA. Ao afirmar que o desenvolvimento cognitivo é um processo socialmente mediado, Vygotsky desloca o foco da aprendizagem do indivíduo isolado para as interações sociais e culturais.

O conhecimento não se constrói apenas internamente, mas na relação com o outro, mediado pela linguagem e por instrumentos simbólicos.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é particularmente relevante. Vygotsky define a ZDP como a distância entre aquilo que o sujeito consegue realizar de forma autônoma e aquilo que consegue realizar com o apoio de um mediador mais experiente. A aprendizagem, nesse sentido, ocorre precisamente nesse intervalo, quando o desafio é possível, mas ainda não plenamente dominado.

O AE-DA opera diretamente nesse espaço. Ao solicitar que o estudante registre onde conseguiu avançar e em que ponto não foi capaz de prosseguir, o modelo produz um mapeamento explícito da ZDP. Diferentemente das avaliações tradicionais, que apenas registram acertos e erros, o AE-DA revela o percurso cognitivo do estudante, indicando o ponto exato em que a mediação se faz necessária.

Quando um aluno afirma, por exemplo, que conseguiu montar uma equação, mas não soube isolá-la, ou que compreendeu o conceito histórico, mas não conseguiu estabelecer relações causais, ele oferece ao professor informações precisas para a mediação pedagógica. A intervenção deixa de ser genérica e passa a ser direcionada, situada e eficaz.

Nesse sentido, o professor assume o papel de mediador intencional, responsável por criar estratégias que permitam ao estudante transpor sua zona de desenvolvimento proximal. A avaliação, portanto, não encerra o processo, mas inaugura a intervenção pedagógica, em coerência com a teoria vygotskyana.

2.3. Jean Piaget e a construção ativa do conhecimento

As contribuições de Jean Piaget complementam a fundamentação do AE-DA ao enfatizar a atividade do sujeito na construção do conhecimento. Para Piaget, aprender não é copiar a realidade nem absorver informações transmitidas, mas reorganizar esquemas cognitivos por meio da ação e da reflexão sobre a ação.

Nesse quadro teórico, o erro não representa fracasso, mas indício de um estágio do pensamento. O erro revela hipóteses que o sujeito constrói para compreender o mundo e, portanto, constitui um elemento central do processo de aprendizagem. Uma avaliação que ignora o erro ou o trata como punição perde a oportunidade de compreender como o estudante pensa.

O AE-DA incorpora essa concepção ao valorizar explicitamente a tentativa diagnóstica. Ao invés de eliminar ou ocultar os erros, o modelo convida o estudante a analisá-los, descrevendo suas tentativas, estratégias e dificuldades. Esse movimento favorece a tomada de consciência sobre o próprio funcionamento cognitivo, elemento essencial para a autorregulação.

Além disso, a etapa da Escolha Consciente dialoga diretamente com a noção piagetiana de autonomia intelectual. Ao escolher os itens que considera dominar, o estudante exerce julgamento, responsabilidade e reflexão sobre seu próprio conhecimento. Essa escolha não é um ato trivial, mas um exercício de metacognição que exige análise de limites e possibilidades.

Assim, o AE-DA reconhece o estudante como sujeito ativo da avaliação, coerente com a ideia piagetiana de que o conhecimento é construído pelo próprio aprendiz, em interação com o meio e com os desafios que lhe são apresentados.

2.4. David Ausubel e a aprendizagem significativa

A teoria da aprendizagem significativa, desenvolvida por David Ausubel, oferece outro eixo fundamental para a compreensão do AE-DA. Ausubel afirma que a aprendizagem ocorre de maneira significativa quando o novo conteúdo se relaciona de forma substantiva e não arbitrária com os conhecimentos prévios do estudante.

Quando essa relação não se estabelece, a aprendizagem tende a ser mecânica, frágil e facilmente esquecida. Muitas dificuldades enfrentadas pelos estudantes em avaliações tradicionais decorrem justamente da ausência de conexões entre novos conceitos e estruturas cognitivas já existentes.

O AE-DA torna visíveis essas falhas de conexão. Ao registrar suas lacunas, o estudante explicita onde o vínculo entre o novo e o conhecido não se consolidou. Isso permite ao professor identificar a necessidade de organizadores prévios, retomadas conceituais ou mudanças na forma de apresentação do conteúdo.

Por exemplo, quando um aluno demonstra dificuldade em compreender um conceito matemático mais complexo, a tentativa diagnóstica pode revelar a ausência de domínio de um pré-requisito essencial. Em vez de repetir exercícios de forma indiscriminada, o professor pode intervir especificamente na reconstrução desse conceito-base, favorecendo uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

Dessa forma, o AE-DA transforma a avaliação em instrumento de leitura da estrutura cognitiva do estudante, alinhando-se à perspectiva ausubeliana de que ensinar exige conhecer o que o aluno já sabe e organizar o ensino a partir daí.

2.5. Paulo Freire e a avaliação como prática emancipatória

A dimensão ética e política do AE-DA encontra forte sustentação no pensamento de Paulo Freire. Ao criticar a chamada “educação bancária”, Freire denuncia práticas educativas que tratam o estudante como recipiente passivo de conteúdos, negando-lhe a condição de sujeito histórico e pensante.

A avaliação tradicional, quando associada a essa lógica bancária, reforça relações de poder assimétricas, nas quais o professor detém o saber e o aluno apenas demonstra obediência ou conformidade. O AE-DA propõe um deslocamento dessa relação ao incorporar o diálogo, a escuta e a participação ativa do estudante no processo avaliativo.

Ao convidar o aluno a refletir sobre o que aprendeu, a reconhecer suas dificuldades e a indicar que tipo de ajuda necessita para avançar, o modelo promove conscientização e responsabilidade. Avaliar deixa de ser um ato de imposição e passa a ser um ato de diálogo, no qual o estudante se reconhece como sujeito do próprio processo de aprendizagem.

Essa perspectiva freireana confere ao AE-DA um caráter emancipatório. A avaliação não serve para silenciar, rotular ou excluir, mas para formar sujeitos críticos, capazes de compreender seus próprios processos cognitivos e de participar ativamente da construção do conhecimento.

2.6. Metacognição, autorregulação e cultura de feedback

A articulação entre as contribuições de Vygotsky, Piaget, Ausubel e Freire converge para um conceito central no AE-DA: a metacognição. Entendida como a capacidade de refletir sobre o próprio pensamento, a metacognição é condição essencial para a aprendizagem autônoma e para a formação de sujeitos capazes de aprender ao longo da vida.

O AE-DA promove metacognição de forma sistemática ao estruturar momentos explícitos de reflexão sobre o aprender. A autoavaliação reflexiva não é acessória, mas parte constitutiva do modelo. Ao responder às perguntas “o que aprendi?”, “onde tive dificuldade?” e “que ajuda preciso?”, o estudante desenvolve consciência sobre suas estratégias, limites e avanços.

Esse processo fortalece a autorregulação, permitindo que o estudante planeje, monitore e avalie suas próprias ações cognitivas. Para o professor, os registros metacognitivos dos alunos constituem uma fonte rica de dados para o planejamento de intervenções pedagógicas mais eficazes.

Nesse contexto, o feedback assume papel central. O feedback no AE-DA não é apenas corretivo, mas orientador e prospectivo. Ele indica caminhos, sugere estratégias e reafirma o compromisso da escola com a aprendizagem de todos os estudantes, em uma cultura avaliativa baseada no cuidado pedagógico e na responsabilidade compartilhada.

2.7. Síntese do capítulo e articulação com o AE-DA

A fundamentação teórica apresentada neste capítulo evidencia que o Modelo de Avaliação por Escolha e Diagnóstico Autônomo não é uma proposta isolada ou intuitiva, mas um sistema coerente com as principais contribuições do socioconstrutivismo. O AE-DA traduz princípios teóricos em práticas avaliativas concretas, capazes de dialogar com a complexidade do processo de aprendizagem.

Ao integrar mediação, construção ativa, aprendizagem significativa, diálogo e metacognição, o modelo oferece uma resposta consistente aos limites das avaliações tradicionais. Ele cria condições para que a avaliação cumpra sua função formativa, diagnóstica e emancipatória, em coerência com a identidade pedagógica da Escola do Sítio.

No próximo capítulo, avançaremos para a discussão sobre tecnologia, escala e ética pedagógica, analisando como o AE-DA pode ser ampliado institucionalmente sem perder seu caráter humano e formativo.

CAPÍTULO 3

Tecnologia, Escala e Responsabilidade Pedagógica no Modelo AE-DA

3.1. A necessidade de expansão do modelo: quando a prática exige sistematização

A consolidação do Modelo de Avaliação por Escolha e Diagnóstico Autônomo (AE-DA) no cotidiano da Escola do Sítio revelou, desde suas primeiras aplicações, uma característica central: trata-se de um modelo avaliativo intensivo em informação qualitativa. Diferentemente de avaliações tradicionais, que se encerram em acertos e erros quantificáveis, o AE-DA produz registros densos sobre processos cognitivos, estratégias utilizadas pelos estudantes, tipos de lacunas e demandas de intervenção pedagógica.

Essa riqueza diagnóstica, embora pedagogicamente potente, impõe um desafio institucional: como sistematizar, acompanhar e interpretar esses dados ao longo do tempo, sem reduzir sua complexidade ou transformar a avaliação em mero instrumento burocrático? É nesse ponto que emerge a discussão sobre tecnologia e escala no AE-DA, não como fetiche de inovação, mas como resposta a uma necessidade real da prática pedagógica.

A ampliação do modelo para além de aplicações pontuais exige mecanismos que garantam memória institucional, continuidade entre ciclos e leitura longitudinal das trajetórias de aprendizagem. A tecnologia, nesse contexto, não surge como solução automática, mas como ferramenta possível para sustentar o caráter diagnóstico e formativo do modelo em médio e longo prazo.

3.2. Tecnologia educacional: entre promessa de eficiência e risco de empobrecimento pedagógico

O debate sobre tecnologia na educação é marcado por ambiguidades. De um lado, plataformas digitais prometem eficiência, personalização e gestão de dados em larga escala; de outro, há o risco evidente de redução do processo educativo a métricas simplificadas, gráficos descontextualizados e algoritmos que obscurecem a singularidade dos sujeitos.

No âmbito da avaliação, esse risco é ainda maior. Sistemas digitais frequentemente transformam a avaliação em ranking, curva de desempenho ou percentual de acerto, reforçando uma lógica classificatória que o AE-DA justamente busca superar. Portanto,

qualquer incorporação tecnológica ao modelo precisa ser orientada por um princípio inegociável: a tecnologia deve servir à pedagogia, e não o contrário.

Inspirado por uma concepção freireana de educação, o AE-DA recusa a neutralidade dos instrumentos. Toda tecnologia carrega uma visão de mundo e uma forma de organizar relações de poder. Assim, a pergunta central não é “qual plataforma usar?”, mas “que tipo de leitura pedagógica queremos produzir sobre a aprendizagem?”.

3.3. A plataforma de lacunas: registro sem redução

Uma das possibilidades mais coerentes com o espírito do AE-DA é a criação de uma plataforma digital de registro das lacunas de aprendizagem, concebida não como sistema de controle, mas como instrumento de leitura pedagógica. Diferentemente de bancos de notas ou relatórios padronizados, essa plataforma deve priorizar o registro qualitativo das tentativas diagnósticas realizadas pelos estudantes.

Cada lacuna registrada no AE-DA não é um dado isolado, mas uma narrativa breve do percurso cognitivo do aluno: até onde conseguiu avançar, onde encontrou dificuldade, que tipo de conhecimento faltou e que ajuda acredita precisar. A digitalização desse registro permite que o professor visualize padrões recorrentes, sem perder de vista a singularidade de cada estudante. Além disso, a sistematização digital possibilita análises por turma, ciclo ou área do conhecimento, revelando tendências pedagógicas relevantes. Por exemplo, a recorrência de lacunas relacionadas à interpretação de enunciados pode indicar a necessidade de intervenções institucionais em letramento acadêmico, e não apenas revisões pontuais de conteúdo.

3.4. Escala pedagógica: crescer sem descaracterizar

Ao discutir escala no AE-DA, é fundamental distinguir crescimento pedagógico de expansão quantitativa. Escalar o modelo não significa aplicá-lo indiscriminadamente ou padronizá-lo rigidamente, mas garantir que seus princípios estruturantes sejam preservados em diferentes contextos, turmas e etapas. A escala pedagógica pressupõe formação docente contínua, clareza conceitual e protocolos flexíveis. O risco da expansão sem reflexão é a transformação do AE-DA em um procedimento mecânico, esvaziado de sua dimensão ética e formativa. Por isso, a ampliação do modelo deve ser acompanhada de espaços sistemáticos de estudo, análise de casos e reflexão coletiva. Nesse sentido, a tecnologia pode apoiar a escala ao facilitar o compartilhamento de experiências, a construção de

bancos de intervenções pedagógicas e a circulação de boas práticas entre docentes. Contudo, a decisão sobre o que fazer com os dados gerados permanece, necessariamente, humana e pedagógica.

3.5. O banco de intervenções pedagógicas: memória institucional do ensinar

Um dos desdobramentos mais potentes da sistematização do AE-DA é a possibilidade de criação de um banco institucional de Planos de Intervenção Dirigida (PID). Cada intervenção realizada a partir de uma lacuna identificada gera conhecimento pedagógico acumulado: estratégias eficazes, tempos necessários, recursos adequados e dificuldades recorrentes. Organizar esse repertório em um banco institucional não significa engessar a prática docente, mas fortalecer a inteligência coletiva da escola. O professor continua sendo autor de suas decisões, mas passa a dispor de um conjunto de referências construídas a partir da própria experiência institucional.

Esse banco de intervenções contribui, inclusive, para a formação de novos professores, que encontram no acervo não receitas prontas, mas narrativas pedagógicas contextualizadas, alinhadas à identidade da escola e ao modelo AE-DA.

3.6. Portfólios digitais e acompanhamento longitudinal da aprendizagem

Outra dimensão relevante da tecnologia no AE-DA é o uso de portfólios digitais como instrumento de acompanhamento longitudinal da aprendizagem. Diferentemente de pastas de trabalhos ou arquivos desorganizados, o portfólio no AE-DA registra escolhas conscientes, tentativas diagnósticas, intervenções realizadas e avanços conquistados ao longo do tempo. Esse acompanhamento permite que o estudante visualize sua própria trajetória, reconheça progressos e compreenda que a aprendizagem é um processo contínuo, feito de idas e vindas. Do ponto de vista pedagógico, o portfólio oferece ao professor uma visão histórica do percurso do aluno, evitando leituras fragmentadas ou pontuais.

Além disso, o portfólio digital favorece a comunicação com as famílias, tornando visível o sentido da avaliação formativa e deslocando o foco exclusivo da nota para o processo de aprendizagem.

3.7. Ética, privacidade e governança dos dados educacionais

A incorporação de tecnologia ao AE-DA impõe uma reflexão ética rigorosa sobre o uso dos dados educacionais. As informações registradas no modelo são sensíveis, pois

dizem respeito a dificuldades, inseguranças e processos internos de aprendizagem dos estudantes. Tratar esses dados de forma leviana ou expô-los inadequadamente contradiz os princípios do próprio modelo.

Por isso, é imprescindível que a escola estabeleça políticas claras de governança dos dados: quem tem acesso, para que finalidade, por quanto tempo e em que condições essas informações podem ser compartilhadas. A transparência com estudantes e famílias é parte constitutiva dessa ética. O diagnóstico pedagógico não pode se converter em rótulo, nem a tecnologia em instrumento de vigilância. O AE-DA reafirma que a avaliação existe para cuidar do percurso de aprendizagem, e não para produzir classificações permanentes.

3.8. Tecnologia como suporte, não como centro do modelo

Em síntese, a tecnologia no AE-DA ocupa um lugar claramente definido: ela é suporte, não centro. O coração do modelo permanece sendo a relação pedagógica, a escuta qualificada do estudante e a intervenção docente intencional. Nenhuma plataforma substitui o olhar do professor, nem automatiza o ato de ensinar.

Ao integrar tecnologia de forma crítica e responsável, o AE-DA amplia sua capacidade de leitura institucional, preservando sua identidade socioconstrutivista e seu compromisso ético. A escala, nesse contexto, não é expansão acrítica, mas aprofundamento da qualidade pedagógica.

CAPÍTULO 4

Dimensões Axiológicas e Impactos Multidimensionais do Modelo AE-DA

4.1. A Avaliação como Fenômeno Multidimensional

A avaliação da aprendizagem, quando reduzida a um mero exercício de mensuração estatística, ignora a complexidade intrínseca ao fenômeno educativo. O Modelo de Avaliação por Escolha e Diagnóstico Autônomo (AE-DA) fundamenta-se na premissa de que o ato de avaliar é uma prática pedagógica que atravessa dimensões cognitivas, afetivas, éticas e institucionais. Ao deslocar a avaliação do lugar de verificação terminal para o campo do diagnóstico formativo, o AE-DA reconfigura a subjetividade do estudante e o papel mediador do docente, instituindo uma nova economia de poder e saber na sala de aula.

4.2. Dimensão Cognitiva: A Metacognição como Agência de Aprendizagem

O impacto cognitivo primordial do AE-DA reside na promoção sistemática da metacognição. Ao convidar o estudante a exercer a Escolha Consciente e a explicitar suas lacunas, o modelo exige o desenvolvimento da capacidade de monitorar o próprio pensamento. Esta aprendizagem autorregulada permite que o sujeito transite da passividade receptiva para a agência intelectual, onde o conhecimento não é algo a ser apenas demonstrado, mas algo a ser gerido. Sob a ótica piagetiana, o AE-DA favorece a abstração reflexiva, transformando o erro em um desequilíbrio produtivo que impele o estudante à reorganização constante de seus esquemas mentais.

4.3. Dimensão Afetiva: A Segurança Pedagógica e a Ressignificação do Erro

Historicamente, a avaliação operou através da pedagogia do medo, produzindo ansiedade e bloqueios cognitivos. O AE-DA atua como um dispositivo de segurança pedagógica ao legitimar o erro como dado constituinte do aprender. Ao valorizar o que o estudante já consolidou (através da escolha) e acolher o que ele ainda não domina (através do diagnóstico), o modelo altera o clima emocional do processo avaliativo. O erro deixa de portar um caráter de falha moral ou incapacidade cognitiva para assumir uma função indicativa, reduzindo a vulnerabilidade emocional e fortalecendo o vínculo de confiança entre os atores do processo educativo.

4.4. Dimensão Diagnóstica: A Exegese da Lacuna e a Precisão do Olhar Docente

A dimensão diagnóstica do AE-DA qualifica a informação pedagógica de forma inédita. Enquanto a avaliação tradicional se contenta com o sintoma (a resposta errada), o AE-DA busca a exegese da lacuna (a causa do erro). Ao acessar a narrativa do estudante sobre sua dificuldade, o docente consegue discernir se o obstáculo é de natureza conceitual, procedimental ou linguística. Essa leitura fina da aprendizagem otimiza o tempo pedagógico e permite que o ensino seja reorganizado com base em evidências reais, garantindo que a mediação ocorra precisamente onde o estudante se encontra em seu percurso de desenvolvimento.

4.5. Dimensão Formativa: O Compromisso Ético com a Intervenção

No paradigma do AE-DA, o diagnóstico não é um fim em si mesmo, mas o fundamento para a Intervenção Dirigida. Esta dimensão formativa institui uma ética da responsabilidade: não se admite o registro de uma lacuna sem a consequente proposição de um Plano de Intervenção Dirigida (PID). Esse compromisso assegura que a recuperação seja um processo paralelo, contínuo e integrado, rompendo com a lógica das "recuperações tardias" que pouco dialogam com a urgência do aprender. A avaliação converte-se, assim, em um motor de avanço contínuo na Zona de Desenvolvimento Proximal.

4.6. Dimensão da Equidade: Justiça Curricular e Direitos de Aprendizagem

O modelo materializa a equidade ao reconhecer que trajetórias singulares exigem acompanhamentos distintos. A justiça curricular, no AE-DA, manifesta-se no respeito aos ritmos e nos modos diversificados de expressão do conhecimento. Ao permitir que estudantes com deficiência ou necessidades específicas utilizem o diagnóstico autônomo para sinalizar seus percursos, a escola garante que a avaliação seja um direito de aprendizagem e não um mecanismo de exclusão simbólica. O rigor pedagógico é mantido não pela padronização dos instrumentos, mas pela exigência de que cada sujeito avance a partir de suas próprias condições iniciais.

4.7. Dimensão Institucional: Governança Pedagógica e Inteligência Coletiva

Por fim, o AE-DA produz um impacto sistêmico na governança da escola. O acúmulo de diagnósticos qualitativos permite que a coordenação pedagógica identifique padrões transversais de dificuldade, orientando o planejamento de formações docentes e

ajustes no currículo vivo. A avaliação deixa de ser um evento isolado sob responsabilidade de um único professor para tornar-se uma base de dados inteligente que alimenta o projeto político-pedagógico da instituição. A escola, munida dessas informações, torna-se capaz de realizar uma gestão da aprendizagem baseada na escuta e na evidência qualitativa.

CAPÍTULO 5

A Arquitetura Operacional do Modelo AE-DA: O Ciclo Formativo como Fluxo de Autorregulação

5.1. A Fenomenologia da Avaliação: Do Evento Estático ao Fluxo Processual

A concepção de avaliação que alicerça o Modelo de Avaliação por Escolha e Diagnóstico Autônomo (AE-DA) pressupõe uma ruptura radical com a ontologia do "evento avaliativo" tradicional — caracterizado por sua natureza terminal, pontual e, frequentemente, punitiva. Em estreita consonância com a Metodologia dos Disparadores de Aprendizagem e com os pressupostos socioconstrutivistas, a avaliação é aqui ressignificada como um fluxo contínuo e circular, estruturado em etapas que não se limitam a aferir resultados, mas que produzem inteligibilidade sobre o percurso cognitivo do sujeito.

Avaliar, sob a égide do AE-DA, transcende o ato de mensurar desempenhos pretéritos; trata-se de uma atividade de investigação pedagógica que visa dar visibilidade aos processos internos do aprender, tradicionalmente obscurecidos pela opacidade das provas convencionais. Esta mudança de paradigma exige uma arquitetura que acolha o erro não como uma falha moral ou intelectual, mas como uma evidência diagnóstica preciosa, orientada à construção da aprendizagem futura. O ciclo avaliativo, portanto, organiza-se como um sistema dinâmico de retroalimentação, mantendo princípios estruturantes que garantem o rigor científico e a ética da mediação.

5.2. O Ciclo das Cinco Dimensões: Uma Visão Integrada

A operacionalização do AE-DA estrutura-se em cinco grandes momentos interdependentes: a Escolha Consciente, a Tentativa Diagnóstica, a Autoavaliação Reflexiva, a Intervenção Dirigida (PID) e a Reavaliação de Monitoramento. A força motriz desta arquitetura reside na articulação dialética entre esses movimentos: a escolha gera responsabilidade subjetiva; a tentativa produz dados para a exegese pedagógica; a reflexão consolida a metacognição; a intervenção promove o avanço na Zona de Desenvolvimento Proximal; e o monitoramento assegura a perenidade da aprendizagem. Neste fluxo, o estudante deixa de ser o objeto de uma medida externa para tornar-se o protagonista de sua

própria regulação cognitiva, enquanto o professor assume o papel de um leitor qualificado de evidências.

5.3. A Escolha Consciente como Exercício de Autonomia e Ética

A etapa inaugural do ciclo, a Escolha Consciente, representa o primeiro grande deslocamento de poder na relação pedagógica. Ao ser convidado a selecionar, em um conjunto ampliado de desafios, aqueles que irão compor sua avaliação formal, o estudante é impelido a um exercício de autorregulação e de honestidade intelectual. Esta escolha não é um ato de permissividade, mas um imperativo ético: o sujeito afirma sua proficiência sobre o que já consolidou, exercendo o que Piaget define como a tomada de consciência sobre o próprio nível de organização intelectual.

Longe de fragilizar o rigor acadêmico, a Escolha Consciente o qualifica. Ao professor, cabe a curadoria técnica dos itens, garantindo que o conjunto proposto contemple as competências estruturantes do currículo. A escolha, portanto, atua como um filtro que reduz a ansiedade avaliativa e a "cultura do chute", permitindo que o desempenho formal seja uma expressão fidedigna do saber estabilizado, enquanto reserva os campos de dúvida para a etapa subsequente do diagnóstico.

5.4. A Tentativa Diagnóstica: O Erro como Narrativa e Dado Pedagógico

O núcleo transformador do AE-DA reside na Tentativa Diagnóstica, aplicada aos itens não selecionados para a avaliação formal. Aqui, o objetivo é subvertido: não se busca o acerto, mas a explicitação do limite. O estudante é provocado a narrar o percurso de seu raciocínio, identificando o ponto exato de ruptura na compreensão. Este movimento aproxima-se da premissa vygotskyana da externalização do pensamento, transformando o erro em uma categoria de análise qualitativa.

Através deste registro, o docente consegue discriminar a natureza da lacuna — seja ela de ordem conceitual, procedimental, linguística ou de abstração. Esta leitura fina permite que o erro deixe de ser um resíduo estatístico para tornar-se um dado pedagógico "acionável". A Tentativa Diagnóstica institui, assim, uma nova cultura escolar, na qual a coragem de reconhecer o não-saber é o requisito fundamental para o acesso à intervenção qualificada.

5.5. A Autoavaliação Reflexiva e a Consolidação da Metacognição

A terceira dimensão do ciclo sistematiza as informações produzidas anteriormente através de um instrumento de reflexão estruturada. A Autoavaliação Reflexiva não se confunde com uma apreciação subjetiva de "gosto" ou "esforço", mas constitui um dispositivo de monitoramento cognitivo. Ao responder sobre o que aprendeu com solidez, quais obstáculos enfrentou e que tipo de mediação julga necessária, o estudante desenvolve a capacidade de pensar sobre o próprio pensar.

Do ponto de vista da gestão da sala de aula, este instrumento fornece ao professor os subsídios necessários para a personalização do ensino. O diálogo estabelecido através desses registros fortalece o vínculo pedagógico, uma vez que a intervenção docente passa a ser vista pelo estudante como uma resposta direta às suas demandas explicitadas, e não como uma imposição burocrática de recuperação.

5.6. A Intervenção Dirigida (PID): O Compromisso Ético com o Diagnóstico

No paradigma do AE-DA, o diagnóstico sem intervenção é considerado uma omissão pedagógica. A Intervenção Dirigida, materializada no Plano de Intervenção Dirigida (PID), constitui a resposta institucional e ética à lacuna revelada. Esta etapa exige que o professor planeje ações específicas — individuais, em pequenos grupos ou coletivas — que sejam proporcionais e focalizadas na superação do obstáculo identificado.

A eficácia do PID reside na sua tempestividade; ele ocorre enquanto o processo ainda é vivo, impedindo que a lacuna se cristalize e comprometa as aprendizagens subsequentes. O professor atua, neste estágio, como o mediador que oferece o "andaime" necessário para que o estudante atravesse sua Zona de Desenvolvimento Proximal, reafirmando a função social da escola como promotora do avanço intelectual de todos.

5.7. Reavaliação e Monitoramento Longitudinal: A Memória Pedagógica

O ciclo encerra-se — e simultaneamente reinicia-se — com a Reavaliação de Monitoramento. Diferente de uma "prova de recuperação" tradicional, este momento visa verificar a eficácia da intervenção e a consolidação do saber antes fragmentado. O foco desloca-se da atribuição de nota para a observação do avanço real.

Este monitoramento sistemático permite à instituição construir uma memória pedagógica do percurso do estudante, garantindo a coerência curricular ao longo dos ciclos. A avaliação, assim, cumpre sua função mais nobre: a de garantir que o percurso escolar

seja uma trajetória de sucessivos avanços, onde nenhuma lacuna é ignorada e nenhum sujeito é deixado à margem do processo de apropriação do conhecimento.

5.8. Equidade e Inclusão na Práxis do AE-DA

A arquitetura das etapas do AE-DA é intrinsecamente inclusiva. Ao permitir múltiplas formas de expressão e ao centrar-se no diagnóstico individualizado, o modelo acomoda as singularidades de estudantes com deficiência ou necessidades específicas sem a necessidade de reduzir o rigor pedagógico. A equidade, neste contexto, é entendida como justiça curricular: dar a cada estudante a mediação exata exigida pelo seu diagnóstico, transformando a avaliação em um direito de aprendizagem e não em um mecanismo de exclusão.

.

CAPÍTULO 6

O Modelo AE-DA em ação: aplicações no Prática Avaliativa

6.1. A centralidade da prática no Modelo AE-DA

O Modelo de Avaliação por Escolha e Diagnóstico Autônomo (AE-DA) alcança sua plena consistência quando analisado em situação concreta de aplicação. Embora solidamente fundamentado teoricamente e metodologicamente, o AE-DA não se propõe como um constructo abstrato, dissociado do cotidiano escolar. Ao contrário, trata-se de um modelo concebido a partir da prática pedagógica e continuamente realimentado por ela.

No Ensino Fundamental, especialmente nos anos finais, a avaliação assume um papel sensível. Trata-se de um período marcado por aumento da complexidade conceitual, ampliação do número de componentes curriculares, maior exigência de abstração e, frequentemente, intensificação da ansiedade discente. Nesse contexto, práticas avaliativas tradicionais tendem a reforçar mecanismos de exclusão simbólica, classificando estudantes a partir de desempenhos pontuais e obscurecendo os processos reais de aprendizagem.

O AE-DA surge como alternativa estruturada a esse cenário ao reorganizar o papel da avaliação: de instrumento de verificação para dispositivo de leitura pedagógica. Ao permitir que o estudante escolha evidências de aprendizagem e explicita suas lacunas, o modelo produz dados qualitativos que orientam a intervenção docente e preservam a dignidade intelectual do aluno.

6.2. Aplicações no Ensino Fundamental II: complexidade, autoria e diagnóstico

No Ensino Fundamental II, os Temas Disparadores organizam projetos investigativos de média e longa duração, exigindo do estudante competências de pesquisa, análise crítica, argumentação e síntese. A avaliação, nesse contexto, precisa ser capaz de ler processos complexos e heterogêneos, o que dificilmente é alcançado por instrumentos avaliativos padronizados e fechados.

O AE-DA responde a essa exigência ao permitir múltiplas entradas avaliativas. Em uma avaliação de Matemática, por exemplo, o professor pode propor um conjunto ampliado de problemas envolvendo equações do primeiro grau ou funções lineares. O estudante escolhe aqueles que reconhece dominar para fins de avaliação formal. Nos

demais, realiza a tentativa diagnóstica, registrando onde conseguiu avançar e em que ponto encontrou dificuldade.

Um estudante pode registrar, por exemplo, que conseguiu isolar a incógnita, mas não compreendeu a transposição de um problema verbal para a linguagem algébrica. Outro pode indicar domínio do procedimento algébrico, mas dificuldade na interpretação gráfica. Essas distinções, invisíveis em uma correção tradicional, tornam-se centrais no AE-DA, pois orientam intervenções específicas e eficazes.

6.3. Língua Portuguesa: leitura, escrita e consciência linguística

No componente de Língua Portuguesa, o AE-DA demonstra especial potência ao evidenciar a natureza multifacetada da linguagem. Em atividades de análise sintática, produção textual ou leitura interpretativa, erros semelhantes podem ter origens cognitivas completamente distintas.

Ao aplicar o AE-DA em uma atividade de análise de sujeito e predicado, por exemplo, o professor propõe um conjunto de frases para análise. O estudante escolhe aquelas em que se sente seguro e, nas demais, explicita sua dificuldade: não reconhecer sujeito inexistente, confundir sujeito oculto com indeterminado ou não compreender a estrutura da oração.

Na produção textual, o estudante pode optar por ter avaliados formalmente critérios como tese e tipos de argumento, mas indicar lacunas em coesão, progressão temática ou norma padrão. Esse movimento desloca a avaliação do julgamento global para a análise criterial e processual, fortalecendo a consciência linguística e a autorregulação da escrita.

6.4. Ciências da Natureza: procedimentos, conceitos e linguagem científica

Nas Ciências da Natureza, o AE-DA contribui para distinguir lacunas conceituais, procedimentais e linguísticas. Em atividades sobre genética, por exemplo, um estudante pode dominar a notação de genótipos parentais e compreender a segregação dos alelos, mas apresentar dificuldade na conversão de proporções genotípicas em porcentagens, revelando uma lacuna matemática aplicada ao contexto científico.

Ao explicitar essa dificuldade na tentativa diagnóstica, o estudante fornece ao professor um dado pedagógico de alta relevância: a lacuna não está no conteúdo científico em si, mas na articulação interdisciplinar com a matemática. A intervenção, portanto, deve

ser planejada de modo integrado, evitando revisões desnecessárias de conceitos já consolidados.

Em atividades experimentais, o AE-DA permite ainda que o estudante reconheça domínio na formulação de hipóteses e procedimentos, mas indique dificuldade na análise dos resultados ou na elaboração de conclusões, favorecendo o desenvolvimento da linguagem científica e do pensamento investigativo.

6.5. História e Geografia: causalidade, temporalidade e leitura de mundo

No campo das Ciências Humanas, o AE-DA possibilita uma leitura refinada das capacidades de análise histórica e geográfica. Em um estudo sobre a Revolução Francesa, por exemplo, o estudante pode escolher definir conceitos como “Iluminismo” e “Estados Gerais” para avaliação formal, mas explicitar dificuldade em articular causas econômicas, sociais e políticas de forma integrada.

Na Geografia, o estudante pode demonstrar domínio da leitura cartográfica, mas indicar lacuna na interpretação de dados estatísticos ou na compreensão de escalas geográficas. Essas informações permitem intervenções focadas no desenvolvimento do pensamento espacial e da leitura crítica de dados, competências centrais para a formação cidadã.

6.6. Instrumentos avaliativos ampliados: seminários, projetos e produções autorais

Uma das principais virtudes do AE-DA é sua adaptabilidade a instrumentos avaliativos complexos, para além da prova escrita. Em seminários, por exemplo, o estudante ou grupo pode escolher qual dimensão da apresentação será avaliada formalmente: domínio conceitual, clareza didática, análise crítica ou uso de fontes.

Nas dimensões não escolhidas, o estudante realiza o diagnóstico, indicando, por exemplo, dificuldade em responder perguntas espontâneas da plateia ou em sintetizar argumentos em tempo real. Essa leitura qualifica a avaliação oral e legitima a oralidade como campo de aprendizagem, não apenas de exposição.

Em projetos de pesquisa, o estudante pode optar por ter avaliados formalmente a metodologia e a análise dos dados, mas explicitar lacuna na revisão bibliográfica ou na organização do referencial teórico, revelando necessidades específicas de letramento científico.

6.7. Ensino Fundamental I: mediação, oralidade e registros pedagógicos

Embora o AE-DA seja frequentemente associado aos anos finais do Ensino Fundamental, sua aplicação no Ensino Fundamental I é igualmente potente, desde que adaptada às características do desenvolvimento infantil. Nessa etapa, a oralidade, o desenho e o diálogo mediado assumem papel central.

Na alfabetização, por exemplo, uma criança pode escolher palavras que se sente segura para escrever e, nas demais, explicar oralmente o que faltou: um som intermediário, uma letra específica ou a ordem dos fonemas. O professor registra essa tentativa diagnóstica, identificando hipóteses de escrita e planejando intervenções coerentes.

Em matemática, a criança pode explicar que sabe somar, mas não compreende o “vai um” na adição com reserva. Ao nomear a dificuldade, mesmo de forma incipiente, a criança participa ativamente do diagnóstico, fortalecendo sua consciência sobre o aprender.

6.8. Implicações pedagógicas da aplicação do AE-DA

A aplicação do AE-DA no Ensino Fundamental revela implicações pedagógicas profundas. Em primeiro lugar, desloca o foco da avaliação do produto para o processo. Em segundo, transforma o erro em dado pedagógico legítimo. Em terceiro, estabelece uma relação ética entre avaliação e intervenção: identificar uma lacuna implica responsabilidade de atuação por parte da escola.

Além disso, o modelo contribui para a construção de uma cultura escolar menos punitiva e mais investigativa, na qual estudantes compreendem que aprender envolve reconhecer limites, buscar ajuda e persistir. Para o professor, o AE-DA oferece uma leitura mais precisa do grupo e otimiza o planejamento, evitando intervenções genéricas e pouco eficazes.

CAPÍTULO 7

O Modelo AE-DA e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Convergências Ontológicas e a Práxis da Avaliação por Competências

7.1. A Dialética entre o Normativo e o Vivido: A Avaliação na BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) institui-se como o marco regulatório de maior envergadura na educação básica brasileira contemporânea, ao propor uma reorientação teleológica do currículo: o deslocamento do acúmulo enciclopédico de conteúdos em direção ao desenvolvimento de competências e habilidades. Todavia, a despeito do avanço terminológico, a implementação da BNCC defronta-se com um hiato crítico: a persistência de uma cultura avaliativa de matriz positivista, centrada na mensuração quantitativa e na homogeneização dos resultados.

Historicamente, a avaliação escolar no Brasil consolidou-se como um apêndice burocrático, dissociado das transformações curriculares. Mesmo sob a égide de discursos inovadores, observa-se a resiliência de práticas classificatórias que operam por meio de médias aritméticas e verificações pontuais de memória. Essa contradição epistemológica compromete a eficácia da BNCC, uma vez que o desenvolvimento de competências — fenômeno complexo, relacional e processual — é ontologicamente incompatível com instrumentos avaliativos que privilegiam a reprodução mecânica. O Modelo AE-DA insere-se precisamente nessa lacuna, oferecendo a materialidade pedagógica necessária para que o caráter formativo, contínuo e processual preconizado pela norma deixe de ser uma abstração retórica e torne-se uma prática institucional sustentável.

7.2. Competências e a Exegese do Processo: Uma Crítica ao "Checklistismo" Curricular

A definição de competência na BNCC — a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para a resolução de demandas complexas — exige uma avaliação que transcenda a lógica binária do "certo ou errado". Avaliar sob esta ótica implica realizar uma exegese dos processos cognitivos, identificando estratégias, percursos e os obstáculos específicos que tensionam a construção do saber. Quando a escola permanece adstrita a instrumentos tradicionais, produz-se um descompasso ético: ensina-se para a autonomia, mas avalia-se para a obediência.

O AE-DA rompe com o fenômeno do "checklistismo curricular" — a prática reducionista de converter habilidades em tabelas de conformidade burocrática, onde o estudante é marcado como "apto" ou "não apto" sem que se compreenda a natureza de sua trajetória. Ao diferenciar o erro conceitual do procedimental e ao identificar lacunas específicas através da narração do próprio sujeito, o modelo institui uma leitura pedagógica refinada. Ele transforma a competência em um objeto de investigação compartilhada, onde o diagnóstico precede a intervenção dirigida, assegurando que o currículo seja, de fato, um percurso de desenvolvimento e não uma lista de tarefas a serem cumpridas.

7.3. Protagonismo e Autoria: A Avaliação como Direito de Aprendizagem

O protagonismo estudantil, pilar central da BNCC, é frequentemente relegado a uma dimensão periférica nos momentos avaliativos, nos quais o estudante é destituído de sua voz e transformado em objeto de julgamento externo. O AE-DA promove um deslocamento de poder ao instituir a autoria avaliativa. Ao exercer a Escolha Consciente e a Tentativa Diagnóstica, o sujeito da aprendizagem não apenas demonstra o que sabe, mas reflete sobre a arquitetura de seu próprio pensamento.

Essa perspectiva eleva a avaliação ao status de Direito de Aprendizagem. Garantir que o estudante participe ativamente do diagnóstico de suas lacunas é assegurar o acesso à metacognição e à autorregulação, competências transversais indispensáveis na contemporaneidade. O diagnóstico autônomo atua como um revelador ético: ele torna visível o ponto exato onde a escola ainda não logrou garantir o direito ao saber, convocando o corpo docente a uma intervenção precisa e humanizada, em estrita consonância com a dimensão inclusiva da Base.

7.4. Equidade e Justiça Curricular: Contra a Exclusão Simbólica

A BNCC reafirma o compromisso com a equidade, mas a prática avaliativa homogênea tende a produzir uma exclusão simbólica daqueles cujos ritmos, linguagens ou trajetórias não se alinham à norma estatística. O AE-DA constitui-se como um instrumento de justiça curricular ao permitir múltiplas formas de expressão e ao valorizar o progresso individual sobre a comparação competitiva.

Para estudantes com deficiência ou trajetórias escolares não lineares, a flexibilidade metodológica do AE-DA assegura que a lacuna de aprendizagem seja compreendida como um dado pedagógico transitório e não como uma marca de incapacidade permanente. Ao

acolher a singularidade e oferecer intervenções dirigidas, o modelo materializa o princípio da equidade, transformando a avaliação em um dispositivo de inclusão real e de respeito à diversidade intelectual.

7.5. Matriz de Alinhamento e a Práxis da Gestão Pedagógica

A operacionalização deste alinhamento exige uma Matriz de Governança Pedagógica que articule as habilidades da BNCC às evidências de aprendizagem geradas pelo AE-DA. Essa matriz não possui função burocrática, mas orientadora; ela permite que a coordenação pedagógica analise tendências transversais, identifique fragilidades sistêmicas e planeje a formação docente a partir de dados reais. Trata-se de uma ferramenta de planejamento vivo, que respeita a autonomia do professor e a singularidade da turma, evitando a cristalização do currículo em tabelas estáticas e desvitalizadas.

7.6. O Sentido Público da Avaliação: Transparência e Diálogo com as Famílias

A transição para um modelo como o AE-DA exige a construção de uma nova semiótica da avaliação na relação com as famílias. É necessário superar a tradição da nota como fim em si mesma, construindo uma linguagem pública que explicita que o rigor pedagógico não reside na punição, mas na precisão do diagnóstico e na eficácia da intervenção. Alinhar-se à BNCC implica demonstrar que a escola está comprometida com o desenvolvimento global do estudante, e que a transparência sobre as lacunas identificadas é a maior garantia de um ensino de qualidade e socialmente referenciado.

7.7. Conclusão: O AE-DA como Resposta Ética aos Desafios da Educação Brasileira

Em última análise, o Modelo de Avaliação por Escolha e Diagnóstico Autônomo apresenta-se como a resposta ética e metodológica aos anseios de transformação contidos na BNCC. Ele não se limita a cumprir uma normativa legal; ele aprofunda o sentido da educação ao propor uma avaliação que lê processos, reconhece a complexidade humana e institui a escola como um território de diálogo, autoria e responsabilidade mútua. Ao consolidar essa união entre currículo e avaliação, o AE-DA prepara o terreno para uma gestão pedagógica verdadeiramente transformadora, pauta que será esmiuçada no capítulo subsequente.

CAPÍTULO 8

Modelo de Implantação Institucional do AE-DA: governança pedagógica, cultura avaliativa e sustentabilidade

8.1. Da Proposição Pedagógica à Política Institucional de Avaliação: A Práxis da Institucionalização

A consolidação de um paradigma avaliativo disruptivo não se exaure na mera adesão intelectual ou no refinamento da arquitetura teórica que o sustenta. Ela exige, de modo imperativo, um processo de institucionalização dialética capaz de transmutar princípios abstratos em práticas sociais recorrentes, compartilhadas e autossustentáveis. O Modelo de Avaliação por Escolha e Diagnóstico Autônomo (AE-DA), ao instaurar uma ruptura epistemológica com os modelos seletivos e classificatórios, demanda uma implementação que seja, simultaneamente, cautelosa em sua transição e radical em sua articulação com a cultura escolar preexistente.

No ecossistema da Escola do Sítio, a implantação do AE-DA não se configura como uma imposição normativa ou uma substituição abrupta de repertórios, mas como uma ancoragem histórica e metodológica. O modelo emerge como um desdobramento orgânico da Metodologia dos Disparadores de Aprendizagem, reafirmando a avaliação como dimensão ontológica e constitutiva do projeto educativo. Instituir o AE-DA, portanto, transcende a adoção de novos instrumentos de registro; significa a fundação de uma Política Pedagógica de Avaliação, sustentada por três pilares de sustentação mútua:

1. Coerência Epistemológica: A garantia de um isomorfismo entre a concepção de aprendizagem socioconstrutivista e a prática avaliativa.

2. Governança Pedagógica: A estruturação de uma engenharia institucional com clareza de fluxos, papéis e responsabilidades compartilhadas.

3. Reflexividade Formativa: A manutenção de uma política de formação que assegure a exegese qualificada dos diagnósticos e a precisão ética das intervenções.

8.2. A Avaliação como Cultura Institucional: A Superação da Lógica do Evento

Um dos obstáculos mais resilientes à inovação educacional é a hegemonia da "lógica do evento", a compreensão da avaliação como um rito estanque, terminal e desvinculado do fluxo vital do aprender. O AE-DA propõe um deslocamento semiótico e temporal: a avaliação deixa de ser um hiato no processo para tornar-se o próprio ritmo da aprendizagem, orientada permanentemente à tomada de decisão pedagógica. Esta mudança de paradigma exige que a escola se reconheça como uma Cultura Institucional de Avaliação, onde valores, linguagens e expectativas convergem para o acompanhamento do percurso, e não para o julgamento do produto.

Essa metamorfose cultural implica uma ressignificação radical dos conceitos estruturantes da escola tradicional. A nota despe-se de sua teleologia finalista; o erro é resgatado de sua estigmatização para ser acolhido como evidência de um processo cognitivo em elaboração; o feedback transita da correção reativa para a orientação prospectiva; e o tempo abandona a linearidade cronológica para assumir uma densidade pedagógica, respeitando os ritmos singulares da apropriação do saber.

A institucionalização do AE-DA pressupõe, portanto, uma reeducação do olhar de todos os atores da comunidade educativa: docentes, gestores e famílias. É preciso consolidar a premissa de que a explicitação das lacunas de aprendizagem não constitui um indício de fragilidade intelectual do estudante ou de ineficiência do professor, mas a manifestação concreta de um diagnóstico em andamento. Ao assumir esta postura, a escola reafirma sua função social de responsabilidade ética sobre o percurso de cada sujeito, transformando o ato de avaliar em um compromisso público com a transparência e com o direito inalienável ao saber.

8.3. Arquitetura da Transição: Fases de Implementação e Consolidação Institucional

A implementação do Modelo AE-DA não se realiza por uma imposição normativa, mas por meio de um processo de transposição didática e institucional progressiva, que respeita o tempo de maturação conceitual e a plasticidade da práxis docente. Propõe-se, para tanto, uma estratégia de implantação articulada em quatro fases orgânicas, concebidas para garantir que a inovação não seja um evento efêmero, mas uma mudança estrutural na cultura avaliativa da instituição.

Fase 1: Desestabilização Paradigmática e Alinhamento Epistemológico

O objetivo primordial desta etapa inaugural é a desconstrução da "gramática escolar" tradicional e a denúncia dos limites intrínsecos aos modelos avaliativos classificatórios. Trata-se de construir uma inteligência coletiva capaz de reconhecer o AE-DA não como um acessório, mas como um desdobramento necessário da Metodologia dos Disparadores de Aprendizagem. Este período exige seminários dialógicos e estudos dirigidos sobre os pressupostos socioconstrutivistas, visando o alinhamento de expectativas entre o corpo docente e a gestão. Paralelamente, a instituição deve investir na transparência comunicativa junto às famílias, traduzindo o rigor do diagnóstico autônomo para além do senso comum, de modo a evitar o equívoco de que a escolha consciente represente uma diluição da exigência acadêmica.

- Produto esperado: Consonância teórica institucional e legitimação do propósito ético do modelo.

Fase 2: Gênese Coletiva dos Dispositivos de Avaliação

Nesta fase, a ênfase recai sobre a autoria docente. A construção dos instrumentos — fichas de Escolha Consciente, protocolos de Tentativa Diagnóstica e rubricas de Autoavaliação Reflexiva — não deve ser terceirizada a pacotes prontos, sob pena de esvaziamento de sentido. A eficácia do AE-DA reside na apropriação; os professores devem atuar como engenheiros pedagógicos, adaptando os formatos de registro às especificidades de cada área do conhecimento. Este caráter colaborativo funciona como um antídoto à resistência, uma vez que o docente reconhece sua própria identidade intelectual materializada nos instrumentos validados pelo grupo.

- Produto esperado: Matriz institucional de instrumentos AE-DA com validação interpares.

Fase 3: Experimentação Controlada e Mediação Pedagógica

A terceira fase caracteriza-se pela testagem empírica e pela transição da teoria para o cotidiano da sala de aula. Recomenda-se uma implementação em escala piloto, permitindo que o modelo seja testado em projetos específicos antes de sua generalização. O papel da coordenação pedagógica, neste estágio, é o de um mediador de segunda ordem: auxiliar o docente na exegese dos diagnósticos realizados pelos estudantes e na estruturação dos primeiros Planos de Intervenção Dirigida (PID). É o momento do "ajuste

fino", onde a escuta pedagógica refina a operacionalidade do modelo diante das singularidades das turmas.

- Produto esperado: Sistematização de práticas iniciais e consolidação da rotina de diagnóstico-intervenção.

Fase 4: Monitoramento Estratégico e Governança dos Dados

A fase final consolida o AE-DA como uma política pública interna de avaliação. O foco desloca-se da aplicação individual para a análise macroestrutural: a escola passa a processar os dados qualitativos das lacunas recorrentes para orientar o planejamento curricular e as necessidades de formação docente. É imperativo que esta governança preserve a ética do cuidado, assegurando que os registros não se convertam em dispositivos de vigilância ou ranqueamento, mas em evidências científicas que pautem o aprimoramento contínuo do projeto político-pedagógico. A institucionalização plena ocorre quando a comunidade escolar reconhece que avaliar é, sobretudo, produzir conhecimento sobre o ato de aprender.

- Produto esperado: Consolidação da cultura AE-DA e integração do diagnóstico à gestão curricular longitudinal.

8.4. Formação docente contínua como condição de sustentabilidade

A implementação do Modelo AE-DA, por sua natureza sofisticada e multidimensional, impõe ao corpo docente a necessidade de transpor os limites da instrução técnica para alcançar uma práxis pedagógica de alta complexidade. A sustentabilidade institucional do modelo não reside na mera aplicação de protocolos, mas na consolidação de uma política de formação contínua que compreenda o professor como um intelectual crítico e um leitor qualificado dos processos cognitivos alheios. Nesse sentido, a formação deixa de ser um evento esporádico para constituir-se como a espinha dorsal da governança pedagógica, exigindo o desenvolvimento de competências específicas que perpassam a escuta sensível, a exegese das evidências de aprendizagem e a engenharia de intervenções personalizadas.

Sob essa ótica, o itinerário formativo deve ser estruturado a partir de eixos que integrem a densidade teórica à urgência da prática. É fundamental que o docente domine os pressupostos da avaliação formativa e as bases do socioconstrutivismo, não como

abstrações acadêmicas, mas como ferramentas para interpretar as Tipologias de Lacunas de Aprendizagem. Compreender a natureza do erro, diferenciando obstáculos epistemológicos de falhas procedimentais ou lacunas de abstração, é a competência primordial que permite a construção de instrumentos avaliativos com níveis crescentes de complexidade cognitiva. A formação deve, portanto, capacitar o professor para o desenho de arquiteturas avaliativas que provoquem o estudante e, simultaneamente, forneçam dados para a elaboração de Planos de Intervenção Dirigida (PID), garantindo que o diagnóstico se converta em ação pedagógica efetiva.

Ademais, a sustentabilidade do AE-DA exige um mergulho na ética do registro. O uso pedagógico de dados e evidências coletadas durante o ciclo avaliativo não deve servir ao controle burocrático, mas à memória institucional e ao acompanhamento longitudinal do estudante. Isso requer uma formação que não assuma um caráter prescritivo ou normativo, o que esvaziaria a autonomia docente, mas que se pretenda dialógica e reflexiva. Inspirada na concepção de "professor pesquisador", essa política formativa deve valorizar o saber da experiência, articulando-o permanentemente aos avanços da ciência da aprendizagem. Somente através de uma comunidade de prática fortalecida, onde a teoria ilumina o cotidiano e a prática tensiona a teoria, é que o Modelo AE-DA pode se perenizar como uma cultura viva, capaz de resistir às pressões pelo simplismo e reafirmar o compromisso da escola com a excelência humana e intelectual.

8.5. Confrontando as Resistências: Dialética, Cultura Escolar e a Ética da Persistência

A transição para um novo paradigma avaliativo não se dá por decreto, mas através do tensionamento de estruturas históricas profundamente sedimentadas no imaginário social e institucional. No caso do Modelo AE-DA, o abandono da lógica classificatória e punitiva precipita resistências que emergem de ordens distintas, exigindo uma análise dialética sobre como a escola se posiciona frente aos seus interlocutores. Essas tensões costumam se manifestar em três frentes de força, que operam como inércia cultural ao movimento de inovação.

A primeira frente reside na insegurança do corpo docente, gerada pela necessidade de abdicar de modelos instrumentais consolidados. Abandonar a métrica fria da nota

estática em favor da leitura qualitativa do processo cognitivo exige do professor um deslocamento da zona de controle para a zona de mediação. Esta mudança de papel evoca o medo da subjetividade e a demanda por um novo tipo de rigor, no qual o professor deixa de ser um conferencista de respostas para se tornar um investigador de processos. A resistência, aqui, é um mecanismo de defesa contra o aumento da complexidade da práxis, que só pode ser superado por meio do fortalecimento do capital profissional e do amparo coletivo.

Simultaneamente, a escola defronta-se com as expectativas familiares, historicamente ancoradas na semiótica da nota e do ranking. Para muitas famílias, o sucesso escolar é compreendido através de indicadores quantitativos que simplificam a complexidade do aprender. A introdução da Escolha Consciente e do Diagnóstico Autônomo pode ser erroneamente interpretada como uma fragilização da exigência acadêmica, quando, em verdade, o modelo impõe ao estudante um nível de responsabilidade e autorregulação muito superior ao da memorização passiva. Superar esta barreira exige um esforço de comunicação transparente, que desloque o foco da família do "resultado final" para a "consistência do percurso".

Por fim, as pressões externas e os sistemas de avaliação padronizados exercem uma força centrípeta que tenta reconduzir a escola ao tecnicismo. A hegemonia de avaliações em larga escala, muitas vezes orientadas por métricas de eficiência empresarial, cria um descompasso entre o currículo vivo e o currículo prescrito. O enfrentamento destas resistências sistêmicas exige uma inabalável coerência institucional e a coragem política de sustentar, publicamente, uma concepção de educação onde o rigor pedagógico não se mede pela padronização, mas pela profundidade da apropriação do conhecimento e pelo desenvolvimento da autonomia do sujeito. A escola deve, portanto, demonstrar na prática que o AE-DA não é uma concessão, mas um aprofundamento do compromisso ético com a aprendizagem real e duradoura.

8.7. Síntese Prospectiva: A Institucionalização como Práxis Política e Cuidado Pedagógico

A sistematização das etapas e desafios apresentados neste capítulo ratifica a premissa de que a implantação do Modelo AE-DA transcende a dimensão de um mero procedimento técnico-burocrático; ela constitui-se, fundamentalmente, como um processo

político-pedagógico de ressignificação da cultura escolar. Institucionalizar o AE-DA exige que a escola assuma a avaliação em sua dimensão de alteridade, transmutando-a de um instrumento de verificação em uma prática de cuidado. Este deslocamento implica o reconhecimento de uma responsabilidade coletiva e de um compromisso ético inabalável com a aprendizagem real, onde o estudante é acolhido em suas singularidades e potencialidades.

A sustentabilidade do AE-DA é, portanto, diretamente proporcional à coerência isomórfica entre o discurso institucional, a prática de sala de aula e a gestão pedagógica. Não se admite a fragmentação entre o que se apregoa e o que se opera; o modelo exige uma arquitetura de gestão que suporte a incerteza do diagnóstico e valorize o tempo da intervenção. Quando essa tríade, discurso, prática e gestão, converge em harmonia, a avaliação despe-se de sua roupagem histórica de obstáculo e exclusão para converter-se em um vetor de transformação sistêmica. Ao instituir uma nova gramática avaliativa, a escola não apenas altera suas métricas, mas redefine sua própria função social, consolidando-se como um espaço onde avaliar é, em última instância, o ato mais profundo de ensinar a aprender.

CAPÍTULO 9

Operacionalizando o AE-DA: A Transposição do Modelo para a Prática dos Instrumentos Avaliativos

A implementação do Modelo de Avaliação por Escolha e Diagnóstico Autônomo (AE-DA) exige que o educador compreenda a avaliação não como um apêndice do processo de ensino, mas como uma atividade de investigação sobre a própria aprendizagem. A transposição dessa lógica para os instrumentos cotidianos requer uma mudança na arquitetura das propostas pedagógicas, subvertendo a natureza tradicionalmente punitiva e classificatória de ferramentas como provas, seminários e projetos de pesquisa. Ao operacionalizar o AE-DA, o instrumento deixa de ser um tribunal de verificação de acertos para tornar-se um espaço de explicitação do pensamento e de regulação metacognitiva.

No contexto das avaliações escritas e exames dissertativos, a aplicação do modelo ressignifica a estrutura da tarefa. Em vez de uma exigência de resposta absoluta a um rol fechado de questões, o instrumento é desenhado para que o estudante realize um exercício de curadoria sobre o próprio saber. Ao selecionar os itens que comporão sua avaliação formal, o estudante engaja-se em um julgamento de valor sobre sua própria competência, o que Piaget descreveria como um processo de tomada de consciência. Simultaneamente, a obrigatoriedade da tentativa diagnóstica nos itens não escolhidos altera a função do erro: ele deixa de ser uma omissão passiva para tornar-se uma narrativa do processo cognitivo interrompido. O estudante é provocado a descrever a trajetória do seu raciocínio até o ponto da ruptura, oferecendo ao docente um mapa fenomenológico da lacuna de aprendizagem, o que permite uma intervenção muito mais precisa do que a simples atribuição de uma nota corretiva.

Essa dinâmica estende-se com igual rigor às produções orais e seminários. Nestes casos, o AE-DA atua como um mecanismo de objetivação da performance. O estudante, ao definir previamente quais critérios de uma rubrica qualitativa, como a densidade argumentativa ou a coesão expositiva, serão o foco de sua avaliação, exerce uma autonomia que vincula o seu desempenho à sua intenção pedagógica. Durante o momento da arguição, o diagnóstico autônomo manifesta-se na capacidade do estudante de reconhecer as fragilidades da sua exposição, identificando, por exemplo, a insuficiência de dados para

sustentar uma tese ou a dificuldade em transpor conceitos complexos para uma linguagem acessível. Assim, a avaliação oral deixa de ser apenas uma demonstração de retórica para transformar-se em um exercício de honestidade intelectual e de monitoramento das próprias habilidades comunicativas.

Na condução de projetos de investigação e trabalhos coletivos, a operacionalização do AE-DA oferece uma resposta à recorrente dificuldade de avaliar trajetórias individuais em produções de grupo. A metodologia permite que cada integrante delimite sua zona de responsabilidade autoral, permitindo que a avaliação recaia sobre processos específicos de pesquisa, sistematização ou síntese. O diagnóstico, neste cenário, assume um caráter colaborativo e processual; os estudantes são incentivados a registrar, em diários de bordo ou relatórios de percurso, as "zonas de sombra" da investigação; aqueles momentos em que a teoria não deu conta da realidade observada ou onde a metodologia encontrou limites instrutivos. Essa prática retira o peso da perfeição do produto final e valoriza a investigação científica como um processo de sucessivas aproximações e refinamentos conceituais.

Por fim, ao considerarmos os Trabalhos de Conclusão e pesquisas de longa duração, o AE-DA consolida-se como um paradigma de orientação e autoria. A entrega de seções para avaliação por escolha consciente permite que o estudante preserve a qualidade do que já foi sedimentado, enquanto utiliza a tentativa diagnóstica para sinalizar as seções em "estado de rascunho" ou de impasse teórico. Essa transparência metodológica estabelece uma nova ética na relação entre orientador e orientado: a orientação deixa de ser um ato de correção externa e passa a ser uma resposta direta às demandas de ajuda explicitadas pelo pesquisador em formação. Em última análise, a operacionalização do AE-DA em qualquer que seja o instrumento, afirma que a finalidade última da escola não é a certificação do que foi decorado, mas a formação de um sujeito capaz de gerir seu próprio conhecimento e de reconhecer, com autonomia e rigor, os caminhos necessários para a sua contínua evolução intelectual.

O CICLO LÓGICO DA AE-DA

O fluxo abaixo representa a jornada do estudante e do professor durante o processo avaliativo.

1. ESCOLHA CONSCIENTE (O Saber Consolidado)

- Ação do Estudante: Seleciona evidências de domínio técnico e teórico.
- Objetivo: Fortalecer a autonomia e a segurança intelectual.

2. TENTATIVA DIAGNÓSTICA (A Fronteira do Conhecimento)

- Ação do Estudante: Narra o percurso do erro e identifica o ponto de ruptura.
- Objetivo: Mapear a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

3. AUTOAVALIAÇÃO REFLEXIVA (Metacognição)

- Ação do Estudante: Sistematiza o que aprendeu e o que falta aprender.
- Objetivo: Desenvolver a autorregulação e a consciência crítica.

4. INTERVENÇÃO DIRIGIDA - PID (A Resposta Ética)

- Ação do Professor: Elabora estratégias específicas para as lacunas reveladas.
- Objetivo: Garantir o direito à aprendizagem e a superação do obstáculo.

Matriz de Transposição Didática

Esta matriz é a tradução acadêmica de como o modelo se comporta em diferentes ferramentas de avaliação.

Instrumento: Exames Escritos

- Escolha Consciente: Curadoria de questões para composição de escore formal (nota).
- Tentativa Diagnóstica: Relato fenomenológico do raciocínio nas questões não escolhidas.
- Finalidade Acadêmica: Converter o erro em dado pedagógico acionável e reduzir a ansiedade.

Instrumento: Seminários

- Escolha Consciente: Definição de rubricas prioritárias (ex: densidade argumentativa ou clareza).
- Tentativa Diagnóstica: Reconhecimento autônomo de fragilidades teóricas durante a arguição.

- Finalidade Acadêmica: Promover a honestidade intelectual e o rigor na exposição oral.

Instrumento: Projetos de Grupo

- Escolha Consciente: Delimitação de responsabilidade autoral e eixos específicos de pesquisa.

- Tentativa Diagnóstica: Registro de "zonas de sombra" e limites metodológicos da investigação.

- Finalidade Acadêmica: Valorizar a investigação científica como processo coletivo e inacabado.

Instrumento: Estudos de Caso

- Escolha Consciente: Seleção de lentes analíticas específicas (ex: ética, social ou técnica).

- Tentativa Diagnóstica: Explicitação de ferramentas teóricas ausentes para a resolução integral.

- Finalidade Acadêmica: Fomentar a visão crítica sobre os limites do próprio repertório.

Instrumento: Pesquisas / TCC

- Escolha Consciente: Entrega de seções maturadas para revisão de rigor, norma e estilo.

- Tentativa Diagnóstica: Sinalização de seções em "estado de rascunho" com pedidos de mediação.

- Finalidade Acadêmica: Instituir a orientação docente como prática de Intervenção Dirigida (PID).

CONCLUSÃO GERAL

Avaliar para compreender, diagnosticar para intervir: o AE-DA como mudança paradigmática na cultura escolar

Ao longo desta obra, procurou-se sistematizar, fundamentar e analisar o Modelo de Avaliação por Escolha e Diagnóstico Autônomo (AE-DA) como uma proposta pedagógica consistente, enraizada na prática escolar e sustentada por uma concepção socioconstrutivista de aprendizagem. Mais do que apresentar um conjunto de instrumentos avaliativos, este livro assumiu o compromisso de discutir o sentido da avaliação na educação básica contemporânea, interrogando seus usos históricos, seus efeitos sobre os sujeitos e suas implicações éticas, pedagógicas e institucionais.

A avaliação escolar, tradicionalmente associada à verificação, à classificação e à seleção, mostrou-se, ao longo das últimas décadas, insuficiente para responder às demandas de uma educação que se pretende inclusiva, formativa e orientada ao desenvolvimento integral dos estudantes. Quando reduzida a provas padronizadas e notas finais, a avaliação tende a obscurecer processos, silenciar trajetórias singulares e transformar o erro em marca de fracasso, em vez de reconhecê-lo como indício legítimo do aprender.

É nesse cenário que o AE-DA se afirma como uma ruptura consciente com a lógica avaliativa punitiva e classificatória, propondo uma reorganização estrutural da cultura de avaliação. Ao deslocar o foco do resultado para o processo, do acerto para o diagnóstico e da nota para a intervenção pedagógica, o modelo redefine o papel da avaliação no cotidiano escolar.

Um dos eixos centrais do AE-DA é a escolha consciente. Ao convidar o estudante a selecionar aquilo que considera dominar para fins de avaliação formal, o modelo rompe com a lógica da heteronomia absoluta e introduz a noção de responsabilidade compartilhada. Essa escolha não representa ausência de rigor, mas, ao contrário, exige do estudante um exercício metacognitivo sofisticado: reconhecer limites, avaliar evidências de aprendizagem e justificar decisões. Nesse movimento, o estudante deixa de ser objeto da avaliação e passa a ocupar o lugar de sujeito reflexivo do próprio percurso.

Complementarmente, a tentativa diagnóstica transforma o erro em linguagem pedagógica. Ao registrar onde parou, por que não conseguiu avançar e o que acredita que lhe faltou, o estudante produz dados qualitativos de alto valor formativo. Esses registros permitem ao professor acessar a Zona de Desenvolvimento Proximal de forma concreta, planejando intervenções ajustadas ao tipo de lacuna identificada, e não apenas ao sintoma superficial do erro.

A autoavaliação reflexiva, por sua vez, consolida o caráter formativo do modelo ao organizar a reflexão do estudante sobre suas aprendizagens, dificuldades e necessidades de apoio. Esse exercício sistemático de metacognição fortalece a autorregulação, amplia a consciência sobre estratégias de estudo e contribui para a construção de uma relação mais ética e menos ansiosa com o conhecimento.

Entretanto, é fundamental destacar que o AE-DA não se encerra no diagnóstico. Um de seus princípios estruturantes é a compreensão de que diagnosticar implica intervir. A identificação de lacunas gera uma obrigação pedagógica: a elaboração e execução de Planos de Intervenção Dirigida (PID). Nesse aspecto, o modelo reforça a responsabilidade institucional da escola, deslocando a lógica da “recuperação tardia” para uma recuperação contínua, paralela e integrada ao processo de ensino.

Ao longo dos capítulos, evidenciou-se que o AE-DA mantém profunda coerência com a Metodologia dos Disparadores de Aprendizagem desenvolvida na Escola do Sítio. Se o ensino se organiza por experiências, objetos e temas disparadores, a avaliação precisa acompanhar essa dinâmica investigativa, reconhecendo percursos, hipóteses, reformulações e produções autorais. Avaliar apenas o produto final, nesses contextos, seria metodologicamente incoerente e pedagogicamente empobrecedor.

Do ponto de vista teórico, o AE-DA dialoga de forma consistente com os aportes de Lev Vygotsky, ao operacionalizar a leitura da Zona de Desenvolvimento Proximal; de Jean Piaget, ao reconhecer o erro como expressão de conflito cognitivo e reorganização de esquemas; de David Ausubel, ao valorizar a aprendizagem significativa e a necessidade de ancoragem conceitual; e de Paulo Freire, ao afirmar a avaliação como prática dialógica, ética e emancipadora. Trata-se, portanto, de um modelo que não apenas se inspira em referenciais clássicos, mas os traduz em procedimentos concretos de sala de aula.

Outro aspecto central discutido nesta obra refere-se à dimensão institucional da avaliação. A implementação do AE-DA exige governança pedagógica, formação docente contínua, clareza conceitual e comunicação transparente com as famílias. Avaliar de forma diagnóstica e formativa implica revisar crenças arraigadas, enfrentar resistências e construir coletivamente uma nova cultura escolar. Por isso, o modelo foi apresentado não apenas como prática docente, mas como projeto institucional, com fases de implantação, monitoramento e avaliação contínua.

No que se refere ao alinhamento normativo, demonstrou-se que o AE-DA se articula de maneira robusta com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao priorizar o desenvolvimento de competências e habilidades, o protagonismo do estudante, a avaliação formativa e o compromisso com a equidade e a inclusão. Longe de reduzir a BNCC a um checklist de habilidades, o modelo oferece caminhos para uma leitura qualitativa e pedagógica do currículo.

Ao final deste percurso, é possível afirmar que o AE-DA não se apresenta como uma fórmula universal ou como solução definitiva para os desafios da avaliação escolar. Trata-se, antes, de uma proposta aberta, situada e passível de aprimoramento, que nasce da prática, dialoga com a teoria e se constrói no cotidiano da escola. Sua força reside exatamente nessa articulação entre reflexão crítica e ação pedagógica concreta.

Concluir este livro é, portanto, reafirmar uma posição ética: avaliar é cuidar do percurso de aprendizagem do outro. Avaliar é compreender processos, reconhecer esforços, nomear dificuldades e criar condições reais para que todos avancem. Em tempos de padronização excessiva e simplificação dos fenômenos educativos, o AE-DA aposta na complexidade, na escuta e na responsabilidade pedagógica.

Que esta obra possa contribuir para o debate qualificado sobre avaliação na educação básica, inspirar educadores a revisitar suas práticas e fortalecer projetos pedagógicos comprometidos com a formação de sujeitos autônomos, críticos e capazes de aprender ao longo da vida.

A Epistemologia da Ruptura: A Soberania da Inteligência Natural e o AE-DA como Ontologia Pedagógica

Embora soe como um truísmo pedagógico afirmar que a escola precisa rever suas formas de ensinar, aprender e avaliar, a persistência de modelos anacrônicos sugere que

ainda não enfrentamos a raiz do problema: a escola moderna foi desenhada para a obediência e a padronização, não para o pensamento divergente. O clichê da "necessidade de mudança" esconde uma resistência sistêmica em abandonar a avaliação como instrumento de poder e controle. Se desejamos, de fato, uma educação emancipatória, precisamos compreender que a avaliação não é o desfecho burocrático do processo, mas a sua própria substância ética e motora.

A real função da escola contemporânea não é a mera transmissão de um patrimônio cultural estático, função esta que a tecnologia hoje desempenha com onipresença, mas a formação de um sujeito capaz de operar sobre o conhecimento com discernimento. Neste cenário, surge um desafio sem precedentes: a ubiquidade da Inteligência Artificial. Diante da capacidade de processamento e síntese das máquinas, urge reafirmar a soberania da Inteligência Natural. O desafio imposto aos professores não é o de competir com a IA em termos de volume informativo, mas o de garantir que a tecnologia seja permanentemente submissa à cognição humana. Se a IA pode oferecer respostas rápidas e, por vezes, superficiais, cabe exclusivamente ao estudante a capacidade de formular perguntas autênticas, de duvidar das fontes e de conferir sentido ético ao saber acumulado. Nesse contexto, a simbiose entre os Disparadores de Aprendizagem e o Modelo AE-DA revela sua potência máxima como metodologia de ensino integral. Enquanto os disparadores, fundamentados em experiências sensoriais, objetos significativos e temas geradores, atuam como o motor de ignição da curiosidade, o AE-DA atua como a bússola metacognitiva desse percurso. O modelo transforma as tecnologias em instrumentos de apoio e nunca em um fim. Ao priorizar processos que protagonizam o estudante, o AE-DA atua como um escudo contra a automatização do pensamento e o plágio cognitivo.

O papel do professor, sob esta nova égide, transmuta-se de detentor do saber para um mentor de processos. Ele deve provocar o estudante para que este perceba a avaliação como um termômetro de seu próprio desenvolvimento, e não como uma sentença externa ou um rótulo de insuficiência. A avaliação precisa ser desvestida de seu caráter punitivo, herança de uma visão fabril da educação, para ser revestida de uma função motivadora. O estudante deve sentir-se beneficiado pelo diagnóstico, percebendo que "explicitar a lacuna" não é uma confissão de fraqueza, mas um ato de coragem intelectual que precede o crescimento.

Quando o modelo incentiva o Diagnóstico Autônomo, ele convida o sujeito a olhar para a tecnologia (seja ela a IA, o Google ou o simulador) não como uma fonte de respostas prontas para "vencer o sistema", mas como um recurso para testar hipóteses. A verdadeira inovação pedagógica reside em subverter a lógica do mero "cumprimento de exigências acadêmicas e legais" que asfixia as redes de ensino. A avaliação deve ser sentida como um suporte para a autoria: o estudante não é "medido" em relação a uma média estatística fria, mas "acompanhado" em relação ao seu próprio potencial latente. A escola que emerge desta visão é uma escola onde a tecnologia apoia, mas a consciência humana lidera. O erro, no sentido piagetiano, é acolhido como um desequilíbrio necessário para a reestruturação dos esquemas mentais; a mediação, no sentido vygotskyano, é o suporte que garante o salto qualitativo na Zona de Desenvolvimento Proximal. O AE-DA, portanto, não é apenas um modelo avaliativo; é um manifesto político-pedagógico contra a mediocridade do ensino conteudista. Ele propõe que a função social da escola é ensinar o sujeito a olhar para o seu próprio processo e dizer: "Eu compreendo onde estou, entendo minhas limitações e sou o mestre da minha própria evolução".

Somente assim a escola deixará de ser um local de passagem burocrática para se tornar, enfim, um território de autoria e liberdade, onde a avaliação não pune a dúvida, mas motiva o eterno desejo de saber.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Fundamentação Socioconstrutivista e Psicologia da Aprendizagem

AUSUBEL, David Paul. Educational Psychology: A Cognitive View. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

BRUNER, Jerome. The Process of Education. Cambridge: Harvard University Press, 1960.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: LTC, 1971.

PIAGET, Jean. Science of Education and the Psychology of the Child. New York: Viking Press, 1970.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WERTSCH, James V. Vygotsky and the Social Formation of Mind. Cambridge: Harvard University Press, 1985.

2. Avaliação Formativa, Diagnóstica e Metacognição

BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education, v. 5, n. 1, p. 7–74, 1998.

BLOOM, Benjamin S. Human Characteristics and School Learning. New York: McGraw-Hill, 1976.

HADJI, Charles. Avaliação desmistificada. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HADJI, Charles. Avaliar para quê? Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SADLER, D. Royce. Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. Instructional Science, v. 18, p. 119–144, 1989.

ZIMMERMAN, Barry J. Becoming a Self-Regulated Learner. Theory Into Practice, v. 41, n. 2, p. 64–70, 2002.

3. Educação Libertadora, Autonomia e Protagonismo

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

4. Metodologias Ativas, Projetos e Aprender a Aprender

DEWEY, John. Democracy and Education. New York: Macmillan, 1916.

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KILPATRICK, William H. The Project Method. New York: Teachers College Press, 1918.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2018.

PERRENOUD, Philippe. Construir competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999.

5. Currículo, BNCC e Políticas Educacionais

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC, 2013.

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

APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. Porto Alegre: Artmed, 2006.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? Porto Alegre: Penso, 2011.

6. Avaliação, Inclusão e Equidade

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESCO. Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action. Paris: UNESCO, 2015.

7. Gestão Pedagógica, Cultura Escolar e Inovação

FULLAN, Michael. The New Meaning of Educational Change. New York: Teachers College Press, 2007.

HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael. Professional Capital. New York: Teachers College Press, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola. Goiânia: Alternativa, 2004.

8. Produção Institucional e Autoria

SALDINI, Renato Nogueira. Modelo de Avaliação por Escolha e Diagnóstico Autônomo (AE-DA): fundamentos, práticas e implicações pedagógicas. Campinas: Escola do Sítio, 2025. Manuscrito original.

ESCOLA DO SÍTIO. Projeto Político-Pedagógico. Campinas, documentos internos.

APÊNDICE

DIRETRIZES PARA A IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA AE-DA

1 INTRODUÇÃO

Este apêndice tem por finalidade apresentar, de forma sistematizada, as diretrizes para a implantação do Sistema AE-DA (Avaliação por Escolha e Diagnóstico Autônomo), desenvolvido e fundamentado ao longo deste livro. Sua inclusão tem caráter complementar, buscando articular os fundamentos teóricos discutidos nos capítulos anteriores com orientações de natureza aplicada, voltadas à prática pedagógica.

O Sistema AE-DA não se configura como um método fechado ou prescritivo, mas como um sistema avaliativo aberto, fundamentado em princípios socioconstrutivistas, que

requer leitura atenta do contexto escolar, coerência institucional e constante reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem.

2 A AVALIAÇÃO COMO EIXO ESTRUTURANTE DO PROCESSO PEDAGÓGICO

No âmbito do Sistema AE-DA, a avaliação deixa de ocupar um lugar terminal e passa a constituir-se como eixo estruturante da prática pedagógica. Avaliar, nesse contexto, significa produzir conhecimento sobre o percurso de aprendizagem do estudante, possibilitando intervenções pedagógicas mais conscientes, intencionais e contextualizadas.

Essa concepção rompe com a lógica avaliativa tradicional, centrada na mensuração de resultados e na classificação dos estudantes, substituindo-a por uma abordagem diagnóstica e formativa, orientada à compreensão dos processos cognitivos e metacognitivos envolvidos na aprendizagem.

3 PRESSUPOSTOS PARA A IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA AE-DA

A implantação do Sistema AE-DA pressupõe uma revisão das concepções avaliativas vigentes na instituição escolar. Não se trata de introduzir um novo instrumento avaliativo, mas de redefinir o sentido da avaliação no interior do projeto pedagógico.

Entre os pressupostos fundamentais do sistema, destacam-se a compreensão da avaliação como prática dialógica, o reconhecimento do erro como elemento constitutivo do processo de aprendizagem e o reposicionamento do estudante como sujeito ativo do processo avaliativo. Tais pressupostos exigem coerência institucional, clareza conceitual por parte da equipe pedagógica e compromisso com práticas reflexivas.

4 A PREPARAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

A implantação do Sistema AE-DA inicia-se no planejamento docente. Antes da aplicação de qualquer procedimento avaliativo, o professor deve analisar criticamente o percurso formativo desenvolvido, identificando as aprendizagens efetivamente propostas, vivenciadas e problematizadas em sala de aula.

Essa etapa demanda a explicitação dos objetivos de aprendizagem em termos operacionais e observáveis, evitando formulações genéricas. No contexto do AE-DA,

avaliar implica clareza sobre aquilo que se pretende compreender acerca do processo de aprendizagem do estudante.

5 A APRESENTAÇÃO DO SISTEMA AOS ESTUDANTES

A apresentação do Sistema AE-DA aos estudantes constitui etapa fundamental para a construção de sentido e segurança em relação ao processo avaliativo. O sistema deve ser explicitado de forma clara, destacando seu caráter formativo e diagnóstico.

É essencial que os estudantes compreendam que a avaliação não tem como finalidade a punição ou a classificação, mas o reconhecimento do percurso de aprendizagem. Nesse contexto, o erro assume função informativa e orientadora, sendo legitimado como parte integrante do processo educativo.

6 A ESCOLHA COMO EXERCÍCIO METACOGNITIVO

O momento da escolha configura o núcleo estruturante do Sistema AE-DA. A escolha não se caracteriza como concessão, mas como exercício de reflexão metacognitiva. O professor organiza previamente um conjunto de possibilidades avaliativas alinhadas aos objetivos de aprendizagem, variando níveis de complexidade, linguagens e demandas cognitivas.

O estudante é convidado a escolher de forma consciente, justificando sua decisão a partir da percepção que possui de seu próprio percurso de aprendizagem, o que contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual.

7 A PRODUÇÃO AVALIATIVA E A CENTRALIDADE DO PROCESSO

A produção avaliativa ocorre em ambiente que privilegia a concentração e o engajamento intelectual. Dependendo da natureza da proposta, pode ser autorizado o uso de materiais de apoio previamente acordados, deslocando o foco da avaliação da memorização para a compreensão conceitual.

Durante essa etapa, o professor observa e registra estratégias, hipóteses e modos de resolução apresentados pelos estudantes, reconhecendo o processo como elemento central da avaliação.

8 O DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO

O diagnóstico pedagógico caracteriza-se pela análise qualitativa das produções dos estudantes, considerando os objetivos de aprendizagem estabelecidos. Essa análise ultrapassa a identificação de acertos e erros, buscando compreender os modos de pensar e as estratégias mobilizadas.

A partir do diagnóstico, o professor planeja intervenções pedagógicas futuras, reafirmando seu papel como mediador do processo de aprendizagem.

9 A DEVOLUTIVA FORMATIVA

A devolutiva constitui etapa indissociável do Sistema AE-DA. Trata-se do momento em que o diagnóstico é comunicado ao estudante de forma clara e orientadora, possibilitando a compreensão dos avanços e dos aspectos que demandam aprofundamento.

Sempre que possível, a devolutiva deve promover o confronto reflexivo entre a escolha inicial do estudante e o diagnóstico realizado, favorecendo o aprimoramento progressivo da autoavaliação.

10 REGISTRO E CONTINUIDADE DO PROCESSO AVALIATIVO

Os registros decorrentes do Sistema AE-DA devem ser objetivos, significativos e orientados à ação pedagógica. Sua função é subsidiar o planejamento docente, qualificar o acompanhamento das aprendizagens e sustentar o diálogo com as famílias e com a equipe pedagógica.

Dessa forma, o AE-DA estabelece continuidade entre avaliar, ensinar e aprender, rompendo com a lógica da avaliação como evento isolado.

11 OBSERVAÇÃO FINAL

A implantação do Sistema AE-DA demanda tempo, reflexão crítica e compromisso institucional. Ao reposicionar a avaliação como instrumento diagnóstico e formativo, o sistema contribui para práticas pedagógicas mais éticas, coerentes e alinhadas a uma educação voltada ao desenvolvimento integral do estudante.

Este apêndice reafirma o caráter autoral e aberto do Sistema AE-DA, compreendido como proposta em permanente construção, fundamentada na prática, na reflexão e no diálogo pedagógico.

ANEXOS

Instrumentos de Monitoramento, Diagnóstico e Intervenção do Modelo AE-DA

Os anexos a seguir constituem parte essencial do Modelo de Avaliação por Escolha e Diagnóstico Autônomo (AE-DA). Não se trata de formulários meramente administrativos, mas de instrumentos pedagógicos estruturantes, cuja função é sustentar a leitura qualitativa dos processos de aprendizagem, orientar intervenções docentes e consolidar uma cultura avaliativa formativa, ética e socioconstrutivista.

Cada instrumento foi concebido para:

- favorecer a metacognição do estudante;
- qualificar o diagnóstico pedagógico;
- orientar a intervenção docente imediata;
- permitir monitoramento institucional contínuo;
- garantir equidade, inclusão e coerência metodológica.

ANEXO A - Registro da Escolha Consciente do Estudante

Finalidade pedagógica: Registrar o exercício da responsabilidade intelectual e autonomia, onde o estudante identifica o que já domina.

IDENTIFICAÇÃO E INSTRUMENTO

Campo	Informação
Estudante	
Turma / Ano	
Componente Curricular	
Professor(a)	
Data	___ / ___ / ____
Tipo de Instrumento	(prova, projeto, seminário, relatório, etc.)
Descrição da Atividade	

ITENS E ESCOLHAS

Item	Descrição do Professor	Escolhido pelo Estudante? (Sim/Não)
1		
2		
3		

JUSTIFICATIVA E AUTOESCALA

Pergunta	Resposta
Por que você escolheu esses itens?	
O que neles você considera que domina melhor?	
Autoescala de Segurança (0 a 10)	() 0 () 2 () 4 () 6 () 8 () 10
Justificativa da nota:	

ANEXO B - Registro da Tentativa Diagnóstica

Finalidade pedagógica: Qualificar o erro como dado pedagógico e identificar a natureza da lacuna de aprendizagem.

IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE

Campo	Informação / Resposta
Estudante	
Turma / Ano	
Item analisado	
O que você entendeu que deveria fazer?	
Passo a passo do que conseguiu fazer:	
Em que momento não conseguiu continuar?	

TIPO DE LACUNA (Marque com X)

Categoria	(X)
Vocabulário / Compreensão do enunciado	
Conceito prévio não consolidado	
Procedimento / Estratégia	
Dificuldade de abstração	
Organização / Planejamento	
Gestão do tempo / Atenção	
Outra: _____	

ANEXO C - Autoavaliação Reflexiva do Estudante

Finalidade pedagógica: Consolidar a metacognição e organizar as necessidades de apoio.

REFLEXÃO

Pergunta	Resposta
O que eu aprendi bem neste processo?	
Quais foram minhas principais dificuldades?	

NECESSIDADE DE APOIO

Tipo de ajuda	Marcar (X)
Nova explicação do professor	
Mais exemplos resolvidos	
Atividades mais simples antes	
Discussão em grupo	
Tempo maior	
Outro: _____	
Explique sua necessidade:	

EMPENHO

Escala (0 a 10)	Justificativa
() 0 () 2 () 4 () 6 () 8 () 10	

ANEXO D - Plano de Intervenção Dirigida (PID)

Finalidade pedagógica: Orientar o professor em ações focadas para superação de lacunas.

IDENTIFICAÇÃO E DIAGNÓSTICO

Campo	Informação
Estudante ou Grupo	
Turma / Ano / Componente	
Lacuna Prioritária Identificada	
Objetivo da Intervenção	

ESTRATÉGIA (Marque com X)

Estratégia	Marcar	Descrição Detalhada
Atividade individual orientada	()	
Pequeno grupo	()	
Aula expositiva breve	()	
Material concreto / visual	()	
Tecnologia educacional	()	
Outra	()	

CRONOGRAMA E EVIDÊNCIAS

Campo	Resposta
Tempo previsto para intervenção	
Como saberá que a lacuna foi superada?	

ANEXO E - Monitoramento da Intervenção

Finalidade pedagógica: Garantir que o processo avaliativo se mantenha cíclico e formativo.

REGISTRO DE ACOMPANHAMENTO

Campo	Resposta / Observações
Intervenção Realizada	
Data	___ / ___ / ____
Resposta do estudante à intervenção	
Avanços observados	
Lacunas que permanecem	
Encaminhamentos seguintes	

ANEXO F - Avaliação Institucional do Ciclo Avaliativo

Finalidade pedagógica: Leitura macro para a coordenação pedagógica orientar decisões curriculares.

ANÁLISE ESTRUTURAL

Campo de Análise	Descrição / Dados
Turma / Ciclo / Período	
Lacunas mais recorrentes na turma	
Intervenções que apresentaram maior eficácia	
Dificuldades na implementação do modelo	
Ajustes pedagógicos propostos para o próximo ciclo	

Encerramento dos Anexos

Os instrumentos aqui apresentados não devem ser utilizados de forma mecânica ou burocrática. Sua potência reside na leitura pedagógica sensível, no diálogo entre professor, estudante e coordenação, e na compreensão de que avaliar é um ato profundamente ético, que implica responsabilidade sobre o percurso do outro.