



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Dilcelene Quintanilha de Resende Cordeiro

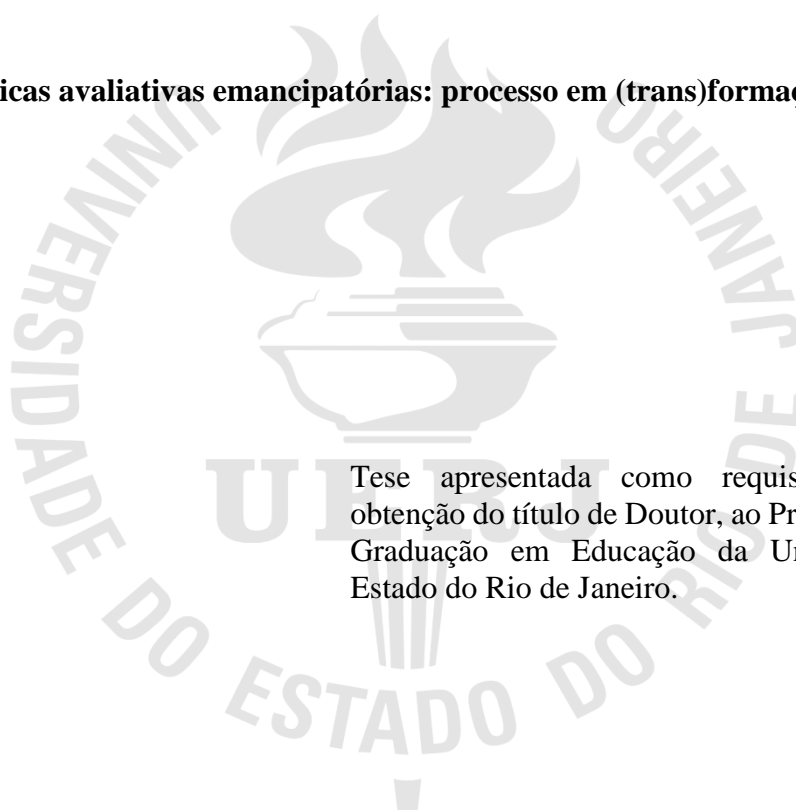
Práticas avaliativas emancipatórias: processo em (trans)formação

Rio de Janeiro

2019

Dilcelene Quintanilha de Resende Cordeiro

Práticas avaliativas emancipatórias: processo em (trans)formação



Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Professora Dra. Inês Barbosa de Oliveira

Rio de Janeiro

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

C794 Cordeiro, Dilcelene Quintanilha de Resende.
Práticas avaliativas emancipatórias: processo em (trans)formação / Dilcelene Quintanilha de Resende Cordeiro. – 2019.
146 f.

Orientadora: Inês Barbosa de Oliveira.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1.Educação – Teses. 2. Avaliação – Teses. 3. Narrativas – Teses. I. Oliveira, Inês Barbosa de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 37(815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Dilcelene Quintanilha de Resende Cordeiro

Práticas avaliativas emancipatórias: processo em (trans)formação

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 27 de fevereiro de 2019.

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a. Inês Barbosa de Oliveira (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a. Alexandra Garcia (Titular)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a. Graça Regina Franco da Silva Reis (Titular)
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a. Maria Isabel Ramalho Ortigão (Titular)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a. Maria Teresa Esteban (Titular)
Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2019

DEDICATÓRIA

A todas as crianças e professoras que desafiam a escola, tornando-a lugar de criação cotidiana de possibilidades emancipatórias.

AGRADECIMENTOS

Pela vida, pela presença que me anima, pelo amor que me conquista a cada dia, pela sabedoria sem a qual não chegaria aqui, a Deus eu agradeço.

Pelos anos de incansável e honesto trabalho para proporcionar o meu crescimento, pelo carinho, pelo incentivo aos estudos, aos meus pais, Maria Alice e Juberto, de todo coração, eu agradeço.

Pela companhia amorosa, pela alegria com a qual sempre contribuí em muitos dos difíceis momentos de minha caminhada/pesquisa/vida, ao meu marido, Maiquel, de modo especial, eu agradeço. E estendo à sua família, Carlos, Jocymeri, Franciane, Alex, Bianca e Nathan, um agradecimento pelo período em que me acolheram em sua casa, nos Estados Unidos, para a escrita da tese.

Pela força que me oferece quando sorri e me destaca como alguém com quem deseja se parecer, à minha irmã, Ester, carinhosamente, eu agradeço. E amplio meu agradecimento ao seu marido, Arthur, meu mais novo camarada de jornada acadêmica.

Pelas horas de leitura interessada, pelas pistas teórico-metodológicas indicadas, pela presença que fala além das palavras, à professora Dra. Inês Barbosa de Oliveira, minha orientadora, respeitosamente, eu agradeço.

Pela gentileza com que aceitaram o convite para a composição da banca, pela responsável crítica que contribuiu singularmente, às professoras Maria Teresa Esteban, Alexandra Garcia, Graça Reis e Maria Isabel Ramalho Ortigão, eu agradeço.

Pela partilha de conhecimentos e desconhecimentos, pela rede que construímos no desafiador cotidiano escolar, às professoras e crianças da Escola Municipal João Cabral de Melo Neto e da Escola Municipal Jornalista Alberto Torres, eu muito agradeço.

Pela possibilidade de construir diálogos entre a universidade e a escola de Educação Básica, às professoras Alexandra Garcia e Inês Barbosa de Oliveira, coordenadoras dos projetos Café com Currículo e CHOPP – Contando histórias e ouvindo papos de professores, eu agradeço.

Pela militância, pela coerência teórico-epistemológica e pelas experiências (trans)formadoras que vivi/vivo em seus encontros, aos grupos de pesquisa Redes de Conhecimentos e Práticas Emancipatórias no Cotidiano Escolar, Diálogos escolas-universidade: processos formativos, currículos e cotidianos e Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Avaliação na Escola Pública, eu agradeço.

Pelas mãos estendidas, pelas caronas oferecidas, pelo interesse demonstrado pela pesquisa que ora se apresenta, pela torcida via *e-mail*, *Whatsapp* e *Facebook*, aos amigos e amigas de longe e de perto, eu agradeço.

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura... como Foucault, escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido.

Masschelein

RESUMO

CORDEIRO, Dilcelene Quintanilha de Resende. **Práticas avaliativas emancipatórias: processo em (trans)formação.** 2019. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

A presente tese origina-se da pesquisa de doutoramento realizada *com* o cotidiano *na/da* Escola Municipal João Cabral de Melo Neto/São Gonçalo, objetivando investigar a criação e a (trans)formação de práticas avaliativas emancipatórias. Ao buscar compreender como estas se tecem nas redes de *fazeressaberes* docentes, tomamos as narrativas das próprias *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) – as professoras - como metodologia e fonte de pesquisa. No desenvolvimento do processo investigativo, as práticas foram assumidas como ponto de partida e de chegada, utilizando a teoria como instrumento que ajuda a *ver* limites e possibilidades da prática e a prática para atualizar a teoria. A partir de princípios freirianos imersos no paradigma da *avaliação emancipatória* (SAUL, 2008) e de ideias-força presentes na perspectiva da *avaliação como prática de investigação* (ESTEBAN, 2006), identificamos fios na tessitura das práticas avaliativas no cotidiano escolar: o diálogo, a compreensão da impossibilidade de neutralidade das práticas, a formação docente, o erro como indício de conhecimento, a heterogeneidade como potência e a proximidade entre os sujeitos envolvidos no processo de *aprenderensinar*. Contribuíram também os estudos de Sacristán (1998) sobre as funções da avaliação e as abordagens de Fernandes (2009) quanto à evolução histórica da avaliação. Os *vestígios* encontrados na pesquisa apontaram para a afirmação do cotidiano escolar como espaço potente, onde foram notadas as presenças de duas outras funções das práticas avaliativas em processo de (trans)formação – avaliação indicativa e avaliação como força criadora, ambas com origem na epistemologia contra-hegemônica. Em resposta aos desafios da pesquisa *com* o cotidiano, processos criativos levaram à produção de um dispositivo - fotolivro - para a devolutiva dos achados de pesquisa à escola, de modo a manter o diálogo entre diferentes conhecimentos, mesmo finda a pesquisa. A criação, entendida como forma de *inventar esperanças*, articula a investigação aos esforços dos que ainda acreditam num outro mundo possível, com mais *justiça cognitiva* produzindo *justiça social*.

Palavras-chave: Avaliação. Narrativas. Criação.

ABSTRACT

CORDEIRO, Dilcelene Quintanilha de Resende. **Emancipatory evaluative practices: process in transformation.** 2019. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

The present thesis originates from the doctoral research carried out with the daily life in the Escola Municipal João Cabral de Melo Neto / São Gonçalo, aiming to investigate the creation and (trans) formation of emancipatory evaluative practices. In seeking to understand how these are woven in teacher education networks, we take the narratives of the practitioners themselves (OLIVEIRA, 2012) - the teachers, as methodology and source of research. In the development of the investigative process, practices were assumed as a starting point and point of arrival, using theory as an instrument that helps to see the limits and possibilities of practice, and the practice to update the theory. Based on Freire's principles immersed in the *emancipatory evaluation* paradigm (SAUL, 2008) and of ideas-force present from the perspective of *evaluation as a research practice* (ESTEBAN, 2006), we identify threads in the context of evaluative practices in daily school life: the dialogue, the understanding of the impossibility of neutrality of practices, teacher training, error as evidence of knowledge, heterogeneity as power and proximity between the subjects involved in the process of learning to learn. The studies of Sacristán (1998) on the evaluation functions and the approaches of Fernandes (2009) on the historical evolution of the evaluation also contributed. The vestiges found in the research, pointed to the affirmation of school daily life as a potent space, where we noticed the presence of two others functions of evaluative practices in process of (trans) formation - *indicative evaluation* and *evaluation as a creative force*, both with origin in epistemology counter-hegemonic. In response to the challenges of everyday research, creative processes led to the production of a device - photobook - for the return of research findings to the school, in order to maintain the dialogue between different knowledge, even after the research. Creation, understood as a way of inventing hopes, links research to the efforts of those who still believe in another possible world, with more cognitive justice producing social justice.

Keywords: Evaluation. Narratives. Creation.

RESUMEN

CORDEIRO, Dilcelene Quintanilha de Resende. **Práticas avaluativas emancipatórias: processo em transformação.** 2019. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

La presente tesis se origina de la investigación de doctorado realizada con el cotidiano de la Escuela Municipal João Cabral de Melo Neto / São Gonçalo, con el objetivo de investigar la creación y la (trans) formación de prácticas avaluativas emancipatorias. Al buscar comprender cómo estas se tejen en las redes de hacer docentes, tomamos las narrativas de las propias practicantespensantes (OLIVEIRA, 2012) - las profesoras - como metodología y fuente de investigación. En el desarrollo del proceso de investigación, las prácticas se asumieron como punto de partida y de llegada, utilizando la teoría como instrumento que ayuda a ver los límites y posibilidades de la práctica, y la práctica para actualizar la teoría. A partir de principios freirianos inmersos en el paradigma de la evaluación emancipatoria (SAUL, 2008) y de ideas-fuerza presentes en la perspectiva de la evaluación como práctica de investigación (ESTEBAN, 2006), identificamos hilos en la tesitura de las prácticas avaluativas en el cotidiano escolar: el diálogo, la comprensión de la imposibilidad de neutralidad de las prácticas, la formación docente, el error como indicio de conocimiento, la heterogeneidad como potencia y la proximidad entre los sujetos involucrados en el proceso de aprendizaje. También contribuyeron los estudios de Sacristán (1998) sobre las funciones de la evaluación y los enfoques de Fernandes (2009) en cuanto a la evolución histórica de la evaluación. Los vestigios encontrados en la investigación, apuntaron a la afirmación del cotidiano escolar como espacio potente, donde se notaron las presencias de otras dos funciones de las prácticas avaluadoras en proceso de (trans) formación - evaluación indicativa y evaluación como fuerza creadora, ambas con origen en la epistemología contrahegemónica. En respuesta a los desafíos de la investigación con el cotidiano, procesos creativos llevaron a la producción de un dispositivo - fotolibro - para la devolución de los hallazgos de investigación a la escuela, para mantener el diálogo entre diferentes conocimientos, incluso concluye la investigación. La creación, entendida como forma de inventar esperanzas, articula la investigación a los esfuerzos de los que aún creen en otro mundo posible, con más justicia cognitiva produciendo justicia social.

Palabras clave: Evaluación. Narrativas. La creación.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Foto de Ivan, o primeiro da esquerda para a direita, aos dez anos, com sua turma de 1ª série elementar	23
Imagem 2 - Foto de Douglas, o último da esquerda para a direita, aos oito anos, com sua turma de 1ª série elementar.	23
Imagem 3 - Tirinha da Mafalda.....	65
Imagem 4 - Ficha de Acompanhamento da Aprendizagem do 1º Ciclo (Alfabetização) da Rede Municipal de São Gonçalo.....	67
Imagem 5 - Orientações para preenchimento da ficha de acompanhamento.	68
Imagem 6 - Trecho do parecer emitido pela SEMED/SG à Escola Municipal João Cabral de Melo Neto em junho/2017.	69
Imagem 7 - Alunos e alunas formandos da Escola Municipal Jornalista Alberto Torres – Festa do Livro/2000.	70
Imagem 8 - Foto da Festa do Livro/2000.	71
Imagem 9 - Tirinha da Mafalda com a família.....	73
Imagem 10 - Pronunciamento do prefeito Edson Ezequiel de Matos na inauguração da Escola Municipal João Cabral de Melo Neto em 09 de março de 2000.	82
Imagem 11 - #UERJRESISTE	84
Imagem 12 - Fachada atual da Escola Municipal João Cabral de Melo Neto.....	86
Imagem 13 - Manchete do Jornal Extra Online de 23/08/12	88
Imagem 14 - Quadro de acompanhamento do diagnóstico do 4º ano na rede municipal de São Gonçalo.	103
Imagem 15 - Quadro de acompanhamento do diagnóstico do 5º ano na rede municipal de São Gonçalo.	104
Imagem 16 - Professora Solange e a turma 304. Março/2017.	107
Imagem 17 - Professora Lúcia e a turma 102 Julho/2017.....	109
Imagem 18 - Professora Silvia e turma 503 - Apresentação <i>Boi Bumbá</i> - 25 de agosto de 2017/ Mostra Cultural	116
Imagem 19 - Capa e apresentação do fotolivro, respectivamente.	119
Imagem 20 - Índice do fotolivro.....	121

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Dados das teses e dissertações consultadas.....	53
Tabela 1 - Número de alunos e alunas da Escola Municipal João Cabral de Melo Neto/2017	86
Quadro 2 - Cronograma de encontros do CHOPP 2017.....	91
Quadro 3- Quadro-síntese das políticas públicas que apareceram nas narrativas das professoras	93

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CHOPP	Educação cidadã, justiça cognitiva e práticas emancipatórias nas escolas: Contando Histórias e Ouvindo Papos de Professores – Curso de Extensão
COC	Conselho de Classe
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
COMPERJ	Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro
CREFCON	Centro Municipal de Formação Continuada Prefeito Hairson Monteiro dos Santos
CRIAÇÃO	Formação de Educadores da Infância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FFP-UERJ	Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – São Gonçalo
FIP	Formação Integral do Professor
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
PCCR	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração
PETROBRAS	Petróleo Brasileiro S.A.
PME	Plano Municipal de Educação
PMSG	Prefeitura Municipal de São Gonçalo
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PROFAI	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores de Itaboraí
PROPED/UERJ	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
PRÓ-LETRAMENTO	Programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Itaboraí
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo
SEPE	Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro
TAC	Termo de Ajustamento de Conduta
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense

SUMÁRIO

	DOS MEDOS E CORAGENS DA PROFESSORAPESQUISADORA	14
1	DE HISTÓRIAS FEITA: A PESQUISA QUE SE FEZ NA E FAZ PARTE DA MINHA HISTÓRIA	19
1.1	Quem pergunta sempre acha resposta? Questões de pesquisa	33
2	PESQUISA COM O COTIDIANO: IMPLICÂNCIAS E IMPLICAÇÕES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS	34
2.1	A dúvida como método: compromisso ético e epistemológico	38
2.2	O diálogo como procedimento metodológico: o eu com os outros em pesquisa	40
2.3	A narrativa como arte de tecer uma pesquisa	44
3	AVALIAÇÃO, COMPLEXIDADE E AMBIVALÊNCIA: FIOS E NÓS QUE TECEM O CAMPO DE PESQUISA	49
3.1	Fios e nós da avaliação como campo de pesquisa	52
3.1.1	<u>Vestígios da avaliação na história</u>	55
3.1.2	<u>Das funções da avaliação</u>	64
3.1.3	<u>Das práticas avaliativas emancipatórias: princípios freirianos</u>	75
3.1.4	<u>Avaliação como prática de investigação: ideias-força</u>	79
4	DOS DETALHES ÍNFIMOS DA VIDA ORDINÁRIA NA/DA ESCOLA	82
4.1	Os ciclos de aprendizagem na rede municipal de São Gonçalo: breve contextualização	91
4.2	O cotidiano escolar pelas lentes da <i>sociologia das ausências</i>	96
4.3	Redes de conhecimento e significação: práticas avaliativas em (trans)formação ...	99
4.4	A construção de possíveis na avaliação: pequenas explosões de vida	111
	PORQUE AVALIAR É ESPERANÇAR	118
	REFERÊNCIAS	123
	APÊNDICE – Fotolivro Cotidiano escolar: pequenas porções de explosão de vida na Escola Municipal João Cabral de Melo Neto	131
	ANEXO A – Resolução SEMEC N. 09 de 09 de dezembro de 2011	139
	ANEXO B - Termo de consentimento livre e esclarecido	140
	ANEXO C - Autorização	142
	ANEXO D - Lista de concluintes do CHOPP/2017	143
	ANEXO E - 1º Ciclo de Escolarização e a Avaliação Escolar	144

DOS MEDOS E CORAGENS DA *PROFESSORAPESQUISADORA*

Dos nossos medos
 nascem as nossas coragens
 e em nossas dúvidas
 vivem nossas certezas.
 Os sonhos anunciam
 outra realidade possível
 E os delírios
 outra razão.
 Nos descaminhos
 esperam-nos surpresas,
 porque é preciso perder-se
 para voltar a encontrar-se.
Eduardo Galeano

Tomo emprestados alguns versos do Galeano para expressar um pouco do que sinto ao iniciar a escrita deste texto, que resulta de um tenso e intenso processo de estudo, pesquisa e formação, vivido ao longo dos quatro anos de doutorado, mas que não se esgota neles. Contrariando o pensamento moderno ocidental, abissal (SANTOS, 2010b), sua razão indolente que polariza conhecimentos e sentimentos, saberes e não saberes, certo e errado, prevendo a exclusão de um se há a presença do outro, os versos mostram que medos e coragens, dúvidas e certezas que nos constituem não são antagônicos, são complementares, estão enredados, como fios numa rede.

Com eles, enfrento a página em branco que, aos poucos, é preenchida de tinta e fala dos meus medos e coragens, dos meus conhecimentos e desconhecimentos como *professorapesquisadora*. Como Garcia (1998), Esteban e Zaccur (2002), uso propositalmente os conceitos aglutinados na tentativa de romper com a dicotomia entre a figura da pesquisadora que, para uma certa epistemologia, é quem faz a pesquisa e teoriza, e a figura da professora que, ainda segundo o modelo hegemônico, é quem aplica a pesquisa ou a prática dela resultante. O uso deve-se ainda à ideia de pensar a formação docente reconhecendo que a pesquisa é constituinte da docência e que não há pesquisa sem ensino, tal como faz Freire (1996b). O uso do feminino, de igual modo, é intencional: para marcar a presença majoritária das mulheres na docência e pôr em discussão a hegemonia do gênero masculino, inclusive na escrita padrão. Ao longo de todo o texto, outras palavras manterão em evidência as intenções aqui apresentadas, tentando reafirmar a escolha teórico-epistemológica e política de realizar uma pesquisa que reconhece a impossibilidade da neutralidade na produção de conhecimentos, que se compromete e se localiza geográfica e historicamente.

Nesse sentido, é necessário destacar que o atual cenário social, político e econômico brasileiro é mesmo de amedrontar, pela predominância de conhecimentos e valores que colocam em risco não só a nossa frágil democracia, como nossa própria dignidade. Diante dos altíssimos índices de violência, agravamento das desigualdades sociais e redução das condições para produção de vida, marcas do tempo de crise que vivemos, vimos convivendo com soluções perigosas e simplistas que mais danos causam e podem causar: Projeto *Escola sem partido*, Reforma Trabalhista com redução de direitos dos trabalhadores, Emenda Constitucional que institui congelamento de gastos públicos por 20 anos, para citar apenas três. As condições de vida de trabalhadoras e aposentadas são atingidas, porque seus salários, contraídos pela alta de preços, não são suficientes para garantir o mínimo necessário à vida. Estudantes de pós-graduação vivem amedrontados(as) pelo risco de não conseguirem concluir pesquisas, porque bolsas podem ser cortadas. Tudo isso exige coragem para voltar a sonhar com outra realidade possível. Com esperança, sigo.

Ao longo da minha pesquisa, tive medo da rigidez científica, mas criei coragem para tornar a tese uma prosa. Tive a coragem de provocar a criação de *contrapalavras* e o medo das minhas próprias palavras e sua mania de esconderem o que penso dizer e dizerem o que penso esconder. Tive coragem de convidar o leitor e a leitora a um *mergulho* profundo no tema da avaliação, mas também tive medo, pois o que via, de início, eram apenas águas rasas, superfície. Tive coragem de me aventurar por trilhas teórico-epistemológicas desconhecidas, mas fui com medo de escorregar com as palavras pelo meio do caminho e descobrir que não era bem ali que tinha pensado em chegar.

E, uma vez mais, os versos me ajudam a compreender: “Nos descaminhos esperam-nos surpresas, porque é preciso perder-se para voltar a encontrar-se”.

São mesmo as incertezas, as dúvidas que me moveram/movem entre algumas ideias estáveis. E exigiram/exigem *estar em* pesquisa o tempo todo, porque *fazer* pesquisa é insuficiente. Enquanto vivo *nos/dos/com* os cotidianos de escolas ao longo de, pelo menos, 35 anos, como aluna e professora, coordenadora pedagógica e pesquisadora, encontrei/encontro sempre muitas questões que me tiraram/tiram as respostas e me deixaram/deixam perguntas. Nesses últimos dias, as relacionadas à avaliação.

Da menina que iniciou formalmente seus estudos aos cinco anos de idade até hoje, muitos saberes e *ainda não* saberes, muitas aprendizagens e desaprendizagens me permitiram/permitem um contínuo processo de (trans)formação.

Preciso esclarecer que, ao utilizar (trans)formação - e não apenas formação - faço-o por algumas razões: a intenção é provocar uma certa instabilidade na ideia de formação/formar -

dar forma, formatar algo que, anteriormente, era disforme. Não é esse o sentido aqui. (Trans)formação/(trans)formar implica exatamente o movimento oposto – tirar da forma, ir para além dela. Não se contentar com os limites do que já está dado, instituído, formado. Nem sempre implica mudar. Mas importa/provoca movimento. O uso dos parênteses em (trans)formação se justifica aqui: a ideia de transformação (sem parênteses) traz o sentido de mudança, que, ao se concretizar, sinaliza uma conclusão, um fim. A opção pretende, ainda, evidenciar que não se trata de um processo em que o objeto sofre a ação de um sujeito. O processo de (trans)formação exige considerar todos os envolvidos como sujeitos. Sujeitos que, diante da complexidade do cotidiano, colocam em xeque o que sabem, desconfiam de conhecimentos até então tomados como verdade e, inquietos, movem-se.

E nesse processo de (trans)formação vivido e vivo em mim e também em outras *professoraspesquisadoras*, foi preciso *aprender a desaprender* (MIGNOLO, 2008). Algumas das desaprendizagens sistematizadas quando da elaboração de minha dissertação de Mestrado (CORDEIRO, 2012) permanecem comigo.

Desaprendi a viver só, porque juntas podemos ver mais e melhor; o olhar da outra completa aquilo que o meu ponto cego me impede de ver. No processo de (trans)formação da *professorapesquisadora*, ocorre um distanciamento da ideia de indivíduo para dar lugar à construção de sentidos do que é ser sujeito, feito histórica e socialmente, sujeito que faz a história e a sociedade. Sujeito que se entende como fio tecido numa complexa rede de relações, de afetos, de aprendizagens, de saberes, de poderes, de crenças, constituído por ela enquanto a constitui. Essa compreensão dá à *professorapesquisadora* condições de analisar criticamente sua prática, colocando em discussão sua visão de mundo, seu paradigma, suas verdades, suas ações, suas atitudes, seus modos de *fazerpensarsentir*, tomando-os como criação cotidiana a partir daquelas redes.

Desaprendi a crer na existência de um único *saberfazer* absoluto, prepotente, arrogante porque validado cientificamente, testado e aprovado na prática, sem que seja necessária a reflexão sobre ele. Saberes. Fazeres. No plural. É o que se pode ver no cotidiano escolar: movimentos que buscam romper teórico-epistemologicamente com a *colonialidade do saber* (QUIJANO, 2005) e se lançam à construção de uma escola mais democrática.

Desaprendi a dicotomia teoria x prática, uma querela antiga no meio acadêmico, não muito diferente no cotidiano escolar. Romper com a tendência de escolher entre teoria e prática quando se estabelece uma perspectiva de (trans)formação.

Desaprendi a ver a dificuldade, o desafio como força imobilizadora, capaz de fazer parar qualquer movimento. O que não sabemos, o que não compreendemos nos afeta, nos provoca,

nos desafia: é preciso escolher as armas e lutar pela construção de atalhos, de caminhos possíveis, alternativas.

Assim, dando continuidade às aprendizagens que vieram com as desaprendizagens, desconfio, hoje, que, cotidianamente, para enfrentar as injustiças cognitivas que insistem em habitar a escola, há professoras produzindo *políticaspráticas* (ALVES, 2010, p. 1.204) de avaliação, que denunciam a cruel exclusão, institucionalizada, normatizada, normalizada, e que anunciam outra lógica. Isso implica considerar que não há possibilidade de separar a prática da política, uma vez que as ações docentes são também resultado de suas escolhas, guiadas por suas convicções políticas. Se estou certa, enquanto você lê este texto, uma professora, em alguma escola, está criando possibilidades de boicotar o perverso projeto de subalternização daqueles que diferem do padrão moderno, ocidental. Crianças estão mostrando o que sabem e o que ainda não sabem umas às outras, construindo relações ecológicas entre os saberes e mais horizontais entre si mesmas.

A pesquisa, que toma forma de texto nesta tese, nutriu-se da esperança de desinvisibilizar essas *políticaspráticas* e suas *praticantespensantes*, as professoras, isto é, colocar em evidência o que já acontece no cotidiano escolar e promove rachaduras no modelo hegemônico de avaliar, provocando a emergência de outras alternativas que existem como potência, mas não tomaram forma ainda.

Seu principal objetivo foi investigar como são produzidas as práticas avaliativas, quais as suas possibilidades, seus limites e fortalecer redes de *praticantespensantes*, de *saberesfazeres* nas quais os *ainda não* possam emergir e produzir ações instituintes da justiça cognitiva anunciando justiça social. O que chamamos de justiça cognitiva é uma atitude político-epistemológica, que reconhece como válidos todos os conhecimentos, os científicos e seus outros, os atestados cientificamente e os da experiência feitos.

Para mostrar as ideias que me mobilizaram nos movimentos desta investigação, tentei organizar esta tese em quatro partes. Na primeira delas, *De histórias feita: a pesquisa que se fez na e faz parte da minha história*, tento narrar minha trajetória pessoal, mostrando seus entrelaçamentos com a história da pesquisa em tela e anunciando as questões que provocaram a investigação.

Na segunda parte, *Pesquisa com o cotidiano: implicâncias e implicações teórico-epistemológicas*, justifico as escolhas feitas, explicitando o compromisso ético e epistemológico de adotar a dúvida como método, o diálogo como procedimento metodológico que permite a relação do eu com os outros e a narrativa como possibilidade discursiva de indicar as idas e vindas no percurso investigativo.

A terceira parte, *Avaliação, complexidade e ambivalência: fios e nós que tecem o campo de pesquisa*, procura mostrar a avaliação como campo de pesquisa, buscando, na história, vestígios da evolução de seus significados e funções, construídos em diferentes contextos, matizados pelos discursos psicológicos, sociológicos e econômicos, destacando, do seu avesso, detalhes nem sempre tão evidentes, mas presentes no cotidiano escolar e nas narrativas das professoras.

Na quarta parte, *Dos detalhes ínfimos da vida ordinária na/da escola*, trago a construção de possíveis na avaliação, quando redes de conhecimento e significação se tecem *com* professoras da escola pública de Educação Básica, num processo de (trans)formação que envolve diálogo, reflexão e criação.

Finalizando a tese, em *Porque avaliar é esperar*, procuro defender a ideia de que as práticas avaliativas criadas no cotidiano escolar, implicadas numa epistemologia contra-hegemônica, permitem ver a existência do que se produziu como ausência pela perspectiva da avaliação como medida.

1 DE HISTÓRIAS FEITA: A PESQUISA QUE SE FEZ NA E FAZ PARTE DA MINHA HISTÓRIA

Os cientistas dizem que os humanos são feitos de átomos, mas a mim um passarinho disse que somos feitos de histórias.

Eduardo Galeano

Quem se aventura no cotidiano escolar, não raro, é tomado de alguns sentimentos: surpresa – por não encontrar o que leu nas descrições dos manuais de formação de professoras/gestoras; medo – quando descobre que o arcabouço teórico trazido é insuficiente para lidar com sua complexidade; inquietação – diante da impossibilidade de responder às múltiplas demandas que pululam sem parar.

Há quem se desespere e nunca mais volte: escolhe outra profissão, decide casar, ruma a vida para outro lado. Há quem, mesmo desejando fazer o mesmo, sem compreender, *a priori*, o quê ou como fazer, fica. Ora errando, ora acertando, vai tecendo a vida e a docência. Há quem passe uma temporada fora, mas sinta necessidade de voltar. Estou no último grupo. E, no esforço de tornar inteligível, para mim e para o leitor, a gênese da pesquisa, ousou contar parte da minha história, buscando propor possibilidades de com ela pensar, pois, uma vez mais recorrendo a Galeano, entendo que *somos feitos de histórias* e, de igual modo, a pesquisa, até aqui, é de histórias feita.

Enquanto escrevo, lembranças, memórias do vivido me invadem.

Em seu livro *Convite à Filosofia*, no capítulo 3, Chauí (2000) nos ajuda a ponderar sobre os trabalhos da memória que, ante a fugacidade das coisas humanas, oferece a possibilidade de nos encontrarmos a nós mesmos nas tessituras da vida com seus fios de passado, presente e futuro.

Inseparável da ideia de tempo, a memória recoloca o passado diante de nós, insinuando a necessidade de ressignificá-lo e, em assim fazendo, construímos conhecimento sobre nós e sobre os outros. Lidar com a memória é discutir a questão do tempo e o modo como o compreendemos, pois, habitados pelo que aprendemos na modernidade, somos, muitas vezes, acostumados a vê-lo de forma linear, desconsiderando a complexidade de sua formação.

Assim como Chauí, não entendo memória como o resgate daquele material fossilizado e preservado pelo cérebro numa atividade meramente biológica que se produz com substâncias químicas. Pesquisas já confirmam o que o conhecimento tecido na experiência já sabia: a ação neuronal da memória se dá em função de componentes objetivos, “atividades físico-fisiológicas

e químicas de gravação e registro cerebral das lembranças, e componentes subjetivos, o significado emocional ou afetivo do fato ou da coisa para nós; o modo como alguma coisa nos impressionou e ficou gravada em nós” (CHAUÍ, 2000, p. 4). Num processo criativo de selecionar o que registrar e o que esquecer, ação inventiva de concatenar e/ou até desintegrar fatos, dados, cheiros, sabores, conhecimentos, vamos produzindo memórias e, nesta pesquisa, interessam-nos aquelas que são narradas.

Presente desde a Antiguidade na Arte (na forma de poesias, músicas, monumentos), na História (como dispositivo para produzir conhecimento), na Medicina (organizada numa anamnese para construir as causas, as razões da doença e propor alternativas para a cura, entre outros formatos), na Oratória (usada como material para fundamentar a argumentação), a memória foi e é fundante no *fazerpensar* criativo.

Na Modernidade, a memória entendida como criação foi perdendo espaço por ser desconsiderada como elemento importante para a produção de conhecimento. O “novo”, o da “última hora”, é o que vale, explica Chauí (2000, p. 3). Afinal, alicerçado no desejo obtuso por progresso, o homem moderno quer “ganhar tempo” (*Time is Money!!*) e desvaloriza o que se tece, fio a fio, numa dilação temporal; acha-o perda de tempo, ordinário, desprezível. O que se despreza, o material produzido como refugio para a moderna concepção de produção de conhecimento é questão mui cara a esta pesquisa.

Ao lado dessa noção de memória, colocamos outra por sua intrínseca relação com a primeira: a narrativa. Entendida como texto, oral ou escrito, produzido a partir do vivido matizado pelo sentido, pensado, desejado, tem como fonte *a experiência que se passa* (BENJAMIN, 1994, p. 198). Ao criar narrativa, com fios de memória, é possível expandir o presente, tornar vivo o vivido. Ao ser narrada, a memória é reelaborada e não repetida, pois o que guardamos é único, irrepitível, mantido “por nós por seu significado especial afetivo, valorativo ou de conhecimento” (CHAUÍ, 2000, p. 162 e 163).

Aqui nos interessam estas duas noções, memória e narrativa, pelas funções que desempenham na constituição do humano. Garcia e Oliveira (2010, p. 39) explicitam a função de *deslocamento/adiamento* que a polissemia e a polifonia conferem às palavras e aqui resolvo conferir também às memórias, tomadas pela forma narrativa.

Como processos criativos, as memórias e as narrativas trazem o componente que sempre inquietou pesquisadores: a ficção. Comigo não é diferente. Enquanto tento narrar a minha história e a história da pesquisa, há um desconforto, pois não sou capaz de separar o fato da ficção. O que aparece é uma espécie de rearranjo do vivido, sentido, pensado. Nas palavras de Rancière, em *A Partilha do Sensível*, quando responde a uma pergunta sobre os vínculos entre a História e as histórias contadas pelas artes narrativas, encontro algum alívio: “O real precisa

ser ficcionado para ser pensado” (RANCIÈRE, 2005, p. 58). E, então, vou escrevendo, pensando e convidando a pensar.

Certeau também se depara com a questão das relações entre ciência e ficção. No livro *História e Psicanálise*, um dos capítulos trata do funcionamento da ficção no discurso do historiador e mostra que a ciência chama de ficção o que se constrói pela memória coletiva, via circulação oral, contendo erros que devem ser purificados pela “limpeza científica” (CERTEAU, 2011c, p. 47). Nesse sentido, o produto da ciência, então, é a verdade, oposto da falsidade que caracteriza a ficção. Contrariando esse discurso, Certeau aponta para a ficção que também habita a própria ciência ao produzir o seu saber: quando tenta distanciar seu discurso do que diz, pensa e crê o homem comum, forja para si o lugar do extraordinário e, desse lugar, assume o papel de falar em nome do real; cria a sua verdade num processo de apagamento de outros conhecimentos, aproveitando deles só o que arbitrariamente define como certo.

Aceitando, como Certeau, a presença da ficção nos fios de memória que nos tecem, enquanto tentamos construir uma outra ciência, que desinvisibiliza, ao invés de apagar, conhecimentos outros, sigo meu movimento de re-memorar. Abri muitas páginas do livro da vida e, na impossibilidade de tomá-las todas, fiz algumas escolhas.

Início com minhas primeiras experiências como docente: ainda aluna do 1º ano do Curso Normal de nível médio, com apenas quinze anos (as classes populares começam a trabalhar bem cedo), adentrei pela primeira vez numa sala de aula de alfabetização para, como me disseram, *trocar de lugar: deixar de ser aluna e assumir o papel de professora*. Essas palavras ecoavam forte dentro de mim e me davam, mesmo que falsa, a impressão de que seria fácil: era só *vestir a camisa da educação* e pronto.

Não muito tempo depois, quando fui aprendendo a ver as complexas dobras do cotidiano escolar, percebi que não se tratava de uma troca de papéis. A situação não era tão simples assim. Renunciar ao papel de aprendiz e aventurar-me como professora era um erro, compreendi. Era um erro porque nem todas as perguntas estavam respondidas, nem todas as respostas eram verdadeiras, nem todas as perguntas tinham sido feitas. Havia muito mais a conhecer do que o que pensava já saber. Fazer-me *dodiscente* (FREIRE, 1996b) era o desafio. Mas como?

Ao concluir o Curso Normal, fiz concurso público e fui aprovada para o cargo de professor II¹ da rede municipal de Itaboraí. Quando convocada, em março de 1998, assumi uma turma de alfabetização que me deu muito o que pensar. Localizada num bairro de zona rural, a escola² em que atuei recebia alunos e alunas das classes populares que faziam percursos de

¹ Professor II é o que leciona em classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, isto é, do 1º ao 5º ano.

² Escola Municipal Ângelo Buriche Coutinho, localizada na Rua Olhos D’água, s/n, Curuzu, Distrito de Cabuçu, Itaboraí.

aprendizagem bem distintos daqueles que os manuais de didática, tão exaustivamente estudados, descreviam. Eu não conseguia entender: por que essas crianças não aprendem o que eu ensino? Por que são tão espertas para resolver os impasses da vida e parecem tão incapazes de compreender o que a escola quer lhes ensinar?

Aos poucos, alunos e alunas foram deixando pistas que me fizeram repensar. Quem define o que os meninos e as meninas devem aprender? Por que não consigo compreender os processos de aprendizagem desses meninos e meninas? Mesmo sendo reprovados(as) por duas ou três vezes, os meninos e as meninas não desistem da escola. O que explica esta *confiança* numa instituição que insiste em condená-los(las) ao fracasso? Inquieta com essas questões, fui impulsionada ao curso de Pedagogia a fim de encontrar respostas, entretanto, foram mais perguntas que nasceram. Era o cotidiano que me angustiava e não me dava sossego.

Após atuar dois anos naquela primeira escola, fui remanejada para a Escola Municipal Professora Maria Cristina Soares Fróes³ por questões relacionadas aos meus horários de trabalho e estudo. Ao concluir a graduação, recebi da diretora dessa escola o convite para assumir a função de coordenadora pedagógica. Àquela época, anos 2000, a rede municipal não havia realizado sequer um concurso para as funções de Coordenação Pedagógica, Orientação Educacional e Supervisão Escolar. Aceitei o desafio e minhas questões se somaram às das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental com as quais passei a trabalhar mais de perto: alunos e alunas com distorção série-idade, índices de reprovação preocupantes, alunos e alunas que permaneciam na mesma série por três ou mais anos. Desafios que explicitavam a *ferida-fracasso* produzida por “processos injustos de marcar tanto crianças, quanto nas crianças, o estigma e a responsabilidade pelo não aprender o que a sociedade elege como importante ou essencial para o sucesso na vida” (ALVES, 2013, p. 10). Vi/vejo no cotidiano escolar outras experiências: lembro bem do Ivan e de seus irmãos.

Chegaram à escola por transferência. Sua mãe, muito cuidadosa, apresentou logo os laudos dos quatro filhos e afirmou que levava as crianças porque ouvira falar muito bem da unidade escolar. Tinha esperança de que ali eles aprenderiam a ler. E disse mais: não daria mais aquela tal de Ritalina a nenhum deles. “O médico passou, mas deixava os meninos muito parados, lerdos. Eu sei que eles podem aprender”.

E não é que aprenderam! Primeiro foi Ivan, seguido por Janaína, Aline e Douglas.

³ Localizada à Praça Nuno Duarte, s/nº, São José – Distrito de Cabuçu, Itaboraí.

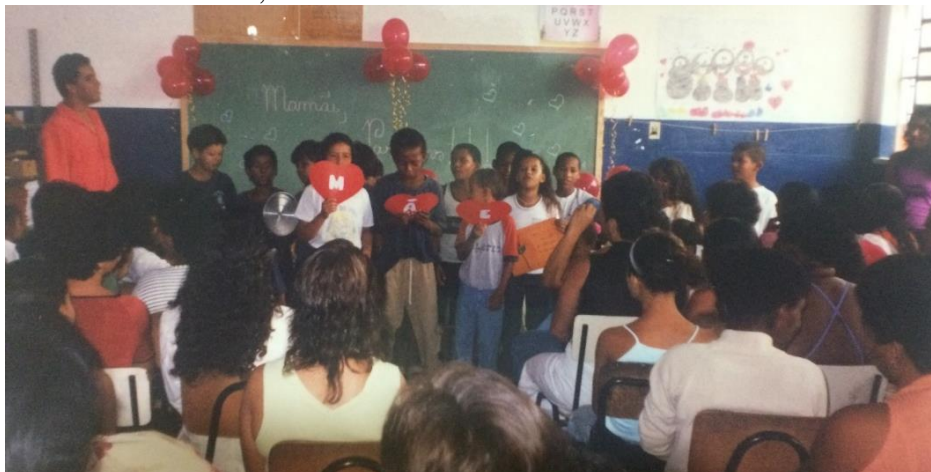
Imagem 1 - Foto de Ivan, o primeiro da esquerda para a direita, aos dez anos, com sua turma de 1ª série elementar⁴



Fonte: Arquivo pessoal.

Decorridos seis meses de aulas, Ivan começou a ler seus primeiros textos e não parou mais. Parecia descobrir um mundo novo. No ano seguinte, seu irmão Douglas também leu e escreveu seus primeiros textos. A mãe não se continha de felicidade. Janaína e Aline, as duas irmãs, venceram seus desafios e também se tornaram leitoras para espanto de muitos: vizinhos, parentes e até professoras. Seus laudos de disritmia (com diferentes níveis) não foram suficientes para descredibilizá-los para sua mãe e a escola assumiu sua responsabilidade.

Imagem 2 - Foto de Douglas, o último da esquerda para a direita, aos oito anos, com sua turma de 1ª série elementar.



Fonte: Arquivo pessoal.

⁴ À época, a Rede Municipal de Educação de Itaboraí já organizava o Ensino Fundamental com nove anos, nomeando a antiga classe de alfabetização de 1ª série elementar e a seguinte de 1ª série complementar.

Na escola, fazíamos de tudo um pouco: dos cadernos de leitura semanais com textos variados às aulas-passeio que oportunizaram o conhecimento do bairro, dos pontos históricos da cidade onde moravam (Itaboraí), dos espaços culturais do Rio de Janeiro e das marcas do Brasil-Império na histórica Petrópolis. Receitas de brigadeiro testadas e aprovadas pelas crianças, entrevistas com o pessoal do bairro para descobrir os causos sobre a Lagoa de São José⁵ e outras tantas experiências em que o ler e o escrever ganharam sentido para aqueles meninos e meninas.

Para tentar compreender os processos de alfabetização que estavam a nos desafiar, fui em busca de especialização. Na Universidade Federal Fluminense (UFF), durante os anos de 2004 e 2005, cursei a pós-graduação *Lato Sensu* Alfabetização das Crianças das Classes Populares. Procurei narrar na monografia (RESENDE, 2006) *Idas e vindas: práticas dialógicas no cotidiano escolar*⁶, construída ao longo do curso, com ajuda dos estudos de Geraldi, Bakhtin e Freire, o que acontecia na escola com Ivan, Janaína, Aline e Douglas: nasciam como autores (leitor e escritor) à medida que escreviam sua própria história e liam o mundo, liam as palavras no mundo, apoiados numa rede de relações, de saberes e de ainda não saberes, de afetos, de crença em suas potencialidades.

Numa tarde dessas, reencontrei Ivan no Centro de Itaboraí. Levava um capacete e uma pasta com documentos. Conversamos um pouco e ele explicou que completara a Educação Básica e já estava trabalhando. Douglas estava terminando o Ensino Médio. As irmãs, Janaína e Aline, continuam estudando e se casaram. Confesso que me emocionei no reencontro e me emociono enquanto escrevo... são as delícias da docência, ainda que na aridez no caminho.

Enquanto tudo aquilo acontecia, em 2003, fui convidada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Itaboraí (SEMEC) a acompanhar, como formadora, grupos de professoras alfabetizadoras em formação por meio de diferentes programas desenvolvidos na rede, função que desempenhei até 2012. Alguns deles em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e Universidades – PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), PRÓ-LETRAMENTO (Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental), PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) - , outros exclusivamente como proposta da equipe da SEMEC, como foram o PROFAI

⁵ A Lagoa de São José, reconhecida internacionalmente como Bacia de Itaboraí, é o único depósito brasileiro que registrou a primeira irradiação dos mamíferos depois da extinção dos dinossauros. Dentre estes, encontra-se o mais antigo representante da linhagem moderna dos tatus. Para a comunidade, a lagoa é berço de mitos e lendas que ajudam a compor a história do bairro que, outrora, ocupava um lugar de destaque no município. Para saber mais, consultar http://sigep.cprm.gov.br/propostas/Itaborai_RJ.htm.

⁶ Disponível na biblioteca da UFF.

(Programa de Formação de Alfabetizadores de Itaboraí), a FIP (Formação Integral do Professor) e o CRIAÇÃO (Formação de Educadores da Infância). Apesar da rigidez das propostas de tais programas, com as professoras conseguimos encontrar (ou forjar?) alguns *espaçostempos* de escuta; tentamos desaprender a viver sós e a compartilhar as angústias, os saberes, as perguntas, as ignorâncias.

Inúmeros questionamentos trazidos por professoras alfabetizadoras movimentavam nossos encontros: alguns, quanto à forma de *aprenderensinar*, de avaliar, bem como de registrar processos tão complexos, pois “estamos sempre produzindo a classificação que, em última instância, sustenta parte considerável da desigualdade social praticada em nossa sociedade, adjetivada como uma das mais excludentes do mundo” (Fala de uma professora alfabetizadora em um dos encontros de formação em 2009).

Sempre que possível, levávamos as questões para as reuniões de planejamento e avaliação das equipes de formação, numa tentativa de encontrar brechas nos modelos instituídos de alfabetização e de avaliação que eram regidos pela legislação vigente. Para tentar responder a essa e outras provocações, no ano de 2010, uma resolução⁷, assinada pela então Secretária Municipal de Educação e Cultura, alterou o modo de organizar os dois primeiros anos do Ensino Fundamental nas escolas municipais de Itaboraí.

Até aquele momento, a rede já incluía as turmas de alfabetização (6 anos) no Ensino Fundamental e, ao final de cada ano letivo, as crianças podiam ser reprovadas em quaisquer anos de escolaridade (do 1º ao 9º ano). Com o acúmulo de discussões entre as professoras, nas reuniões de planejamento realizadas nas escolas e nos encontros de formação promovidos pela SEMEC, foi impulsionada a demanda de modificação. Resultou na implantação do ciclo de alfabetização na rede, que iniciou com o 1º e o 2º anos sendo considerados “como um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades

⁷ A Resolução Municipal nº 09/2010 (disponível no anexo A) foi inspirada em duas resoluções emitidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), também no ano de 2010: Resolução nº 04, que *define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*, determinando, inclusive, o ensino fundamental de 9 (nove) anos; e a Resolução nº 07, que *fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*, estabelecendo que o ciclo de alfabetização deve abranger os três primeiros anos do Ensino Fundamental, sem interrupção entre eles. Decisão mais recente, a aprovação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) retrocede quanto ao tema, quando organiza as competências e habilidades, agrupando apenas as do 1º ano com as do 2º ano do Ensino Fundamental, o que já tinha sido anunciado pelo então ministro da Educação, Mendonça Filho, ao entregar a terceira versão da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em 06 de abril de 2017. Destacou ele que o processo de alfabetização, naquele momento, feito até o 3º ano do Ensino Fundamental, deveria ser antecipado para o 2º ano do Ensino Fundamental, quando as crianças geralmente têm 7 anos. Isso significa voltar à prática de reprovar as crianças ainda no 2º ano, se não atingirem os níveis previamente estabelecidos para sua leitura e sua escrita.

de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos” (ITABORAÍ, 2010).

Com essas mudanças, o que muda de verdade? Eis a inquietação de outra professora alfabetizadora durante o Conselho de Classe final do ano de 2011. Inquietação de quem vive o cotidiano da escola e sabe que mudar não é fácil, tampouco se estabelece por decreto ou resolução. Ela sabe que o processo de (trans)formação só é possível, quando os sujeitos se (trans)formam. Nesse contexto, cursei o Mestrado em Educação na UFF. A dissertação *A (trans)formação da professorapesquisadora* (CORDEIRO, 2012) problematizou o processo de formação de professoras, tomando a prática como objeto de reflexão que implicou posicionamento político, ético e exigiu rupturas e (des)aprendizagens.

Decorridos três anos após a implantação da Resolução nº 09/2010 (ITABORAÍ, 2010), no fim do ano de 2013, o Conselho Municipal de Educação aprovou o novo Regimento Escolar das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí (ITABORAÍ, 2014 e 2015) e, dentre outras alterações, ampliou de dois para três os anos que, intregrados, passaram a compor o ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental).

Também no ano de 2013, fui convidada a exercer a função de Subsecretária de Ensino na SEMEC. Buscamos, então, num esforço coletivo, promover o horário de planejamento, estudo e avaliação dentro da carga horária do professor, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu Artigo 67, inciso V, (BRASIL, 1996) e regula a Lei nº 11.738 (BRASIL, 2008), a fim de que nas unidades escolares se oportunizassem momentos de discussão, de problematização e de criação de modos de *fazerpensar* a escola mais democráticos. Que desafio!! Era necessário redefinir a matriz curricular, o horário das professoras, de modo a reservar um terço (1/3) da carga horária para aqueles fins. Foi constituída uma comissão paritária entre professoras, representantes do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE) e profissionais atuantes na SEMEC, com o objetivo de acompanhar a implementação. As primeiras ideias foram definidas em 2013, efetivadas durante o ano de 2014, avaliadas em fevereiro de 2015, reelaboradas em 2016.

Seminários, reuniões, debates acalorados... tensão entre diretores e professoras. Os primeiros tentando gerenciar a movimentação de turmas e professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I que, até então, não era comum. Os últimos tendo um tempo mais tranquilo para planejar suas aulas, registrar e acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos e alunas. A tensão existia também entre a SEMEC e o SEPE por divergências quanto às estratégias utilizadas para implementação do horário de planejamento, estudo e avaliação.

Todo esse movimento mantinha, ainda que forçadamente, a relação dialógica entre escolas, sindicato, SEMEC. Idas e vindas que foram sintetizadas assim:

Diante das determinações legais vigentes, a saber, a Lei de Diretrizes da Educação, nº 9.394/96, o Plano Municipal de Educação de Itaboraí (PME), nº 2.556/15, a Lei 11.738/08, que estabelece o piso nacional para os profissionais do magistério, e o Parecer CNE/CEB nº18/2012, que trata da implantação da Lei nº 11.738/2008, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura organizou e desenvolveu, desde 2013, uma série de ações objetivando definir uma política pública para a implementação do horário destinado a estudo, planejamento e avaliação na Rede Municipal de Itaboraí. Após um longo percurso de discussões com a categoria, experimentação de estratégias diferenciadas e definição das alternativas mais assertivas, estamos dando os últimos passos para a consolidação da referida política pública que será publicizada na adequação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR), já em andamento, acompanhada pelo MEC, por meio de encontros de formação e pela plataforma criada pelo Ministério exclusivamente para tal fim.

Num esforço de historicizar as conquistas feitas até aqui, registraremos para cada ano as principais ações já desenvolvidas e as que estão em desenvolvimento no decorrer do presente ano:

2013 – Constituição de comissão paritária (representantes da SEMEC e da categoria) para elaboração de estratégias de implementação do horário destinado a estudo, planejamento e avaliação na rede municipal;

2014 – Experimentação das seguintes estratégias: 1. Articulação entre os horários das disciplinas da parte diversificada (Educação Física, Arte, Ensino Religioso, Informática Educativa e Literatura) com o horário de estudo, planejamento e avaliação do professor de referência da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, considerando que quatro horas semanais serão vivenciadas na escola e três horas semanais em local de livre escolha; 2. Remuneração dos professores do Ensino Fundamental II por duas horas de planejamento, estudo e avaliação a serem cumpridas em local de livre escolha, além das duas horas já destinadas ao planejamento coletivo na Unidade Escolar.

2015 – Seminário de avaliação das estratégias vivenciadas em 2014 e reorganização das propostas: 1. Articulação entre os horários das disciplinas da parte diversificada (Educação Física, Arte, Ensino Religioso, Informática Educativa e Literatura) com o horário de estudo, planejamento e avaliação do professor de referência da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, considerando que quatro horas e trinta minutos semanais serão vivenciadas em local de livre escolha e duas horas e trinta minutos destinadas ao planejamento coletivo na Unidade Escolar. Na ausência do professor da parte diversificada, um professor substituto assumirá a turma no dia em que o professor de referência fará o horário de planejamento, estudo e avaliação em local de livre escolha. 2. Remuneração dos professores do Ensino Fundamental II por duas horas de planejamento, estudo e avaliação a serem cumpridas em local de livre escolha, além das duas horas já destinadas ao planejamento coletivo na Unidade Escolar. Para fins de alteração do PCCR, migração da carga horária de quatorze e/ou doze horas/aula para dezoito horas/aula, com a referida correspondência na remuneração; 3. Elaboração do PME, contemplando em suas metas e estratégias as decisões referentes ao horário de planejamento, estudo e avaliação dos professores.

2016 – Adequação do PCCR às metas e estratégias do PME, consolidando as decisões quanto ao horário de planejamento, estudo e avaliação dos professores. (Trecho de documento enviado às escolas, por *e-mail*, narrando o percurso criado para implementação do horário de planejamento, estudo e avaliação na Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí).

Durante os anos de 2014 e 2015, vimos as escolas tentando construir seus modos próprios de organizar o tempo e o espaço de estudo, avaliação e planejamento coletivo, a partir das diretrizes que foram sendo pensadas, experimentadas, reorganizadas. Começamos a

acompanhar algumas práticas avaliativas criativas e mais comprometidas com as aprendizagens dos alunos e alunas. E, então, nasceu em mim o desafio de compreender os processos de criação e realização de *políticaspráticas* avaliativas em (trans)formação no cotidiano escolar. Algumas perguntas já me inquietavam e me impulsionaram a organizar o projeto de pesquisa que me trouxe ao doutorado em 2015:

Que *políticaspráticas* estão em disputa quando se propõe a organização do tempo, do espaço e das aprendizagens numa outra perspectiva que não aquela hegemônica? Como desaprender a avaliação como instrumento de classificação que subsidia a desigualdade social que impera na sociedade? Como aprenderensinar numa perspectiva outra em que a solidariedade e a reciprocidade desbanquem o individualismo e a concorrência? Quais *políticaspráticas* favorecem o processo de emancipação social? Como os *praticantespensantes* do cotidiano constroem/vivem o currículo? (CORDEIRO, 2014, p.5)

Uma vez mais, utilizei/utilizo as expressões com termos unidos - *aprenderensinar*, *políticaspráticas* – por concordar com Nilda Alves sobre a ideia de que os “processos de *aprendizagemensino* são redes nas quais estão presentes escolhas, desejos e possibilidades *políticaspráticasexpressivas* de [...] sujeitos” (OLIVEIRA, 2013, p. 375) e não de objetos de conhecimento. Nesse sentido, acreditamos que todas as ações desenvolvidas pelos praticantes das escolas são também fruto de decisões e convicções políticas, expressando, portanto, valores e objetivos também políticos.

Não por acaso, optei por uma linha de pesquisa que busca “compreender as redes educativas e os cotidianos, a partir de ideias e noções como: redes de conhecimentos e significações; ‘dentrofora’ da escola; contextos de formação docente, enquanto *prácticasteorias* políticas; processos de emancipação produzidos e vivenciados em práticas cotidianas”⁸. Senti necessidade de um apoio teórico-metodológico que considerasse a complexidade dos processos que me propunha a investigar, um referencial epistemológico no/do/com o qual eu já iniciara a aproximação no mestrado: *a pesquisa com os cotidianos*. Na Linha de Pesquisa *Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais*, fui acolhida pela professora Inês Barbosa de Oliveira, que me integrou ao seu grupo de pesquisa *Redes de Conhecimentos e Práticas Emancipatórias no Cotidiano Escolar*. Um grupo que se faz rede de discussão, de afeto, de tensão, de pesquisa, de vida.

Enquanto iniciava o Doutorado no Proped/UERJ, vivia um contexto profissional de muita inconstância, porque a *crise* fora alardeada em Itaboraí, possivelmente antes mesmo de sê-lo em outros municípios. Todos os resultados daquele esforço coletivo de organizar tempo e

⁸ Trecho da apresentação da Descrição da Linha de Pesquisa Redes Educativas, Cotidiano e Processo Culturais, disponível em <http://www.proped.pro.br/>.

espaço para estudo, avaliação e planejamento na escola, aos poucos, foram se perdendo. Muita instabilidade pairava sobre a Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí, especialmente a partir do segundo semestre de 2015, com a suspensão das obras de construção do Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (COMPERJ) que chegou a atingir 82% de sua expansão física⁹ no município. Cerca de 35.000 profissionais perderam seu emprego.

Em 2016, ainda conseguimos manter o horário destinado ao planejamento, estudo e avaliação dentro e fora do espaço escolar – aproximadamente sete horas, ao todo para as professoras de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em parceria com a UERJ, conseguimos realizar o Curso de Extensão¹⁰ *Educação cidadã, justiça cognitiva e práticas emancipatórias nas escolas: contando histórias e ouvindo papos de professores* (CHOPP), de março a dezembro daquele ano. As professoras de diferentes escolas se inscreveram. Tecemos uma pequena e potente rede de *fazerpensar* avaliação, currículo, nos/dos/com os cotidianos.

Como resultado do agravamento da situação do município, interligada ao tenso movimento político nacional, os salários começaram a atrasar; em alguns meses foram parcelados e era grande o receio de o município não arcar com seus compromissos junto aos funcionários. Com essa preocupação latente, muitos profissionais da educação, eu mesma inclusive, decidimos tentar, por concurso público, matrícula em outra rede. No meu caso, fui aprovada para Orientadora Pedagógica no município de São Gonçalo e, a partir de novembro de 2016, passei a dividir meu tempo de trabalho entre as duas redes municipais.

Na recém-chegada rede pública, fui lotada na Escola Municipal João Cabral de Melo Neto com o desafio de acompanhar o fechamento do ano letivo com as turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I (21 classes – três de Educação Infantil, 12 de 1º ciclo¹¹ do Ensino Fundamental, oito de 2º ciclo e uma do projeto A Hora da Virada¹²). Muitos desafios: adaptar-me à nova equipe, aos modos de *fazerpensar* daquele outro coletivo, conhecer as diretrizes do trabalho pedagógico emanadas da Secretaria Municipal de Educação de São

⁹ Dados oficiais obtidos no site da PETROBRAS, disponíveis em: <http://www.petrobras.com.br/pt/nossas-atividades/principais-operacoes/refinarias/complexo-petroquimico-do-rio-de-janeiro.htm>

¹⁰ O curso será melhor descrito em outra parte do texto.

¹¹ A organização escolar da rede municipal de São Gonçalo será discutida no quarto capítulo.

¹² O Projeto "A Hora da Virada", desenvolvido pela SEMED, teve início em 2004, com o objetivo de corrigir o atraso escolar de estudantes do Ensino Fundamental, bem como garantir a transmissão de valores e conteúdos necessários para a conclusão do Ensino Fundamental completo, transformando os resultados escolares negativos alcançados até então, em trajetórias escolares de sucesso e superação. Nesse projeto, há o reagrupamento dos estudantes matriculados do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental e que se encontram em distorção idade-ano de escolaridade. (Informações disponíveis em <http://www.pmsg.rj.gov.br/educacao/ahoradavirada.php>)

Gonçalo (SEMED) e me aventurar novamente no cotidiano escolar com seus *praticantespensantes*, pois, nos últimos anos, estivera lotada na SEMEC.

Preciso, uma vez mais, confidenciar: já estava com saudades da escola e de seu intenso cotidiano. Ao retornar, depois de atuar por oito anos exclusivamente em funções de assessoria, tinha muitos conhecimentos e desconhecimentos, desejos e dúvidas.

Findo o ano de 2016, concluída a gestão como Subsecretária de Ensino na Rede Municipal de Itaboraí (2013-2016), também solicitei memorando para uma escola. Sair do *centro* – SEMEC – e voltar à *periferia* – escola – fazia parte de minhas intenções com a pesquisa: reafirmar esta última como espaço de criação.

Dentre as opções possíveis, escolhi atuar como coordenadora pedagógica na Escola Municipal Jornalista Alberto Torres, por algumas razões: localização mais próxima de minha residência e da outra escola na rede de São Gonçalo; quantidade de turmas que atendem ao ciclo de alfabetização (dez). Acrescento ainda uma interessante marca da unidade escolar: é considerada uma das escolas-destaque da rede por seus resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB (por dois biênios consecutivos, apresentou as maiores notas do município no Ensino Fundamental I e no Ensino Fundamental II).

Iniciei na referida escola em fevereiro de 2017. Comecei a tecer outras redes: desejos, conhecimentos e desconhecimentos, aprendizagens e *desaprendizagens* em jogo. Infelizmente, como parte do perverso movimento de restrição de direitos que vivemos, o sistema municipal interrompeu a implementação da Lei nº 11.738/08, não tendo havido continuidade na organização de 1/3 da carga horária das professoras para planejamento, estudo e avaliação, como acontecera nos últimos três anos. Todo o período de planejamento se restringiu a um momento por semana, às sextas-feiras, com duas horas para o planejamento coletivo na escola.

Num cenário de incontáveis perdas, de tamanha degradação dos mecanismos democráticos de garantir melhores condições de trabalho, de arrefecimento das formas de desqualificação das instituições e dos funcionários públicos, busquei, com esta pesquisa, juntar-me àqueles e àquelas que desejam construir *políticaspráticas* comprometidas com a emancipação das classes populares, especialmente das suas crianças.

Aos poucos, a pesquisa foi se constituindo com os fios dessa(s) história(s). De início, pensei que conseguiria desenvolvê-la com as professoras das duas escolas nas quais passei a trabalhar: Escola Municipal João Cabral de Melo Neto, da rede municipal de São Gonçalo, e a Escola Municipal Jornalista Alberto Torres, da rede municipal de Itaboraí. Entretanto, quando as demandas de estudo se intensificaram, especialmente após a qualificação do projeto de tese, e se juntaram às da dinâmica de trabalho nas unidades escolares, percebi que teria o desafio de

focar em apenas uma delas. A imprevisibilidade do cotidiano exigiu novas escolhas, desvios do caminho planejado, atenção aos indícios.

Para optar por apenas uma das escolas como *locus* de pesquisa, tentei usar pistas que fui recolhendo no decorrer dos meses iniciais de 2017, já que chegara para trabalhar em ambas há menos de um ano.

Uma das pistas foi a frequência com que emergiam questões ligadas à avaliação nas narrativas das professoras durante as reuniões de planejamento. Utilizando uma prática de registro que construí como professora, fiz uso de um caderno por escola para fazer anotações diárias, envolvendo demandas, reflexões, perguntas, ideias e outros apontamentos que pareciam relevantes. Ao observar os registros feitos, notei que, em uma das escolas, havia uma efervescência maior de questões, porque o número de turmas era maior, assim como o número de alunos e alunas em cada turma, mas, possivelmente também, porque a rede de partilha entre as professoras e eu já estivesse mais consolidada, tendo em vista que estava ali pelo menos há quatro meses mais que na outra.

Outra pista foi a possibilidade de articulação entre pesquisa e formação que surgiu com o convite que recebi da então coordenadora de Formação Continuada da SEMED, professora Ângela Gualine, para dinamizar encontros de formação com professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de São Gonçalo no Centro Municipal de Formação Continuada Prefeito Hairson Monteiro dos Santos - CREFCON.

Esses dois indícios me levaram a optar por desenvolver a pesquisa na Escola Municipal João Cabral de Melo Neto¹³ com cujo cotidiano fui construindo o caminho investigativo.

Em marco de 2017, Ângela e eu tivemos um primeiro encontro na sede da SEMED para pensarmos o encaminhamento do processo formativo para o qual ela me convidara a participar. Nessa reunião, propus que fizéssemos contato com a professora Inês Barbosa de Oliveira/UERJ, minha orientadora e coordenadora do curso de extensão *Educação cidadã, justiça cognitiva e práticas emancipatórias nas escolas: contando e ouvindo histórias de professores*, carinhosamente chamado de CHOPP, para tentarmos articular ações entre a escola básica e a universidade. Apresentei, em linhas gerais, o curso, que visa à ampliação da “compreensão e potencialização de ações emancipatórias pelos próprios docentes, a partir de discussões coletivas embasadas em narrativas a respeito de suas próprias práticas curriculares, entendidas como modos de expressão daquilo que são e em que acreditam”¹⁴. Naquele dia, ainda, agendamos uma reunião entre as professoras Ângela, Inês e eu para a semana seguinte. Eram

¹³ No capítulo 4, trago, com mais detalhamento, as características da unidade escolar em questão.

¹⁴ Trecho do documento de apresentação do curso disponível no site www.proped.pro.br.

as redes de conhecimento e significação se ampliando, abrindo caminhos para um longo e denso processo de (trans)formação que envolveria as professoras da Escola Municipal João Cabral de Melo Neto pelos próximos dois anos e tornaria possível a produção desta tese. Mas isso não era possível prever àquela época. Foi preciso arriscar. Investir tempo, conectar pessoas, fazer renúncias. Um caminho de perdas e ganhos. Bem como a vida é.

Na semana seguinte, como combinado, a reunião aconteceu, com um detalhe a mais. (Não é mesmo possível planejar sem ser surpreendido com o não previsto). A professora Alexandra Garcia, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ (FFP/UERJ), sediada em São Gonçalo, tendo participado da conversa que tivéramos no grupo de pesquisa da professora Inês, sobre a iniciativa de levarmos para São Gonçalo o CHOPP, desejou integrar-se ao grupo, com o intuito de articular, ao projeto inicial, o *Café com Currículo*, projeto de extensão que ela desenvolve com alunas da graduação e professoras da Educação Básica no campus São Gonçalo da FFP, criando diálogos universidade-escola, por meio de redes de conversação e formação continuada. Ao final da reunião, tínhamos um mosaico construído¹⁵. Mais fios e tramas foram dando novas formas ao esboço inicial da pesquisa.

Ainda é preciso dizer que as professoras da Escola Municipal João Cabral de Melo Neto foram as primeiras a se inscreverem para o curso de extensão que teve seu primeiro encontro realizado no CREFCON, localizado num bairro bem distante geograficamente da nossa escola. Ao perceber a presença de praticamente todas as professoras da escola e reconhecer que o esforço de deslocamento que elas fariam poderia comprometer o andamento do processo formativo, a professora Ângela Gualine autorizou a realização dos demais encontros na própria escola e nos desafiou a convidar professoras das escolas próximas, localizadas no mesmo distrito, a se juntarem ao grupo de 20 cursistas que já tínhamos. Deslocamentos... de ideias, de projetos, de certezas.

Aos poucos, os objetivos da pesquisa foram se delineando: investigar a criação e (trans)formação de práticas avaliativas, buscando compreender como estas se tecem nas redes de conhecimento e significação docente; registrar a história das mudanças nas *políticaspráticas* avaliativas narradas por suas próprias *praticantespensantes* – as professoras, considerando-as autoras, evitando, assim o *perigo da história única*¹⁶ narrada pelas mãos do legislador, ou pelo sujeito autorizado (pesquisador); “tomar a prática como ponto de partida e de chegada da

¹⁵ O desenho final do curso será melhor apresentado no quarto capítulo, bem como os seus desdobramentos no cotidiano escolar.

¹⁶ Referência à palestra da escritora nigeriana Chimamanda Adiche que adverte quanto ao perigo de ter a própria história narrada pelo outro como a única versão de si mesma.

investigação” (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p. 20), utilizando a teoria como instrumento que ajuda a *ver* os limites e possibilidades da prática, *virar de ponta-cabeça* (ALVES, 2015b); intervir no cruel processo de produção do fracasso escolar que se mantém às custas de *epistemicídios* (SANTOS, 2010a) forjados pela *colonialidade do saber*.

1.1 Quem pergunta sempre acha resposta? Questões de pesquisa

Ao longo dessa minha trajetória como profissional do magistério, professora, coordenadora pedagógica, sempre aluna, as perguntas me moveram e foram elas que mais uma vez me levaram a buscar, no doutorado, ajuda para *olhar/compreender* o cotidiano escolar que diariamente nos instiga, provoca, fascina. Não seria de outro modo nesta pesquisa: as perguntas vieram e nos forçaram a pensar:

- ✓ Como agem, por quê e a partir do quê as professoras, sujeitos de saberes/poderes/quereres, na produção de *políticaspráticas* avaliativas cotidianas?
- ✓ Como as professoras usam os documentos e as orientações oficiais emanadas das instâncias superiores (Secretarias Municipais de Educação, Conselhos Municipais de Educação, Ministério da Educação, entre outras)?

Essas perguntas iniciais me levaram a outras que, nascidas daquelas, foram mostrando a necessidade de ajustar o foco da pesquisa durante o seu desenvolvimento, abrindo mão de alguns aspectos e optando por outros.

- ✓ De que são constituídas as práticas avaliativas?
- ✓ Que concepções de avaliação subsidiam as práticas avaliativas no cotidiano escolar?
- ✓ Que funções a avaliação exerce no cotidiano?
- ✓ Como as professoras se percebem na produção de práticas avaliativas cotidianas?
- ✓ Quais princípios colaboram para a (trans)formação de uma prática avaliativa emancipatória?

Quem pergunta quer respostas, mas não significa que vai achá-las. Em grande parte das vezes, precisa criá-las, a partir do que existe e acontece.

Nesta pesquisa, as perguntas funcionaram como motor impulsionando a busca. E, ainda que provisoriamente respondidas, as perguntas continuaram a desafiar, porque, quando se pesquisa *com* o cotidiano, não se caminha com certezas. A dúvida é sempre companheira de jornada. E isso tem sérias implicações.

2 PESQUISA COM O COTIDIANO: IMPLICÂNCIAS E IMPLICAÇÕES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS

[...] quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de duvidar, tanto mais eficazmente curiosos nos podemos tornar.

Paulo Freire

Tecida com os fios da minha história, com os desafios anteriormente apontados, a pesquisa me cobrou uma “postura relacional, política e implicada a uma refinada sensibilidade às pautas do cotidiano, das redes e da inteligibilidade das culturas criadoras de sentido” (MACEDO, 2014, p.3). Exigiu que me envolvesse inteira e que me sentisse em pesquisa a todo tempo: nos dias em que estava no cotidiano escolar, nos dias em que estava em casa a ler ou escrever, nos dias em que estava cursando as disciplinas na Universidade; nas horas em que acompanhava o noticiário ou naquelas em que estava nas redes sociais; ou mesmo nas conversas entre amigos ou nas discussões acaloradas com quem discordamos.

Dedicando atenção especial ao processo de avaliação e sua tessitura, tentei me colocar em um exercício investigativo *com* o cotidiano, numa perspectiva dialógica (FREIRE, 1996b). Não podendo ser diferente, esta pesquisa obrigou-me a implicar-me. Exigiu mais que uma densa e consistente produção teórica sobre um determinado assunto ou sobre transformações que estão a ocorrer no *locus* de investigação, nesse caso, o cotidiano da escola. Afinal, o que acontece (se tece) na escola é muito mais potente e inédito do que a tradição pedagógica (científica e filosófica) conhece, reconhece e credita valor. Há, portanto, um desperdício de riqueza (dados, informações, experiências, conhecimentos, vidas), desperdício do qual a pesquisa pretendeu se ocupar.

Como ação (ou um conjunto delas) singular e deliberada de (trans)formação das práticas avaliativas, implicou reconhecimento de minha intervenção nesses processos e abertura às intervenções destes em mim. Nas palavras de Barbier (2007, p. 15),

O trabalho de implicação do pesquisador em ação o conduz, inelutavelmente, a reconhecer sua parte fundamental nesse processo complexo de mudanças produzidas numa estrutura social na qual está inserido e que é atravessada pelo jogo de desejos e de interesses de outros, além dos seus próprios. Ele descobre todos os reflexos míticos e poéticos, assim como o sentido do sagrado frequentemente dissimulado nas atividades mais banais e cotidianas. Para emprestar sentido às formas de socialidade encontradas e para partilhá-las e discuti-las, ele precisa reinventar uma outra sociologia da ação que não exclui o que Michel Maffesoli denomina a razão sensível.

Nas primeiras vezes que li sobre *implicação*, confesso que não consegui atribuir sentido algum até que me senti implicada em minha pesquisa. É isso mesmo: compreendi porque senti/vivi. E o que li me ajudou a compreender o meu lugar, a minha presença na pesquisa como “... sendo da ordem do psicoafetivo; do histórico-existencial e do estruturo-profissional” (BARBOSA, 2012, p. 66).

São desafiadores os compromissos requeridos pela pesquisa *com* o cotidiano. Sob essa perspectiva, me movi/movo. Recorrendo aos postulados de Alves e Garcia (2002), percebi/percebo a necessidade de *mergulhar*, com todos os sentidos, e de fitar os olhos no que *acontece*, buscando pistas, vestígios, pequenos sinais (GINZBURG, 1989), para não deixar escapar as criações no *fazerpensar* avaliativo das professoras. A esse movimento, Alves (2001) decidiu, tomando de empréstimo as palavras de Drummond, nomear de *sentimento de mundo*. Uma postura político-epistemológica diante daquilo que percebemos como realidade, a fim de tornar compreensível o que a visão aprendida na modernidade (especialmente, mas não exclusivamente com a ciência) negligencia, nega como existente. Um convite a abrir mão da segurança dos discursos já sabidos sobre uma escola reprodutivista e ousar: desinvisibilizar o que se faz, pensa, sente, cria cotidianamente para enfrentar o hábito de negar saberes, silenciar vozes, apagar conhecimentos, porque diferentes dos seus ou daqueles assumidos como universais.

A preocupação de Barbier (2007, p. 20) é ainda atual:

Após um sem-número de pesquisas, em Sociologia, em História, em Economia ou em Psicologia, empreendidas com vivacidade e eficácia e frequentemente com meios não negligenciáveis nos grandes laboratórios, os problemas permanecem ainda obscuros, alienando as pessoas e os grupos neles envolvidos com tanta força ainda, que se pensava poder, enfim, dispor de uma solução com conhecimento de causa. O que nos dizem, na verdade, as Ciências Antropossociais tradicionais sobre a “exclusão” social e o fracasso escolar (...)?

Mesmo sem receber da ciência o prometido – soluções cabais para esses e outros problemas – é preciso seguir. Não desistir, nem dela, nem de nós mesmos. Mas já tendo aprendido na/com a história, é preciso desaprender a confiar na ciência como fonte única de conhecimento. Entender que, *bebendo em todas as fontes* (ALVES, 2001), buscando as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos, é possível promover uma *ecologia de saberes* (SANTOS, 2010a, p. 19), com efeito reverso ao *epistemicídio*. Isto implica resistir à ideia de hierarquizar os saberes, reconhecendo como diferentes, mas não como inferiores, uns em relação aos outros; também implica desconfiar das próprias ações e ficar atenta à possível negação da diversidade e da pluralidade epistemológica, que pode acontecer quando negligenciamos o diálogo e nos ocupamos de uma fonte única de saber.

O que a memória contou, o que a fotografia permitiu sentir, o que o documento (caderno de registro, arquivo de planejamento, atividade avaliativa, prova, relatório, ficha) revelou como particular, interessou. Fontes de conhecimento não contáveis, não mensuráveis, mas que contam, e muito, da variedade de *usos* que fazem as professoras “quanto às ordens de trabalho, aos vácuos de conteúdo, ao tempo gasto, às exigências feitas à apresentação do pensamento, às notas dadas” (ALVES, 2001, p. 32).

Considerando toda essa plural riqueza de fontes de conhecimento, bem como as interrogações que elas provocaram/provocam, instalou-se a necessidade de buscar modos diferentes de captá-las, registrá-las e comunicar o que foi sendo apreendido/aprendido com todos esses movimentos. As formas de escrita hegemônicas não deram conta das novas questões, das novas inquietações, dos fatos novos, dos novos achados que emergiram cotidianamente. Foi preciso um outro jeito de escrever a ciência para não perder a vida diante de nós. Foi preciso seguir o que propõe Nilda Alves, mais uma vez, e buscar “narrar a vida e literaturizar a ciência” (ALVES, 2015b, p. 156). Esse foi o desafio enfrentado nesta pesquisa, mas não encarado sozinha. Encontrei/encontro companhia entre as professoras na/da Escola Municipal João Cabral de Melo Neto, entre os interlocutores teóricos com os quais dialoguei, entre os colegas no grupo de pesquisa e quem mais se juntou a nós pelas de redes de apoio que se teceram enquanto a investigação fluiu.

Ao lado desse desafio, outro se mostrou enquanto a pesquisa se desenvolveu: reconhecer existências invisibilizadas. Contrariando processos de *produção de inexistência* (SANTOS, 2010b), validados por critérios cientificistas e mais reconhecidos pelo nome de neutralidade, um dos compromissos da investigação foi tentar não invisibilizar a presença de crenças, desejos, posicionamentos políticos, conhecimentos, desconhecimentos, medos e coragens das professoras, sujeitos da pesquisa, mas tentar compreender nossas práticas avaliativas como implicações desses nossos modos de “*praticarpensarsentir*, buscando fazer falar as dimensões da vida que a modernidade, com seu formalismo e valorização do abstrato, emudeceu” (OLIVEIRA, 2013, p.380).

Quanto risco!! Pensei eu. Não seria ousadia demasiada? Insistiu minha necessidade de segurança. Como seria possível validar, numa tese, um conhecimento produzido com tantos matizes, tão contaminado? E a pergunta foi devolvida: E há aquele que não o seja?

Ainda que mais ou menos encobertos, são os fios (crenças, desejos, posicionamentos políticos, intenções) que, enredados, vão criando nossa presença no mundo, no cotidiano escolar, na pesquisa. Desqualificá-los, utilizando padrões de certo e errado, fixados hegemonicamente para classificar, selecionar, hierarquizar, é negar a potência de existir,

contribuir para a produção de inexistência dos sujeitos que os constituem e são por eles constituídos.

Tentar escapar dessa *razão metonímica* (SANTOS, 2010b), obcecada pela ideia da totalidade que ignora o que nela não cabe, foi/é um desafio constante no/do processo de investigação. E, por isso mesmo, enfrentei perguntas como: Qual o lugar das professoras com as quais dialogo nesta pesquisa? Como reconhecer existência em contextos que trabalham com a lógica da competitividade, assentada na ideia de que não há lugar para todos, sendo necessário negar a existência de alguns (desqualificando seus fazeres, saberes, querereres ...) para sobreviver? Qual o lugar dos alunos e alunas nos processos de avaliação? Como escapar da lógica derivada da *monocultura do saber* tão poderosa na ação de deslegitimar os conhecimentos não canônicos, rotulando-os como ignorância, alimentando o processo de produção de não existência?

Fazer dialogar prática e teoria foi uma das saídas encontradas nesta pesquisa para lidar com tantos desafios. A tensão produzida entre os limites da teoria que já se produziu e as questões que emergem no/do/com o cotidiano escolar provocaram um esforço de ampliação do *fazerpensar*. Ora um esforço em movimento mais tranquilo, porque não caminhei/caminho só. Encontrei/encontro sempre aqueles e aquelas com os quais *nos* “dedicamos a estudar as *políticaspráticas* educacionais cotidianas em seus *loci* de efetivação, as escolas” (OLIVEIRA, 2013, p. 380). Ora um esforço em movimento mais preocupado com os efeitos da estratégica ação da *razão metonímica* que aprisiona *tanto alunos* [quanto] professores e professoras na “lógica seletiva da avaliação escolar, que não tem como objeto o processo de conhecimento” (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p.10).

Assim, esta pesquisa, seguindo o conselho de Oliveira (2013, p. 376), tentou deslocar “a reflexão das explicações a respeito daquilo que ‘deveria existir’ – numa perspectiva idealizante de políticas formuladas que seriam aplicadas em práticas – para a busca de compreensão daquilo que efetivamente existe nas nossas escolas...” Dessa forma, exigiu escolhas teórico-metodológicas que permitissem buscar, aqui e ali, pistas no cotidiano, naqueles pequenos detalhes que, de modo geral, passam por nossos olhares – viciados pela lógica excludente produzida pela colonialidade que ainda nos habita – e não podem ser vistos. Eis a razão da opção feita pelos *estudos do cotidiano* (CERTEAU, 2011a) desde o início da investigação.

2.1 A dúvida como método: compromisso ético e epistemológico

Nem todas as escolhas puderam ser feitas *a priori*. Ao longo da pesquisa, decisões foram tomadas a partir dos indícios que os cotidianos trouxeram. Adotamos, então, a *dúvida como método* (GARCIA, 2003a, 2003b). Quem vive a docência e a pesquisa corre o risco de estar sempre acompanhado da dúvida. As certezas são cotidianamente colocadas em xeque, mas nem todos podem ver esse acontecimento. É difícil revelar esse sentimento de inquietude que, para alguns, denota apenas insegurança, incapacidade, inexperiência, medo. Aos meus olhos parece mais. Esse reconhecimento da incompletude pode ser também uma abertura para o que está por vir, para o reconhecimento do outro. Ao contrário do que se possa pensar, a dúvida não é, em si mesma, paralisante.

A dúvida me impediu de parar. Quando pensei que tinha um caminho, um método, uma resposta, fui percebendo que estava lidando com um processo¹⁷ complexo que exigiu companhia ao *fazerpensar*, pesquisar.

Alguma companhia já tinha desde o início da pesquisa: Esteban (2000, 2003a, 2003a, 2006), Santos (2000), Certeau (2011a, 2011b), Sacristán (1998), Alves (2015b) e Oliveira (2012). Outras apareceram pelo caminho, como Fernandes (2009, 2010), Ortigão (2017), Sampaio (2003, 2008a), por necessidade de ajuda para *olhar/compreender* quando a dúvida me assaltou.

Foi a dúvida sobre o uso de imagens na produção deste texto que me mobilizou a procurar ajuda para enfrentá-lo. Ela me impulsionou a problematizar o uso das imagens com mais profundidade, considerando as especificidades da pesquisa *com* os cotidianos. Recorri a Alves (2015a) e sua produção sobre a temática, que coloca em suspeição o chamado *império da imagem*, responsável por privilegiar a visão e a perspectiva na construção dos sentidos da realidade, em detrimento aos demais modos de criá-los.

Ao propor o *uso* de imagens para discutir cotidiano escolar, a autora tensiona a visão única da escola, *singularizada e apropriada pela burguesia*, e oferece *uma* escola: aquela que quem seleciona as imagens e as organiza numa certa sequência quer mostrar. Dependendo do interesse, pode mostrar regulação, normatividade, disciplina, em um determinado momento histórico; como pode, em outro, mostrar desordem, tensão, disputa, intencionalmente.

Não menos importante, destaca ela, ainda, é que quem vê a(s) imagem(ns), as vê a partir de suas *redes de conhecimentos e significações*:

¹⁷ Processo de avaliação.

Precisamos entender, assim, que em uma obra vão aparecer tanto as emoções que o artista desejou transmitir como a sintonia que ele tem, mesmo que disso não se dê conta, com um determinado momento da história, aquele no qual vive. Mas nela existem tantos sentidos daquele que, com sua história, suas emoções e suas memórias, vê a imagem.

Assim, é preciso ter presente que se as imagens têm um significado para mim, podem mostrar outras coisas para quem as vai “ver”, ao ler o trabalho. (ALVES, 2015a, p. 174)

E, pensando *com* as pistas nos/dos cotidianos que a teoria me ajudou a enxergar, teci a ideia de construir uma coletânea de registros dos processos de (trans)formação vividos com as professoras no transcurso dos anos de 2017 e 2018 na Escola Municipal João Cabral de Melo Neto, a fim de manter em movimento a rede de conhecimentos e significações que foi se tecendo com a pesquisa.

Revisitando o material colecionado ao longo dos dois anos - fotos dos encontros de formação, áudios das narrativas das professoras em reuniões pedagógicas, vídeos das professoras, alunos e alunas em interação na escola, textos lidos com e/ou por elas, registros de atividades desenvolvidas com as turmas - me senti impotente para lidar com todo ele nesta tese, ao mesmo tempo em que considerei um desperdício de experiência acumular apenas no meu computador toda aquela riqueza que os diálogos produziram. Enquanto recuperava os registros, tantas reflexões se tornaram possíveis para mim que não fui capaz de resistir ao desejo de compartilhar essa possibilidade, essa potência com as professoras.

Comecei tentando organizar as fotos, sequenciando-as cronologicamente num arquivo para entregar num *pendrive* à escola, como uma forma de fazer retornar, ao *locus* da pesquisa, um pouco do tanto que se produziu nele, *com* ele, pois este é um dos compromissos dessa pesquisa: desinvisibilizar *políticaspráticas* tecidas no cotidiano, assumindo o reconhecimento dessa criação como elemento fundante.

Quando já estava satisfeita com a resposta que eu mesma encontrara, surgiu mais uma dúvida: Mas os áudios, os vídeos, as poesias, os demais textos que diziam tanto? Como fazê-los dialogar com as imagens?

Fiquei tentando encontrar uma forma de tornar possível esse diálogo. Não achei.

Mas lembrei que certa vez ganhara um fotolivro da minha sogra, com registros de uma viagem de férias, quando, pela primeira vez, nos hospedamos numa linda cabana de madeira à frente de um lago congelado. Ao redor, uma densa floresta onde se podiam perceber pegadas de ursos próximas às grandes árvores que se espalhavam num branco tapete gelado.

Fiquei pensando nas diferentes narrativas que eu compunha todas as vezes que abria o fotolivro e rememorava o vivido, ou mesmo quando o mostrava a alguém e permitia que narrasse a sua versão da história com as pistas que as imagens forneciam.

Não consegui conter a vontade de criar também um fotolivro, não só com imagens, mas também com outros textos, acrescentando, para tornar acessíveis alguns vídeos, áudios dos encontros com as professoras e das atividades desenvolvidas com as crianças, por meio de *smartfones*.

Fotoaudiolivro? Talvez esse seja um bom nome para a invenção que está ainda em protótipo¹⁸ e me exigiu mais pesquisa.

Uma busca em sites acadêmicos não me permitiu localizar o uso de fotolivro em pesquisas vinculadas à área da Educação. Expandindo a abrangência da busca, identificamos vasto material acadêmico sobre o fotolivro na área da Arte, que registra sua consolidação como um dos importantes caminhos de expressão dentro da produção fotográfica contemporânea.

Em artigo produzido por um estudante de mestrado em Artes Visuais da Universidade Estadual de Campinas (SILVA, 2016, p. 3), são destacadas como significativas as seguintes características do fotolivro: facilidade de circulação, possibilidade de construção de narrativas e sequências e abertura à colaboração com outras áreas de criação artística. Segundo o autor, essas são razões que explicam a atração de um número cada vez maior de fotógrafos por esse tipo de produção.

Não esgotei aqui a discussão da criação do fotolivro como parte desta pesquisa, pois aprofundaremos essa questão em outra seção. Mas cabe recuperar que só foi possível construir essa possibilidade, porque a dúvida foi a aposta metodológica que me acompanhou ao longo da investigação, permitindo ir onde o planejado não alcançava.

2.2 O diálogo como procedimento metodológico: o eu com os outros em pesquisa

Um dos procedimentos metodológicos que permitiu a tessitura desta pesquisa foi o diálogo. Assumi-lo envolveu a renúncia da exclusividade na tomada de decisão a favor da abertura ao outro, com suas diferenças, com suas inconstâncias, com seus conhecimentos e desconhecimentos.

Num dado momento do percurso investigativo, a necessidade de aprender a dialogar se mostrou ainda mais forte. Quando precisei organizar a versão deste texto para o Exame de Qualificação do Projeto de Tese, uma questão se colocou e foi necessária uma escolha teórico-epistemológica quanto ao uso ou não dos nomes reais dos sujeitos envolvidos na pesquisa, sejam crianças, adolescentes, adultos, alunos, alunas ou professoras.

¹⁸ Ver página 131.

Em meios acadêmicos, o comum é a omissão ou substituição dos nomes das pessoas e/ou instituições. Por outro lado, pelas características desta pesquisa e seu compromisso com a desinvisibilização das *praticantespensantes* do cotidiano escolar com o qual se construiu a investigação, a compreensão de Sampaio pareceu significativa (2008a, p.54):

São sujeitos encarnados que trazem consigo suas histórias pessoais (e profissionais) e que cotidianamente constroem a história da escola onde atuam (e estudam).

[...]

Alterar ou omitir seus nomes [...] era, para mim, considerá-los desencarnados, como se não fizessem parte dessa história.

Como lidar, então, com uma questão tão *ordinária*? Preferi não resolvê-la sozinha. Numa das reuniões semanais de planejamento com as professoras da Escola Municipal João Cabral de Melo Neto, levei o texto que iniciara para a qualificação. Expliquei ao grupo que estava num impasse entre identificá-las ou não no registro de suas falas, de suas práticas. Disse que apagar seus nomes, num primeiro momento, me pareceu invisibilizá-las, isto é, tomar um caminho contrário ao compromisso da pesquisa. Por outro lado, pensei que identificá-las, sem ouvi-las, poderia significar também assumir a posição de quem fala, decide pelo outro, mais uma escolha contrária à intenção da investigação. Então, considerei a ideia de levar o texto em andamento para que o grupo me ajudasse a pensar sobre a questão.

Lembrei-me uma vez mais de Sampaio (2003, 69), quando, também em doutoramento, se deparou com a “(im)possibilidade de (não) identificar os sujeitos implicados na pesquisa”. Depois de discutir com as crianças, os responsáveis, as professoras e, diante dos acontecimentos e imprevistos presentes no processo, aquela *professorapesquisadora* compreendeu que não seria possível adotar um caminho único: as crianças, em acordo com seus responsáveis, autorizaram a identificação e assim seria feito; quanto às professoras, identificar ou não, seria decidido caso a caso, com elas.

Todo esse processo de *estar em pesquisa*, com o outro, proporcionou inúmeras reflexões e aprendizagens, desde aquelas referentes às trilhas e atalhos, que nos seduzem porque melhor nos atendem no que buscamos, mas nos deixam *à deriva*; até às questões que se colocam nas relações entre *regulação* e *emancipação*, trazendo a necessidade de romper com a visão binária e nos fazendo interrogar: “nos processos emancipatórios estão presentes processos de regulação? Nos processos de regulação não estão também presentes possibilidades de processos emancipatórios?” (SAMPAIO, 2008b, p. 63)

Com essas interrogações em mente, cheguei a uma decisão, com as professoras: identificar as docentes envolvidas na pesquisa, usando seus nomes reais. A razão se deve ao movimento de *pensarsentirdizer* que se instalou enquanto a primeira versão deste texto,

organizado para a qualificação, circulava entre as professoras, antes mesmo de ser lido pela orientadora, pelo grupo de pesquisa e pela banca:

- Me senti até importante, agora, com meu nome numa pesquisa de doutorado. Quero ler com calma. O texto vai ficar na escola, não é?

- Nunca imaginei, como professora, ver minha fala, minhas práticas saindo daqui em forma impressa e chegando a outros lugares que eu pessoalmente nunca fui e provavelmente nunca irei.

- Se você sempre compartilhar conosco antes de levar o texto para a faculdade, claro que pode nos identificar.

(Fala das professoras durante o encontro – julho de 2017).

- Pensei até em fazer o Mestrado, depois que vi como é feita sua pesquisa, com que finalidade. Acha que consigo? Tenho medo. Deve ser superdifícil. Faz prova para entrar? Queria pegar umas dicas com você.

(Mensagens enviadas pela professora Aline por *WhatsApp*)

Com a escolha feita, preparei a versão impressa da autorização do uso de seus nomes e imagens, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹⁹, e as professoras assinaram. A primeira parte já estava resolvida. Mas faltava decidirmos quanto ao uso dos nomes e imagens das crianças.

A princípio, não existia um problema, pois, no ato da matrícula, uma ficha de autorização²⁰ interroga aos responsáveis sobre o uso de dados e imagens de alunos e alunas para divulgação de projetos ali desenvolvidos, para realização de pesquisas e para produção de campanhas educativas. Consultei a secretária da escola e ela me informou que 100% dos alunos e alunas dos anos iniciais do Ensino Fundamental tinham a autorização assinada e, se preciso fosse, estaria à minha disposição para uso no processo de compilação da tese.

Mesmo sendo suficiente do ponto de vista formal, a opinião das crianças e de suas famílias sobre a presença delas nesta pesquisa não aparecia. Eis uma questão ética e política com a qual tinha que lidar. Então, levei-a também para o diálogo com as professoras.

Simone: Na minha opinião, se temos a autorização dos responsáveis, acredito que não teria problema colocar o nome real do aluno.

Madalena: Acho melhor omitir para futuramente evitar transtornos. Fica mais seguro, Dilce.

Vanuza: Concordo com Madalena.

Dilcelene: Simone, eu também queria muito citar, mas fico com receio, pois são crianças com histórias bem particulares. Não podemos colocá-las num lugar de constrangimento, pois a pesquisa se tornará pública. E você, Mada, trouxe uma preocupação minha sobre os efeitos do que estará registrado na pesquisa daqui a alguns anos. Mas seria tão bom falar das pessoas sem escondê-las...

Cristiane: Já li livros baseados em teses em que foram colocados os nomes reais e em outros, não. Fica à escolha do pesquisador. Você poderia ver na documentação desses alunos, se, realmente, os responsáveis autorizaram o uso de imagens e informações. Se foram, não tem problema nenhum.

¹⁹ Anexo B.

²⁰ Anexo C.

Janaína: Dilce, se houvesse conversa sobre esta pesquisa com os responsáveis e com as crianças que foram citadas e se eles dessem a autorização, talvez fosse interessante para a publicação, mas, para alguns alunos, futuramente, ainda poderia haver problema, porque alguns pais já fizeram a transferência das crianças e não poderão opinar. Acho que seria melhor omitir os nomes reais...

Simone: Olhando pelo ponto de vista que vocês trouxeram, estou revendo minha opinião. Melhor evitar mesmo.

Janaína: Você pode usar nomes fictícios, assim, respeitamos a privacidade de cada um, sem deixar de trazer suas peculiaridades nas nossas narrativas... mantemos os fatos e as construções, pois são verdadeiras. E nos ajudaram a pensar em nossas práticas... podem ajudar a outras professoras também.

(Diálogo das professoras em reunião pedagógica em outubro de 2018)

Aprender a construir soluções tecidas pelo diálogo foi o que buscamos experienciar na pesquisa. Não foi fácil, dado que evitar os conflitos, os dissensos, no cotidiano escolar, faz parte da manutenção da ordem para atingirmos o progresso, segundo o lema positivista que ainda rege muitas relações, inclusive na escola. No sentido inverso, criar um ambiente em que as pessoas possam apresentar opiniões divergentes foi/é um desafio.

Na situação acima, é possível identificar a defesa de dois pontos de vista, de início: o uso dos nomes reais das crianças e a omissão destes para evitar problemas. À medida que as professoras foram dialogando, apareceram as perspectivas a partir das quais falavam. Havia aquelas que destacavam um olhar focado na proteção à escola e à pesquisadora: “fica mais seguro”; outras demonstraram uma atenção voltada à preservação de informações particulares sobre as crianças: “para alguns alunos, futuramente, poderia haver problema”. Uma das professoras, Janaína, propõe o uso de nomes fictícios como alternativa ao impasse e argumenta mostrando que o ideal seria que os responsáveis e crianças tomassem essa decisão, mas considerava essa opção não factível, visto que alguns pais pediram transferência de alunos e alunas em agosto de 2018, quando uma greve²¹ teve início na Rede Municipal de São Gonçalo.

²¹ A greve dos profissionais da educação da Rede Municipal de São Gonçalo teve início em 03 de agosto de 2018, após contínuas tentativas de negociação com o prefeito, José Luiz Nanci, e o então secretário municipal de educação, José Augusto, mediadas pelo Ministério Público. Num primeiro momento, o prefeito firmou um acordo de parcelar o reajuste salarial necessário, a partir de julho, para que o piso nacional fosse respeitado e a greve não fosse deflagrada. O acordo foi quebrado pelo gestor municipal que não cumpriu o combinado, mantendo algumas professoras com vencimentos abaixo do salário mínimo. A pauta de reivindicações foi a seguinte: a adequação dos salários ao piso nacional, como prevê a Lei nº 11.738, com garantia de reajuste para todos os profissionais da educação e não apenas para as professoras; o cumprimento do plano de cargos e salários, com o enquadramento quanto ao percentual destinado ao aperfeiçoamento profissional. A campanha #pagaopisonanci mobilizou, segundo noticiários, 80% da categoria. Na Escola Municipal João Cabral de Melo Neto, as professoras participantes desta pesquisa aderiram ao movimento, com exceção daquelas cujo vínculo era permuta. Em 16 de outubro de 2018, o prefeito foi convocado pelo Ministério Público a assinar um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC), o que deu fim à greve. Como resultado da luta, um calendário de restituição salarial foi feito para todos os funcionários, visando ao atendimento à lei que estabelece o piso nacional, iniciando os reajustes em novembro de 2018 (7,09%). Com a volta às aulas, teve início a construção dos planos pedagógicos de reposição dos dias letivos. Depois de inúmeras portarias emitidas pela Secretaria de Educação e muita negociação com a categoria, um novo calendário foi feito e a reposição de aulas seguiu até o dia 22 de fevereiro de 2019, quando se encerrou o ano letivo de 2018.

Essa argumentação da professora Janaína trouxe para o grupo a complexidade da questão: podemos decidir pelo outro? Uma das professoras acreditava que a decisão a ser tomada era de restrita responsabilidade de quem estava fazendo a pesquisa: “Fica à escolha do pesquisador”. Outras professoras assumiram como sua também a legitimidade para decidir: “Acho melhor omitir”. Diante da delicada situação que se colocou, o grupo decidiu por reafirmar a necessidade de manter o que foi narrado, com todos os detalhes, sem, contudo, identificar as crianças com seus nomes reais.

Concordando com Paulo Freire (1987, p. 50), acredito no diálogo como elemento constitutivo “da educação como prática da liberdade, que exige ação e reflexão, de tal forma solidárias em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentida, imediatamente, a outra”. O diálogo entre professoras é também um modo de reafirmar a necessidade de entendermos nosso *agirpensar* como indissociáveis, pois não me é possível aguardar que alguém credenciado para tal diga o que fazer (quem está na escola sabe bem dos acontecimentos diários que nos assaltam), tampouco me é possível agir sem refletir *com* outros sobre os efeitos de minhas/nossas ações no mundo.

O diálogo²² é, pois, “o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro...” (Idem). Tendo, esta pesquisa, o compromisso com o processo de (trans)formação de práticas avaliativas emancipatórias, a escolha pelo diálogo pareceu desafiadora e potente. Por isso, a tese traz registros desses diálogos, ora de forma direta, como feito anteriormente, ora de modo indireto, matizando as reflexões tecidas ao longo da pesquisa.

2.3 A narrativa como arte de tecer uma pesquisa

Nesta investigação, adotamos a narrativa como possibilidade discursiva de pronunciar as palavras, as nossas palavras. Partindo do pressuposto, como fazem também outros pesquisadores (STRECK; ADAMS, 2012, p. 3), “de que a pesquisa e a educação na América Latina estão imbricadas nos condicionantes históricos do colonialismo e, posteriormente, da colonialidade,” foi preciso reconhecer que tais processos produziram/produzem heranças culturais de subalternidade que tendem a nos manter no papel de imitadores e nos negam o lugar de autores de nossa própria história, de nossas práticas, de nossos modos de *fazerpensar*.

²² No terceiro capítulo, retomaremos ao tema do diálogo pensado como princípio freiriano que orienta práticas avaliativas emancipatórias. Ver página 83.

Esse reconhecimento colocou para a pesquisa o desafio de buscar caminhos que colaborassem para desinvisibilizar esse embate pelo direito de dizer as próprias palavras. E, na busca, encontramos a narrativa, discutida com profundidade por Benjamim (1994) e já utilizada por muitas pesquisadoras em seus estudos feitos com professoras (REIS, 2008 e 2014; SERPA, 2010; EMILIÃO, 2016; GARCIA; OLIVEIRA, 2010). Com esses estudos tenho alguns pontos em comum, especialmente a ideia de que a narrativa permite um encontro de significações, nunca fechadas, que dizem muito das ações dos sujeitos, de seus desejos, dos seus modos de *fazerpensar*.

Reis (2014, p. 119) defende que, enquanto criam suas narrativas, as professoras “produzem diálogos entre o que fazem, o que desejam, o que lhes é possível fazer e o que pensam e nesse percurso se formam ou (auto)formam exercitando uma reflexão que vai além da naturalização das ações cotidianas, criando outros sentidos para a sua docência”. Por isso, quando em pesquisa para o doutoramento, a pesquisadora colocou-se num trabalho de “caça às narrativas”, tentando não desperdiçar o que se produziu nos encontros com as professoras, sujeitos de sua pesquisa, mas, ao contrário, buscando manter vivo e em ação o processo de construção de experiências e de práticas curriculares por meio do diálogo entre elas. Suas ideias me desafiaram a pensar na criação de alternativas para manter a produção de narrativas uma constante entre as professoras. O fotolivro²³ criado com alguns registros das narrativas e dos diálogos tecidos com o cotidiano escolar, ao longo da pesquisa, foi uma criação que tentou responder a esse desafio.

Ainda discutindo a presença das narrativas na pesquisa com professoras, Serpa (2010, p. 62) pontua que “partilhar as experiências, assim como as narrativas e as reflexões produzidas coletivamente pressupõe assumir uma escrita sobre a qual, ao registrarmos, podemos ter certa autoria, mas não o controle”. Mais um desafio posto: escrever sem se aprisionar no desejo de controlar todos os sentidos que o texto, neste caso, as narrativas, podem permitir que o leitor produza, sendo co-autor. Mais um elemento adicionado à tentativa de criar práticas avaliativas emancipatórias: reconhecer a autoria, sem desejar o controle. As narrativas são, portanto, neste texto, sempre entendidas como viçosas, potentes. Plasma que a cada momento ganha contornos diferentes. A cada leitura é re-criada. Desloca-se e nos desloca.

Emilião (2016, p. 42) também nos ajuda, quando discute a intencionalidade das professoras ao produzir suas narrativas: “não foram produzidas com o compromisso de explicar algo. Se propuserem apenas a revelar suas experiências ao mesmo tempo em que narram o *vividopercebido* se construindo e reconstruindo, através da linguagem”.

²³ Ver página 128.

Descrever ou interpretar não se mostram como alternativas nesse contexto teórico-epistemológico, pois ambos os procedimentos se fundam na ideia de produzir uma leitura da realidade como estática que se almeja totalizadora. Por isso, a opção pelas narrativas.

E o entendimento de Garcia e Oliveira (2010, p. 40) corrobora a construção da noção de narrativa com a qual teço o trabalho: “processo de produção de discursos por meio dos quais expressamos aquilo que compreendemos/percebemos, aquilo em que acreditamos e que acreditamos existir”. Sendo assim, nas narrativas das professoras, acreditamos encontrar vestígios das concepções de avaliação que matizam seus *fazerespensares*, pistas dos modos como se veem no processo de (trans)formação de práticas avaliativas, indícios dos princípios que elegem para compor os modos de compreender o processo de aprendizagem das crianças.

Ao lado da noção de narrativa, outras duas noções são bastante caras às pesquisas *com* os cotidianos: polifonia e polissemia, pois entendemos os textos, as práticas, os fazeres como processos vivos, construídos por múltiplas vozes, encharcados de sentidos e abertos a outros tantos. Tal compreensão nos obriga a evitar conclusões reducionistas, totalizantes e a entender como provisórios, transitórios e plurais o que percebemos das práticas tecidas nos cotidianos escolares. Não se propõe esta tese a elencar modelos de ação, de prática avaliativa a serem reproduzidos, já que, pelos resultados, foram “testados e aprovados”. Mas colabora com o desmonte de práticas e formulações invisibilizantes dos sujeitos, de *fazerespensares*.

Tendo optado por um posicionamento político-epistemológico de contestação ao paradigma hegemônico, o encontro com a narrativa e a decisão por utilizá-la podem ser explicitados por duas razões iniciais: sua importância na constituição dos sujeitos sociais e de suas práticas e sua linguagem mais implicada com o cotidiano.

Como afirma Larrosa (2008, p. 11), “la razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias.” Faz parte da constituição humana o processo de narrar. Narramos para conhecer e para nos darmos a conhecer pelo outro. Estudar as narrativas é estudar o modo como experimentamos o mundo, individual e coletivamente. Situados histórica e socialmente, narramos nossas experiências e nossas narrativas modificam nossas experiências, num ato contínuo de formação humana.

Por outro lado, prossegue ainda Larrosa (Idem, p. 16), “las narrativas de vida son el contexto en el que se da sentido a las situaciones escolares”. A palavra e as histórias contadas pelas *praticantespensantes* formam a rede de conversações que nos permite compreender processos de *aprenderensinar* na escola.

Sabe-se que a *razão indolente* adota como padrão a linguagem científica, porque neutra (livre de interferências de ideias pré-existentes (ideologia) e dos indivíduos - o autor “não”

aparece), universal (válida em todo tempo e lugar e “todos” podem acessar/compreender) e objetiva (o que não se pode provar/comprovar não pode ser compreendido, devendo ser descartado).

Ao optarmos por contrariar o uso dessa linguagem padrão, quisemos, mais uma vez, reafirmar nosso posicionamento político-epistemológico. Utilizamos as narrativas, porque quisemos que as autoras, professoras, aparecessem, com suas complexidades, seus *fazerespensares*, suas crenças e, a partir delas, *com* elas, criarmos alternativas àquele discurso arrogante de quem fala de fora e deprecia a escola, caracterizando-a como lugar de reprodução apenas.

Tentando evitar o *desperdício da experiência*, [em tempos de] *excessos de determinismos e excessos de indeterminismos* (SANTOS, 2002, p. 41), quando se acumulam prescrições e se multiplicam os que não conseguem mais esperar, tomamos as narrativas das professoras, *praticantespensantes* do cotidiano escolar, reconhecendo-as tanto como material de pesquisa, quanto como metodologia de pesquisa, buscando pistas para transitar, com esperança, entre rupturas e descontinuidades. Assim, o foco nas narrativas dá-se na intenção de identificar as redes tecidas pelas professoras nas escolas, nas quais mobilizam conhecimentos, constroem modos de compreensão de mundo e desenvolvem práticas avaliativas favoráveis à emancipação social, muitas vezes invisibilizadas por discursos totalizantes/universais sobre escola e docência.

Santos (1995) é quem nos ajuda na superação da ideia moderna de uma emancipação do sujeito, individual, definitiva, propondo a emancipação social como um conjunto de lutas pela criação de relações mais ecológicas/horizontais entre os diferentes saberes, temporalidades, culturas, escalas, modos de produção. Assim, a emancipação é processual, coletiva e se efetiva pela justiça cognitiva, isto é, pelo reconhecimento dos diferentes conhecimentos e do estabelecimento circunstancial da validade de cada um. Essa justiça é condição necessária à justiça social. Paralelamente, é a cidadania horizontal, reconhecimento da dignidade de cada sujeito, da responsabilidade de todos(as) por cada um(a) e de cada um(a) por todo(as), que dá substância a essa emancipação sempre em processo, porque fundada na equidade que se estabelece nesse reconhecimento da responsabilidade coletiva pela sociedade e por meio das justiças, cognitiva e social.

Na contramão de discursos reducionistas e demeritórios, sem, contudo, idealizar o cotidiano escolar como lugar de salvação, a pesquisa pretendeu registrar movimentos de (trans)formação de práticas avaliativas, trazendo visibilidade aos modos de fazerpensar das professoras, a quem são historicamente negados o reconhecimento e a autoria por suas criações cotidianas. Também costumamos algumas possibilidades para realizar a pesquisa: buscamos

constituir uma rede de conhecimentos e significações *com* professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal João Cabral de Melo Neto que, movidas por suas inquietações, desejaram problematizar suas práticas.

3 AVALIAÇÃO, COMPLEXIDADE E AMBIVALÊNCIA: FIOS E NÓS QUE TECEM O CAMPO DE PESQUISA

Os modelos do êxito
 O mundo ao avesso gratifica o avesso:
 Despreza a honestidade,
 castiga o trabalho,
 recompensa a falta de escrúpulos
 e alimenta o canibalismo.
 Seus mestres caluniam a natureza:
 A injustiça, dizem, é a lei natural.
Eduardo Galeano

Prática que consome boa parte do tempo pedagógico no cotidiano escolar, a avaliação inscreve-se na lista das mais complexas e ambivalentes questões de estudo no campo educacional.

Caracterizá-la como complexa justifica-se por, pelo menos, três razões: a primeira, por estar entrelaçada às concepções de conhecimento, ensino, aprendizagem, currículo, tecidas por relações entre saber e poder (BARRIGA, 2003; ESTEBAN, 2006; OLIVEIRA; PACHECO, 2003), não é um fio solto com o qual se possa mexer sem tocar em outros tantos; a segunda, por poder apoiar-se em diferentes bases teórico-epistemológicas, ganhando forma variada em cada uma delas, mostrando-se ambivalente; a terceira, por ser produção humana, social e histórica, estando, portanto, em permanente (trans)formação.

Em sua versão hegemônica, a avaliação da aprendizagem é aquela tarefa de medir o conhecimento ou habilidade, julgar resultados a partir de padrões pré-definidos e atribuir a eles valor para tomar decisões. Uma consulta ao dicionário Michaelis, em sua versão *on-line*²⁴, mostra como os significados da palavra avaliação a aproximam dessa visão: 1- Ato ou efeito de avaliar(-se). 2- Apreciação, cômputo ou estimação da qualidade de algo ou da competência de alguém. 3- Determinação do preço justo de qualquer coisa alienável. 4- Valor de bens, determinado por avaliadores.

Nessa perspectiva, de base teórico-epistemológica racionalista, positivista, que afirma a existência de uma realidade objetiva, estudada e explicada pelo uso de metodologia validada cientificamente, a avaliação relaciona-se às ideias de mérito, julgamento, punição, recompensa, com finalidade social de classificação, seleção, exclusão, constituindo-se como a ferramenta

²⁴ A versão *on-line* do dicionário Michaelis está disponível pelo link <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 10 jan. 2019.

para manutenção da organização social, desde a escola, segundo o modelo instituído pela modernidade.

Ao estudar o tema e tratando de um instrumento clássico dessa compreensão de avaliação, Barriga (2003, p.51) afirma que “o exame se converteu num instrumento no qual se deposita a esperança de melhorar a educação”. Em sua argumentação, o pesquisador vai mostrando, pela evolução da prática do exame na história da Pedagogia, como a complexidade das questões que envolvem o âmbito educacional foi sendo reduzida até o ponto de se ter a ilusão de que uma solução técnica pode responder a todos os desafios da educação. *Pedagogia do exame* é o nome atribuído pelo pesquisador a esse processo de conversão dos problemas de natureza complexa a uma questão simples facilmente solucionável. Segundo o autor, o processo consiste em três inversões: a primeira corresponde à conversão de problemas sociais em pedagógicos; a segunda diz respeito à conversão de problemas metodológicos em problemas de exame; e a última, conversão de problemas teóricos da educação ao âmbito técnico da avaliação.

A primeira inversão, conversão de problemas sociais em pedagógicos, funda-se na promessa de que a educação pode garantir ascensão social a qualquer pessoa. Para usufruir desse benefício, deve-se obter o sucesso escolar que, por sua vez, é visto como mérito daqueles que se esforçam para tanto. Nesse contexto, a validade do processo que seleciona, classifica e certifica é garantida pela pretensa cientificidade e neutralidade dos exames, o que justifica a exclusão que permeia todo o processo.

A segunda, que converte problemas metodológicos em problemas de rendimento, desvia a atenção que deve ser dada às práticas pedagógicas de ensino para os resultados obtidos pelos alunos e alunas nos exames, deixando apenas sob a mira dos holofotes as questões que dizem respeito ao desempenho.

A conversão de problemas teóricos da educação ao âmbito técnico da avaliação, terceira inversão, ocorre quando se propõe que o exame se constitui ferramenta suficiente para estabelecer a qualidade da educação. Então, o problema que capta a atenção é a sofisticação técnica desse instrumento, vez que é o responsável por declarar o nível de qualidade de um sistema, de um programa, de um currículo e/ou de alunos e alunas.

As críticas à análise meramente técnica da avaliação já nos indicam quais caminhos evitar, se a busca da pesquisa é a de uma compreensão comprometida com a emancipação: não se demorar na leitura de longos discursos sobre melhores instrumentos de avaliação ou sobre qualidade da educação pautada em padrões hegemônicos e não se prestar à elaboração de manuais contendo detalhados procedimentos de avaliação. Ainda que bem escritos, não ajudam a pensar as profundas questões da avaliação: Que currículo é avaliado pelos exames? “O que

sabe quem erra?” (ESTEBAN, 2006) O que/quem está em jogo na avaliação? E outras tantas que o cotidiano escolar nos traz.

Ao discutir avaliação, pelos já enumerados motivos, não se deve negligenciar a difícil tarefa de expor os atravessamentos políticos, sociais e econômicos dessa prática. Galeano é quem nos alerta sobre a necessidade de perceber o mundo e seu avesso.

Com a ideia de tentar olhar o avesso da avaliação, recorro à noção de *ambivalência* tal como lida por Esteban (2008), a partir do conceito de Bhabha, que nos ajuda a pensar nos *mecanismos escolares* de produção do fracasso escolar e nos *movimentos* existentes, simultaneamente, também no cotidiano escolar, para sua superação, constituídos por professoras, como tentativas locais. A noção de ambivalência mostra a avaliação como movimento de permanência e de transformação, que revela dificuldades e potencialidades dos sujeitos no processo de aprendizagem.

Também nesta empreitada investigativa, mecanismos de produção do fracasso e movimentos para sua superação estão sob a mira. Um e outro. Não um ou outro. E por que não? Porque se quer escapar, com ajuda da noção de ambivalência, de duas tendências muito bem defendidas, com sérias contribuições ao exercício de pensar o que acontece no espaço escolar, mas excludentes entre si, e, por isso mesmo, seduzem o olhar do(a) pesquisador(a) para uma visão anacrônica.

A primeira tendência refere-se à ideia de tomar a escola como mero aparelho reprodutor do Estado (ALTHUSSER, 1970 e 1985), sem espaços para recriações, invenções de suas *praticantespensantes*. Apenas se veem tradições e hábitos que têm a profícua missão de garantir que o modelo de produção capitalista, hegemônico nas relações sociais desde a modernidade, mantenha-se. Para essa concepção, as relações professora-aluno são sempre dicotômicas, pois refletem as configurações sociais *patrão-empregado*, *burguesia-proletariado*, também polarizadas para funcionar a serviço da manutenção da dominação de uma classe sobre a outra, por meio de um discurso ideológico, aviltante que, em última análise, perpetua as relações de poder entre os que dominam os bens de produção e os que deles fazem uso para produzir, gerando grande desigualdade na distribuição social dos bens sociais, agravando a economia desigual. Nesse bojo, a escola define quem terá seu lugar social reconhecido e a sociedade legítima tal ato, porque feito a partir de “procedimentos rigorosos”, dito de outra forma, pela “criteriosa avaliação”. Se, na escola, é só isso o que acontece, não haveria nenhuma razão para tomá-la como *locus* de pesquisa, já que se sabe o que existe lá.

A segunda tendência recupera a ideia da escola como panaceia dos problemas sociais. Uma visão antiga e romântica do processo educacional institucionalizado, que faz crer na

possibilidade de se encontrarem, num único lugar, respostas aos grandes e plurais desafios da vida em sociedade. Fetiche pedagógico. Professoras são mestres incontestes que cumprem a “missão de formar cidadãos pensantes, críticos e criativos”. Quem já leu o Projeto Político-pedagógico de algumas escolas sabe como essas afirmações povoam tais documentos.

Neste trabalho investigativo, a intenção é enfrentar a ambivalência da avaliação, considerando o cotidiano escolar como *espaçotempo* de tensão, de contradição, de caos, de invenção, sendo a professora, produto e produtora, autora e obra, criadora e criação que, ao lidar com normas e padrões, bricola, costura tudo com fios de conhecimentos, de experiências, de sentimentos e usa, com seus modos próprios, a avaliação que aqui nomeamos de *políticaspráticas*. Sendo modos de fazer, abrigam modos de pensar.

De modos variados, as professoras *usam*, no sentido certeuniano (2011a), ordens, orientações, instrumentos de avaliação e, dependendo do como concebem a avaliação, tecem mais mecanismos de produção do que movimentos de superação do fracasso escolar ou vice-versa.

Considerando, então, o cotidiano escolar em sua pluralidade, vivacidade e potência, nesta pesquisa, as narrativas de suas “praticantespensantes, criadores de currículos nos cotidianos” (OLIVEIRA, 2012, p. 8), nos ajudam a pensar, ora denunciando, ora anunciando o que as práticas avaliativas produzem no jogo de lançar luz e deixar na sombra conhecimentos, sujeitos, culturas que estão em disputa por poder/território/reconhecimento. Foram suas narrativas que mostraram a necessidade de buscar os fios e os nós que constituem a avaliação como campo de pesquisa.

3.1 Fios e nós da avaliação como campo de pesquisa

Sendo o foco desta pesquisa as práticas avaliativas criadas no cotidiano escolar, as questões que as professoras revelaram em suas narrativas levaram ao necessário movimento de aproximação da avaliação como campo de estudos. De um tão amplo conjunto de pesquisas, envolvendo grande quantidade de investigadores e especialistas, tomamos, no âmbito da investigação sobre avaliação educacional, especialmente os debates relativos à avaliação da aprendizagem, pois possibilitam compreender as narrativas das professoras e com elas estabelecer um diálogo que viabilize a construção de possibilidades emancipatórias, comprometidas com a justiça cognitiva.

Nesse processo de aproximação do campo de pesquisa, recorri ao banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Fiz

um levantamento dos trabalhos que tivessem a avaliação como foco, produzidos em Programas de Pós-Graduação em Educação. Foram encontradas 33 teses e 60 dissertações, publicadas entre 2013 e 2017. Com diferentes abordagens e múltiplas tessituras, as teses e dissertações me oportunizaram o acesso a uma densa bibliografia, que me ajudou a ampliar o aporte teórico com o qual iniciei a investigação. Entretanto, como meu foco era encontrar pesquisas que dialogassem com o cotidiano escolar, percebi que a primeira busca fora insuficiente, pois não me permitiu o encontro esperado. (Felizmente, não valia nota - diria eu trabalhando na lógica da *avaliação como medida*).

Enquanto isso, na rede de apoio que foi se constituindo ao meu redor, formada por colegas dos grupos de pesquisa dos quais participei, alunos e alunas de outros Programas de Pós-Graduação em Educação que conheci em reuniões, congressos e seminários acadêmicos, os diálogos me levaram a teses e dissertações que muito contribuíram para a construção e desenvolvimento desta pesquisa. Aqui é preciso enfatizar o valor e a potência dessa rede. Penso ser necessário praticar justiça cognitiva e realçar a densidade de saberes e conhecimentos tecidos em rede, em que compartilhamos afetos, aprendizagens, desejos, frustrações, no intervalo entre aulas, nos cafés após o encontro do grupo de estudo, nas longas viagens para os congressos, pelo *Whatsapp*, por *e-mail*, entre outros tantos modos de estabelecer relações.

Como as contribuições das teses e dissertações que acessei pela rede de apoio vão aparecendo ao longo do texto, não trago aqui os seus destaques conceituais. Mas deixo a seguir um quadro com os dados dos trabalhos consultados e que foram importantes na constituição desta tese, como forma de reconhecimento e como fonte de pesquisa para futuras investigações.

Quadro 1 - Dados das teses e dissertações consultadas

continua

Nº	Tipo e título do trabalho	Autoria	Ano/Defesa e Instituição	Foco da pesquisa
01	Tese. Falas docentes sobre a não-aprendizagem escolar nos ciclos.	Andréa Rosana Fetzner	2007	Apresenta um estudo sobre a proposta político-pedagógica dos ciclos para compreender as falas das professoras e dos professores que associam a esta forma de organização escolar a não-aprendizagem.
02	Dissertação. Alinhavo de narrativas: práticas curriculares cotidianas e formação de professoras.	Graça Regina Franco da Silva Reis	2008 UERJ	Discute a formação de professoras e a criação cotidiana de currículos por meio do estudo dos relatos de três professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos quais as entrevistadas narram suas aprendizagens e práticas tecidas ao longo de suas vidas, como alunos e como docentes.
03	Tese. Por uma outra Epistemologia de Formação: Conversas sobre um	Graça Regina Franco da Silva Reis	2014 UERJ	Pensa uma Epistemologia de Formação Contínua fundamentada no trabalho em sala de aula, na troca de experiências, nas histórias de vida e nos saberes experienciais enredados na vida cotidiana.

	Projeto de Formação de Professoras no Município de Queimados.			
04	Tese. Quem são os outros na/da avaliação? Caminhos possíveis para uma prática dialógica.	Andrea Serpa	2010 UFF	Reflete sobre os desafios que professoras enfrentam na busca de caminhos possíveis para uma prática mais dialógica, na busca de uma escola mais democrática, comprometida com a emancipação de todos os sujeitos.
05	Tese. Aprender como invenção: outra política cognitiva numa escola (re)inventada.	Luciana Pires Alves	2013 UFF	Composta pela pesquisa com as crianças da Escola Municipal Ana Nery no enfrentamento cotidiano das Injustiças Cognitivas, compostas pelos processos de marcar as crianças com o estigma do fracasso e com a responsabilidade pelo não aprender.
06	Tese. Aprendi a ler [...] quando misturei todas aquelas letras ali...	Carmem Sanches Sampaio	2003 UNICAMP	Toma a prática alfabetizadora realizada na escola como ponto de partida, buscando compreender a teoria a ela subjacente.
07	Dissertação. (Des) formação continuada de professores no/do PNAIC: a potência do encontro subvertendo a lógica de homogeneização.	Soymara Vieira Emilião	2016 UERJ	Discute a formação continuada de professores como potente espaço-tempo de (des)formação, na produção de política e currículos, superando a imposição de modelos homogeneizantes e buscando a construção de práticas autônomas e autorais.

Fonte: Construído pela autora.

Os trabalhos dispostos no quadro abordam questões referentes às propostas político-pedagógicas de ciclo e seu processo de implementação em rede municipal; à criação cotidiana de currículos; à invenção de táticas de enfrentamento de injustiças cognitivas; à epistemologia da formação continuada de professoras; às possibilidades de construção de práticas avaliativas mais dialógicas.

Como dito anteriormente, os trabalhos consultados me levaram à ampliação do conjunto de interlocutores com os quais problematizei o tema da avaliação. Com alguns deles, Sacristán (1998), Garcia (1999), Esteban (2008, 2009, 2010, 2012) e Fernandes (2010), trazemos alguns vestígios da avaliação na história e a evolução de seus significados e funções, construídos em diferentes contextos, matizados pelos discursos psicológicos, sociológicos e econômicos, mostrando, do seu avesso, detalhes nem sempre tão evidentes.

Esses estudos nos ajudam a entender como as características das práticas avaliativas hegemônicas se cristalizaram e, com esse entendimento, tentar a ruptura com os discursos de culpabilização das crianças e professoras, visto que tais práticas neutralizam a potência de *ser mais* e de agir no mundo dessas *praticantes-pensantes* do cotidiano escolar.

De forma mais ampliada, com o grupo referido acima, foi possível refletir acerca das questões que interessam à pesquisa e entender a (trans)formação das práticas pedagógicas como processo complexo, histórico, que envolve permanências e mudanças.

3.1.1 Vestígios da avaliação na história

Tive experiências muito marcantes na escola e a avaliação foi se tornando algo muito sério pra mim... Em época de provas, eu chorava, ficava desesperada, sem conseguir me controlar... tive que passar a tomar remédio antes das provas... Para fazer os exames na autoescola, na faculdade... até bem pouco tempo eu ainda tomava.

Fala da professora Vanda durante o primeiro encontro do Curso de Extensão

Não são raras as narrativas como a da professora Vanda sobre as sensações diante do desafio de viver o processo de avaliação, muitas vezes reduzido à aplicação de provas e testes, orais e/ou escritos: medo, choro, nervosismo, descontrole das emoções e ações. Aparentemente, reações apenas emocionais. Seriam apenas estas as marcas deixadas? Por quanto tempo se resiste a elas? Que formas de resistência são criadas?

Hoje, não muito diferente dos séculos passados, talvez com um certo requinte tecnicista, injustiças cognitivas continuam a ser produzidas, por meio de práticas de “marcar as crianças com o estigma do fracasso escolar e com a responsabilidade pelo não aprender o que a sociedade elege como importante ou essencial para o sucesso na vida” (ALVES, 2013, p. 8).

Embora vista como prática “natural” na escola, a avaliação, como instrumento de controle e medida, nem sempre fez parte da história da educação formal, tampouco foi nela inventada. Um recuo histórico nos ajuda a compreender quando e por que determinadas práticas avaliativas tiveram origem, quais funções sociais desempenharam/desempenham:

No que parece ser sua primeira manifestação histórica, [a avaliação] configura-se como um instrumento de seleção extraescolar, e não é casual que até hoje seja essa uma de suas funções dominantes. Cita-se a remota prática chinesa no século II (a.C.) para selecionar funcionários evitando as influências dos grupos de pressão da burocracia como a origem das práticas seletivas de avaliação oral. (SACRISTÁN, 1998, p. 298)

Oriundas de práticas sociais milenares com explícitos objetivos de classificação e seleção, práticas de avaliação que se tornaram hegemônicas, não por acaso, causam tanto frenesi. *Em época de provas, eu chorava, ficava desesperada, sem conseguir me controlar...* Todo esse desconforto narrado pela professora Vanda denuncia as funções sociais originais da avaliação: selecionar, classificar, hierarquizar, excluir.

Garcia (1999, p. 30) detalha e discute:

A primeira notícia que temos de exame nos é trazida por Weber quando se refere ao uso pela burocracia chinesa, nos idos de 1200 a.C., para selecionar, entre sujeitos do sexo masculino, aqueles que seriam admitidos no serviço público. Portanto o exame aparece não como uma questão educativa mas como um instrumento de controle social. Através de exames públicos, *soi-disant* abertos a todos, abriam-se as portas a fim de que alguns entrassem para fazer parte da burocracia, ainda que portais laterais deixassem passar aqueles que podiam oferecer dádivas não tão lícitas quanto a competência exigida na porta principal.

Como se vê, o exame não era uma questão pedagógica. Atendia a determinadas finalidades para a manutenção de um sistema de organização da sociedade – selecionar, classificar, justificar escolhas, fazer o controle social.

Avançando um pouco mais na análise histórica, encontramos, na Idade Média, o momento em que a avaliação chega às instituições educacionais:

É na universidade medieval o âmbito onde [a avaliação] se cristalizou primeiramente como prática educativa (a *disputatio*: exposição de um aluno/a com seus professores/as). A competitividade que a pedagogia jesuítica impôs situa a demonstração constante do que se aprende, agora por meios escritos, como uma das espinhas dorsais do sistema didático que terá uma forte influência nos métodos pedagógicos modernos. (SACRISTÁN, 1998, p. 298-299)

É interessante nos reportarmos ainda a Durkheim quando afirma que, no século XV, o exame era o momento em que aquele que se expunha ao ritual [bacharelado, licenciado ou doutor] era frequentemente ridicularizado por perguntas embaraçosas... (GARCIA, 1999, p. 31)

Essas marcas históricas inquietam e fazem algumas perguntas nascerem: E o que fica de fora desse processo de avaliação? E as outras formas de avaliar? E as demais metodologias de acompanhamento do processo pedagógico? Não há delas registros históricos? Invisibilizados por não atenderem às funções seletiva e classificatória da avaliação na escola moderna, muitos outros modos de fazer eram utilizados e tantos outros são criados cotidianamente. Fica na história oficial apenas o que vai legitimando aquelas funções e dando a elas maior rigor. O apagamento, o silenciamento, a invisibilidade são estratégias antigas de manutenção do poder.

Pela leitura de Garcia (1999, p. 32-33), no século XVII, o exame é institucionalizado de duas formas diferentes, por dois grandes nomes da história da educação:

Um, Comenius, ao considerar o exame um problema metodológico, convida a repensar a prática pedagógica, a melhor ensinar para que “todos possam aprender tudo” conforme recomendava. Jamais pretendeu que o exame levasse à promoção ou qualificação do aprendiz, o que efetivamente não aconteceu até o século XIX.

[...]

Já o outro, La Salle, centra no aluno e no exame o que deveria ser o resultado da prática pedagógica [...]. Assim, rompendo a unidade dialética ensino/aprendizagem e dando à parte (o que aprende) valor de totalidade, além de obviamente responsabilizar aquele que aprende por um processo em que o sujeito está em situação dialógica dialética com o que ensina.

De tão onipresente na atualidade, às vezes, não se imagina que, por alguns séculos, o exame não esteve presente na escola e, por alguns outros, quando já fazia parte do processo pedagógico, não resultava em *promoção ou qualificação do aprendiz*, como proposto por Comenius.

Como a forma de empregar o exame que se tornou hegemônica foi aquela defendida por La Salle, muito esforço vem sendo concentrado, durante um bom tempo, para aperfeiçoar tecnicamente os instrumentos de avaliação.

A universalização do sistema educativo adota a avaliação como uma prática desenvolvida para estimular e controlar o aluno, principalmente quando perde a relação pessoal continuada do professor/a com cada um de seus alunos e alunas/as. (GARCIA, 1999, p. 299)

Um dos modos invisibilizados de acompanhamento do processo pedagógico, uma potente forma de avaliar, a *relação pessoal continuada do professor/a com cada um de seus alunos e alunas/as* – foi sendo apagada/substituída por instrumentos de avaliação “mais precisos”, a fim de que se cumprisse outra importante função: o controle. A avaliação foi, assim, distanciando-se da função pedagógica (ESTEBAN, 2006, p. 102) e enrijecendo a dimensão técnica.

Também contribui para nossa compreensão histórica da avaliação, a leitura que Fernandes (2009) faz das quatro gerações de avaliação sistematizadas nos estudos desenvolvidos por Guba e Lincoln (1989), em que se evidencia a evolução dos seus significados ao longo de anos, a formulação de suas funções e a expansão de suas diferentes abordagens.

Como o próprio nome diz, na primeira geração, *Avaliação como medida*, a ideia que prevalece é a mensuração, restringindo a avaliação à sua dimensão técnica, o que levou à crença na possibilidade de medir as aprendizagens escolares, de forma rigorosa e neutra, por meio de testes bem construídos. Essa concepção ganhou uma matriz psicológica por ser inspirada no uso de testes desenvolvidos por Alfred Binet e Théodore Simon para medir a inteligência e as

aptidões, no início do século XX, que deram origem ao *coeficiente de inteligência*, conhecido como QI²⁵, resultante do quociente entre a idade mental e a idade cronológica.

Dois fatores influenciaram o surgimento dessa primeira geração de avaliação: o primeiro foi a necessidade que os estudos sociais e humanos tinham de afirmação na comunidade científica e de credibilidade; o segundo foi a exigência, imposta pela *gestão científica*, de tornar o trabalho humano o mais eficiente, eficaz e produtivo possível. Para as duas demandas, a resposta foi o uso dos testes para fins educativos.

No primeiro caso, os resultados obtidos com a aplicação dos instrumentos destinados a medir aptidões e inteligências humanas deram aos pesquisadores em Ciências Sociais de então a ideia de que era possível quantificar as aprendizagens, trabalhar matematicamente com os dados produzidos e, finalmente, obter a credibilidade que se pretendia, porque o método científico era seguido.

No segundo caso, resultado da influência de Frederick Taylor no mundo da educação, os testes foram usados para verificar se os sistemas educacionais, vistos desde aquela época como semelhantes às organizações empresariais, eram eficientes, isto é, “produziam bons produtos a partir da matéria-prima disponível – os alunos” (FERNANDES, 2009, p. 46).

É mencionado ainda o destaque dado por Madaus e Stufflebean à *Idade da Eficiência e dos Testes*, marcando esse período, que vai de 1900 a 1930, quando milhares de testes estandardizados foram criados²⁶.

Como já advertira Barriga (2003), aqui aparece o uso de testes como solução dos problemas que enfrenta a educação. Embora reducionista e simplificadora, essa resposta continua sendo, muitas vezes, a única oferecida pelos responsáveis por políticas públicas às reivindicações feitas pelos *praticantes pensantes* do cotidiano escolar, deixando à margem uma vasta produção acadêmica que há muito anuncia outras alternativas.

Além dessa marca da avaliação ainda evidente no cotidiano escolar, a primeira geração deixou outras como legado. Fernandes (2009, p. 46) assim as elenca:

²⁵ Um grande número de pesquisas no campo da Psicologia levantou críticas aos testes de inteligência, na forma desenvolvida por Binet e por outros depois dele, por não alcançarem o objetivo pretendido: atingir uma espécie de média geral, ou nível geral, de atuação intelectual de cada indivíduo. Uma das argumentações que fundamenta as críticas demonstra que as funções intelectuais não estão todas igualmente representadas nos testes de inteligência. A maioria deles tem uma sobrecarga de funções verbais, deixando outras negligenciadas. *Inteligência: natureza e origens* é um artigo que aprofunda a discussão e foi produzido por pesquisadora do próprio campo da psicometria, Ane Anatsi. Uma versão traduzida pode ser acessada pelo link <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpt/article/viewFile/16084/14906>

²⁶ Fernandes (2009) cita duas referências bibliográficas produzidas por Gertrude Hildreth, psicóloga da Lincoln School do Teacher's College, na Columbia, e, depois, no Brooklyn College, em Nova York. A primeira, publicada em 1933, catalogava 3.500 testes; a segunda, publicada em 1945, já apresentava 5.200 testes, apenas nos Estados Unidos.

- classificar, selecionar e certificar são as funções da avaliação por excelência;
- os conhecimentos são o único objeto no processo de avaliação;
- a avaliação é, em geral, descontextualizada;
- privilegia-se a quantificação dos resultados em busca da objetividade e procurando garantir a neutralidade do professor (avaliador); e
- a avaliação é referida a uma nota ou padrão (por exemplo, a média) e, por isso, os resultados de cada aluno são comparados com os de outros grupos de alunos.

Como anteriormente apontado, um perigoso e injusto processo de exclusão de crianças, especialmente as das classes populares, continua sendo justificado por práticas de avaliação densamente amparadas por dados produzidos segundo a metodologia científica.

A segunda geração tornou-se conhecida pelo nome de *Avaliação como descrição*. Nasce do esforço para a superação de limitações identificadas na geração anterior, especialmente aquela que indicava como precária a utilização dos conhecimentos dos alunos e alunas como únicos objetos de avaliação. Outros fatores, então, passaram a ser considerados ao se avaliar um sistema educacional.

Guba e Lincoln (1989 *apud* FERNANDES, 2009) apontam para a conduta de avaliadores que, diante dos objetivos educacionais definidos *a priori*, descreviam padrões de pontos fortes e pontos fracos, razão que justifica o nome dado a essa geração. Ralph Tyler é citado como grande influenciador desse modo de operar a avaliação, pois foi o primeiro a salientar a necessidade de formulação de objetivos que pudessem definir melhor o que se estava avaliando, tornando possível descrever até que ponto os alunos os atingem, o que lhe rendeu também o título de *pai da avaliação educacional*. O referido pesquisador, nos idos de 1930 e 1940, compreendia o currículo como um compilado de experiências formativas, planejado e com possibilidade de ampliação, que ocorriam na escola para que os objetivos traçados previamente pudessem ser alcançados. Toda essa influência permitiu a dois outros pesquisadores, Madaus e Stufflebean (2000 *apud* FERNANDES, 2009), nomearem o período de avaliação que decorreu de 1930 a 1945 de *Idade Tyleriana*.

A marcante diferença entre a segunda e a primeira geração, exatamente a elaboração de objetivos e a verificação se os alunos e alunas os atingiram, continua vigente no cotidiano escolar, inclusive naquele que é *locus* da pesquisa em tela. Trazemos aqui trecho de dois documentos em que se evidenciam: Matriz Curricular da Rede Municipal de Educação de São Gonçalo e Base Nacional Comum Curricular, respectivamente:

- Reconhecer e analisar nas várias produções escritas e/ou orais, próprias, coletivas ou individuais, a adequação da linguagem ao contexto.
- Atribuir significado, identificando o implícito textual, seja na comunicação direta ou indireta (telefone, rádio, televisão e internet). (PMSG, 2007, p. 42)

Esses são dois objetivos de Língua Portuguesa para o primeiro ciclo da Rede Municipal de São Gonçalo. Segundo o documento de orientação, eles são como pontos de chegada previamente definidos para todas as crianças do primeiro ciclo. São eles também que sinalizam os conhecimentos que se constituem como objeto de avaliação. O documento, sistematizado em 2007, mesmo depois de pelo menos 11 anos, continua válido e prescrevendo o itinerário pelo qual devem passar a aprendizagem e a avaliação das crianças. No final de 2017, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que prevê as aprendizagens essenciais que todos os alunos e alunas brasileiros da Educação Básica devem construir.

(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.

(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas. (BRASIL, 2017, p. 94)

Acima, duas habilidades indicadas na BNCC para o primeiro ano do Ensino Fundamental na área de Língua Portuguesa. Segundo o documento orientador, as habilidades foram formuladas com uma determinada estrutura²⁷ para expressar as aprendizagens essenciais que precisam ser asseguradas a todos alunos e alunas do primeiro ano, nos diferentes contextos escolares. Isso significa dizer que representam os objetivos que se espera atingir.

Com maior ou menor sofisticação, a presença dos objetivos previamente definidos vai dando consistência à função reguladora da avaliação, visto que os critérios para proceder à verificação estão “claros e objetivos”, permitindo que os avaliadores descrevam detalhadamente o que os alunos e alunas conseguiram atingir, segundo os formuladores da proposta da *avaliação como descrição*. Assim, a avaliação, que já tinha como funções a classificação, a seleção e a certificação, na primeira geração referida como *Avaliação como medida*, agora, a partir da segunda geração, agrega uma outra, a regulação. .

A *geração da formulação de juízos de valor*, a terceira, busca corrigir falhas da anterior. É muito marcada pela competição entre a União Soviética e o Ocidente na corrida ao espaço. Reformas educacionais, especialmente voltadas à promoção do Ensino da Matemática e das Ciências, ocorreram especialmente nos países mais desenvolvidos da Europa e nos Estados Unidos que investiram significativamente para não ficarem para trás na referida

²⁷ A sofisticação da estrutura das habilidades será detalhada na seção seguinte.

disputa. Os esforços empreendidos modificaram o fazer avaliativo, permitindo que os avaliadores passassem a ter a função de *juízes*, isto é, pudessem emitir juízos de valor acerca dos objetos de avaliação, que já não se restringiam apenas aos conhecimentos dos alunos e alunas, mas passava por eles, e abrangiam, inclusive, os currículos, dentre outros aspectos do sistema educacional.

É nesse contexto que aparece a *Taxonomia de Bloom* (1956 *apud* FERRAZ; BELHOT, 2010), construto conceitual, baseado em classificações por categorias, organizadas pelo domínio específico do desenvolvimento cognitivo, sequenciadas das mais simples às mais complexas (conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese, avaliação) e orientadas para definir a organização do ensino e a perspectiva de avaliação. Grande foi sua influência nas discussões do campo da avaliação, especialmente a classificação hierárquica dos objetivos de aprendizagem produzida em seu bojo, pois criou uma padronização para o uso de palavras usualmente relacionadas à definição desses objetivos.

Também chamada de *Idade do Desenvolvimento*, por Madaus e Stufflebean (2000 *apud* FERNANDES, 2009), foi uma época de grande expansão e desenvolvimento, inclusive teórico, da avaliação, particularmente de 1958 a 1972. Marca esse período a elaboração conceitual de Michael Scriven que estabelece a diferença entre *avaliação somativa*, estreitamente relacionada à prestação de contas, certificação e seleção, e *avaliação formativa*, mais implicada com o desenvolvimento, com a melhoria das aprendizagens e com a regulação dos processos de ensino e de aprendizagem (NEVO, 1986; SCRIVEN, 1967 *apud* FERNANDES, 2009).

Cabe destacar que o conceito de *avaliação formativa* surge no domínio dos desenvolvimentos teóricos do behaviorismo, sendo, posteriormente, integrado a “quadros conceituais de outras perspectivas teóricas, como a família de perspectivas que se abriga sob o chapéu do cognitivismo” (FERNANDES, 2009, p. 49). Esse destaque é mui caro aos posteriores apontamentos, pois diz das raízes sobre as quais está fincada grande parte das atuais políticas públicas de avaliação e de formação de professoras que incidem sobre o cotidiano escolar, como veremos em outra parte deste estudo.

Diferentes e múltiplas são as formas de compreensão acerca da *avaliação formativa* elaboradas por behavioristas e cognitivistas, ficando evidente que os primeiros dela fizeram uso para analisar resultados a partir de um quadro bem definido de objetivos específicos (comportamentais) e de tarefas para testá-los, assumindo e integrando os contributos do campo da Psicologia, enquanto os segundos, referenciados pelos estudos da Sociologia, da Antropologia e da Psicologia Social, utilizaram-na para analisar processos de aprendizagem dos

alunos e alunas em quadro, bem mais amplo e integrado, de definição de objetivos e tarefas, capaz de avaliar, segundo seus defensores, uma variedade maior e mais integrada de saberes.

Ainda denominada de *geração da avaliação como apreciação do mérito*, essa etapa da evolução histórica da avaliação abriga o surgimento de ideias que subsidiam, ainda hoje, discursos sobre como as professoras devem avaliar na escola, de modo geral com prescrições detalhadas do que fazer e do que evitar. Fernandes (2009, p. 50) elenca algumas dessas ideias:

- a avaliação deve induzir e/ou facilitar a tomada de decisões que regulem o ensino e as aprendizagens;
- a coleta de informações deve ir além dos resultados que os alunos obtêm nos testes;
- a avaliação tem de envolver os professores, pais, alunos e outros atores;
- os contextos de ensino e de aprendizagem devem ser tidos em conta no processo de avaliação; e
- a definição de critérios é essencial para que se possa apreciar o mérito e o valor de um dado objeto de avaliação.

Até este ponto, já é possível levantar alguns efeitos dessas três gerações, a longo prazo, não só no campo das discussões sobre avaliação da aprendizagem, mas também no cotidiano escolar.

Um deles diz respeito ao aparato discursivo, cientificamente validado, produzido a partir da análise de resultados dos testes padronizados, que tende a culpabilizar, quase que exclusivamente, professoras, alunos e alunas pelas falhas dos sistemas educacionais. Vejamos um trecho do Guia do Formador do PROFA, citado pelas professoras em suas narrativas como uma política pública que impacta a criação de suas práticas:

A falta de explicação sobre a razão do fracasso da escola em alfabetizar todos os alunos fez com que a responsabilidade pelo fracasso, direta ou indiretamente, fosse a eles atribuída. Com isso, consolidou-se progressivamente uma cultura escolar da repetência, da reprovação, que, como toda cultura que se instaura, acabou por ser aceita como um fenômeno natural.

O país foi se acostumando com o fato de mais ou menos metade de suas crianças não se alfabetizarem ao término do primeiro ano de escolaridade no Ensino Fundamental. Entre as principais causas disso, destacam-se duas: a formação inadequada dos professores e seus formadores e a falta de referências de qualidade para o planejamento de propostas pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos – situações didáticas e materiais adequados. (BRASIL, 2001, p. 1)

Outro efeito do uso de um conjunto de ideias decorrentes das três gerações de avaliação é o desperdício de experiências, de saberes e de conhecimentos que se produz quando a diferença, identificada por meio de comparações feitas entre as respostas dadas por alunos e alunas e os padrões previamente definidos, é compreendida como insuficiência. Pela limitação de os testes acomodarem a pluralidade de valores e culturas existentes, o que difere do referencial recebe, sistematicamente, o rótulo de deficiência.

Um terceiro efeito pode ser percebido pela produção de reducionismos que se efetiva, quando se determina como válido apenas o que é produzido na esteira de uma única metodologia. A redução da compreensão do que se pode chamar de conhecimento, atribuindo essa qualidade apenas àquilo que pode ser quantificável e medido pelos instrumentos que atendem à rigorosidade e objetividade que uma determinada forma de fazer ciência elegeu é exemplar. Outra é a simplificação que pode ser feita exigindo que os processos apresentem resultados esperados ou permitam descrições precisas do roteiro, dos pontos positivos e negativos, a fim de que seja possível prescrever um novo trajeto a ser percorrido.

Diante das limitações das três primeiras gerações de avaliação, aponta Fernandes (2009, p. 53) que Guba e Lincoln propõem uma quarta que, segundo entendem, inaugura uma ruptura epistemológica com as anteriores, uma vez que tem referência construtivista. Essa referência diz respeito à metodologia que será posta em prática e à epistemologia que a subsidiará, garantindo um conjunto de princípios, ideias e concepções, dos quais aquele autor destaca sete:

1. os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e outros autores e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação;
2. a avaliação deve estar integrada no processo de ensino e aprendizagem;
3. a avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada de avaliação com a função principal de melhorar e de regular as aprendizagens;
4. o *feedback*, nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições, é um processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente no processo de ensino-aprendizagem;
5. a avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolver suas aprendizagens do que para julgá-las ou classificá-las em uma escala;
6. a avaliação é uma construção social em que são levados em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula; e
7. a avaliação deve empregar métodos predominantemente qualitativos, não se excluindo o uso de métodos quantitativos. (FERNANDES, 2009, p. 56)

Muitas formas de avaliação decorrem desses princípios, com ênfases particulares, designadas por alguns autores pelo nome de *avaliação formativa alternativa*, visto que foram concebidas como alternativas à forma de avaliação vinculada ao paradigma psicométrico, de matriz behaviorista, com a mesma base de ideias que regem a avaliação somativa e a avaliação como medida, chamada avaliação formativa.

Sem forçar uma radical alteração, a *avaliação formativa alternativa* prevê uma articulação com a avaliação de natureza psicométrica. Nesse sentido, as funções de classificação, de ordenação, de seleção e de certificação ficam vinculadas à avaliação somativa, exercida preferencialmente pelos sistemas por meio de avaliações externas, enquanto as funções de regulação, de apoio à aprendizagem, a orientação e o diagnóstico tendem a ter relevância na avaliação formativa alternativa.

Essa leitura da evolução histórica mostrou nuances do surgimento de diferentes funções da avaliação ainda hoje identificáveis no cotidiano escolar. Entretanto, é preciso afirmar que o campo da avaliação continua se produzindo e há iniciativas se constituindo num movimento diverso das quatro gerações já consolidadas e nomeadas, uma vez que buscam romper radicalmente com a avaliação de natureza psicométrica, ao contrário das anteriores. Nesse sentido, tais iniciativas vão denunciar os graves riscos de, ainda que articulada a uma perspectiva formativa, manter a hegemonia da avaliação com funções de classificação, de seleção, pois resulta em injustiça cognitiva, subsidiando injustiça social. A presente tese se junta a estas iniciativas, num esforço de criar práticas emancipatórias e reconfigurar as funções da avaliação.

3.1.2 Das funções da avaliação

Ao acompanhar conversas entre pais, alunos, alunas e professoras, recorrentes na escola em inícios e finais de bimestres/trimestres, noto que, quando o tema é avaliação, o enfoque recai quase sempre em sua função social, isto é, na relação visceral entre sucesso/fracasso escolar e sucesso/fracasso na vida, na sociedade, no mercado de trabalho, o que recoloca a questão de sua não neutralidade. “Seu filho não fez quase nada na prova, não foi bem na avaliação, sinal de que no final do ano será reprovado... se a situação aí fora já está ruim pra quem se dá bem na escola, imagina pra quem não consegue sucesso nem aqui?”

Ser classificado como aluno bom da turma, responder a tudo na prova, tirar nota máxima na escola não quer dizer que o aluno aprendeu ou se desenvolveu. Representa, na verdade, para uma dada concepção, que o menino ou a menina vai ser bom profissional, bom cidadão, alguém em quem vale a pena investir.

Selecionar e classificar, seguindo valores e demandas previamente estabelecidos pela fixação hegemônica de padrões, que a sociedade adota para hierarquizar sujeitos e manter a cruel desigualdade social, acabaram sendo as funções hegemônicas da avaliação.

Quino (2010), cartunista argentino que, nos idos dos anos 1960, criou as tirinhas da Mafalda, ajuda-nos a notar os efeitos da avaliação, especialmente o de projeção psicológica. Uma das personagens, Felipe, amigo e vizinho da Mafalda, vê-se às voltas com o momento em que será avaliado:

Imagem 3 - Tirinha da Mafalda



Fonte: Quino (2010).

A aspiração de sobressair diante da classe encontra guarida e faz sentido num contexto de classificação dos sujeitos dentro do grupo. A mudança no modo como a personagem vê a si mesma e aos outros é alterada diante da valorização dada. O aumento da autoestima é revelado pelo cartunista pelo aumento do tamanho da personagem no último quadrinho.

Apesar do predomínio da função social, a função pedagógica da avaliação também está presente no cotidiano escolar, destacando sua integração com a aprendizagem e o desenvolvimento, revelando sua ambivalência.

Num dos encontros de diálogo entre professoras e pais de alunos e alunas do 1º ano, uma mãe fica após a reunião para conversar pessoalmente com a professora, a pedido desta. Os dados reunidos sobre o aluno (diagnóstico de escrita, relatório descritivo, prova integrada) dão a entender que ele não está aprendendo e a professora tem a intenção de pedir à mãe que busque uma ajuda extraescolar para descobrir o que está impedindo a aprendizagem. A mãe ouve atentamente o que diz a professora e, quando nota uma oportunidade, tenta dizer à professora o que percebe de seu filho e de seus modos de aprender. Usando dados que reunira ao acompanhar seu desenvolvimento, argumenta, dizendo que o menino aprendera a andar, a falar, a usar o vídeo e sinaliza sua última aprendizagem: mexer no celular da mãe com tanta presteza que alterara senhas para ter acesso a jogos na internet. A mãe concluiu: “se é capaz de fazer algo assim, vai aprender a ler e a escrever”. A professora ficou pensativa e concordou com a mãe. Depois, as duas passaram a pensar como poderiam ajudar o menino a aprender. Listaram situações da vida diária do menino que eram permeadas por material escrito e a professora comprometeu-se a dar uma atenção especial ao menino durante as aulas. Recomendou que a mãe mostrasse ao filho o que estava escrito nas embalagens dos alimentos, dos materiais de limpeza que usava, sugeriu também que ela fizesse a lista de compras com a ajuda dele. Combinaram de voltar a conversar, posteriormente, no mês de agosto. Com um aperto de mãos e um sorriso no rosto, selaram a parceria.

Eu diria, tomando emprestadas algumas palavras de Roberto Macedo (2014, p. 1), que esse encontro foi como “atravessar fronteiras insondáveis e criar travessias para compreensões e intervenções pedagogicamente pertinentes e relevantes, social e culturalmente fecundas”. A mãe, com seu *saber da experiência feito* (FREIRE, 1996b) sobre os processos de aprendizagem do filho, atravessou o discurso da professora sobre dificuldades de aprendizagem e, no diálogo, criou uma ponte para tornar possível o aprender a ler e escrever da criança que as desafiava.

De harmonização nem sempre fácil no cotidiano escolar - inúmeras vezes, gerando tensões entre posições divergentes, chegando a contradições, inclusive -, as práticas avaliativas revelam suas funções ora explícita ora implicitamente. Para ajudar a compreendê-las, recorro à sistematização, em tipos, proposta por Sacristán (1998, p. 323).

- a) Definição dos significados pedagógicos e sociais
- b) Funções sociais
- c) Poder de controle
- d) Funções pedagógicas
- e) Funções na organização escolar
- f) Projeção psicológica
- g) Apoio da investigação

O primeiro dos tipos de função - *definição dos significados pedagógicos e sociais* - traz à tona a mais recente discussão em torno da avaliação que diz respeito à qualidade da educação. Chegou ao cotidiano escolar pelas vias institucionais, de formas variadas, com *status* de legalidade: geralmente, documentos emitidos por instâncias superiores do sistema educacional, que receberam críticas contundentes das professoras. Com a importação de termos e conceitos da área administrativa empresarial, como eficácia, excelência, metas, resultados, entre outros, postulam os referenciais a partir dos quais avaliar.

Na Rede Municipal de São Gonçalo, há uma planilha de acompanhamento dos resultados bimestrais de cada uma das turmas do 1º ciclo (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental).

Imagem 4 - Ficha de Acompanhamento da Aprendizagem do 1º Ciclo (Alfabetização) da Rede Municipal de São Gonçalo.



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
 PREFEITURA DE SÃO GONÇALO
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 SUBSECRETARIA DE AÇÕES PEDAGÓGICAS
 COORDENAÇÃO DE PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO
 Superintendência de 1º Segmento

FICHA DE ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM 1º CICLO (ALFABETIZAÇÃO)

Alunos	<u>Leitura</u>			<u>Escrita</u>				<u>Observações</u>
	NL	LS	LF	SC	EI	ES	EO	


Fonte: Arquivo da Escola Municipal João Cabral de Melo Neto.

Acompanhando a ficha, uma lauda de instruções de preenchimento, “para melhor compreender a legenda e a classificação feita para os diferentes momentos de aprendizado de nossas crianças em relação à escrita”. São apresentadas três legendas para leitura: NL = Não lê, LS = Lê silabando e LF = Leitura fluente – e quatro para a escrita: SC = Escrita sem correspondência grafema/fonema, EI = Escrita inicial, ES = Escrita satisfatória e EO = Escrita ortográfica. Para cada uma das legendas referentes à escrita, exemplos com os quais as professoras devem comparar as produções de seus alunos e alunas e classificá-las nas categorias indicadas, isto é, o padrão, pré-determinado pela instância superior.

Imagem 5 - Orientações para preenchimento da ficha de acompanhamento.

SC – ESCRIVE SEM FAZER CORRESPONDÊNCIA GRAFEMA/FONEMA

O aluno ainda não percebe a relação entre a escrita e a sonoridade das palavras, podendo usar rabiscos, desenhos ou letras aleatórias para representar a palavra ou histórias inteiras.

Escrita do Aluno	"Tradução"
	MACACO
IDNEASCNVSESLMDOFF	MACACO
A	MACACO

EI – ESCRITA INICIAL

O aluno já começa a perceber a sonoridade das palavras e a quantidade de suas partes. Porém ainda não faz todas as relações gráficas e não observa a ortografia.

Escrita do Aluno	"Tradução"
DMSE	BICICLETA
IEA	BICICLETA
BCLT	BICICLETA
KNECA	CANECA
CAECA	CANECA
OBOEKCAIUNALAM	O BONECO CAIU NA LAMA
AESCO LAÉ BOUA	A ESCOLA É BOA

ES – ESCRITA SATISFATÓRIA

Escreve de forma compreensível, utilizando as relações grafema/fonema, mas ainda não tem preocupação com as relações ortográficas.

O PASARIO CÂTOU NA ARVRE.	NOS ESTAMOS MUINTO FELIZ POR TER COMEÇADO AS AULAS EU QUERO MUINTO APRENDE LER E ESCRIVE	ERA UMA VES UM MENINO QUE SEMPRE IA PELAS CAXOEIRAS DE REPENTE VIU UM AMIGO E FALOU ASIM COMO VOCE CHAMA?O MENINO COMEÇOU ADESER JUNTO COM ELE AI OS PAIS DELE FORAM EMBORA E ESQUECEU ELE LA O MENINO SAIU CORRENDO, E FOI PARA A FLORESTA. Autor: Felipe Pelatti Periotto Idade: 6 anos
---------------------------	--	---

EO – ESCRIVE OBSERVANDO A ORTOGRAFIA E A PONTUAÇÃO

Neste momento a criança já escreve preocupando-se com o uso da pontuação e da ortografia. Porém, pode ainda não usar corretamente a concordância gênero nominal.

Nós estamos muito feliz por ter começado as aulas. Eu quero muito aprender ler e escreve melhor. Nós agradecemos porque você veio dar aula pra gente.	AMenina Era uma vez uma menina chamada Simone. Um dia ela saiu de casa e viu um belo arco-iris, o sol e as nuvens. Depois ela foi para um jardim. Então ela encontrou uma menina chamada Rayana. Então elas arrancaram uma flor e elas duas foram brincar e foram viver felizes para sempre. Autora: Camilly Regueira Idade: 7 anos
---	--

Fonte: Arquivo da Escola Municipal João Cabral de Melo Neto.

A Orientação Pedagógica, minha função na escola, deve acompanhar as professoras durante o preenchimento das planilhas e encaminhá-las por *e-mail* à Coordenação do 1º Segmento da SEMED no início do ano e ao final de cada bimestre. A equipe analisa os dados e envia, também por *e-mail*, um parecer.

Imagem 6 - Trecho do parecer emitido pela SEMED/SG à Escola Municipal João Cabral de Melo Neto em junho/2017.



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
 PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO GONÇALO
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 SUBSECRETARIA DE AÇÕES PEDAGÓGICAS
 COORDENAÇÃO DE PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO
 SUPERINTENDÊNCIA DE 1º SEGMENTO

E.M. João Cabral de Melo Neto - 4363

Diante das informações assinaladas nas avaliações diagnósticas enviadas, observamos que as turmas de 1º ano vêm apresentando um desenvolvimento esperado.

Nas turmas de 2º ano se encontram alguns alunos que ainda não se apropriaram dos processos da leitura e da escrita e que deverão receber uma atenção especial no que se refere a atividades diversificadas e que explorem esses quesitos; assim como as do 3º ano.

Fonte: *E-mail*/Arquivo pessoal.

Ainda que com força menor, a função de definição dos significados pedagógicos e sociais impacta o modo como as professoras vão praticar a avaliação, pois sabem que os resultados de sua turma serão analisados e comparados aos de outras, quando da apreciação da escola em âmbito municipal, e/ou estadual e/ou nacional.

O segundo tipo, funções sociais, remete ao valor das avaliações no processo de certificação expedida pela escola numa sociedade seletiva e excludente como a nossa. “Os títulos simbolizam a posse do saber e da competência na medida em que socialmente lhes são atribuídas essas qualificações, de forma desigual, segundo de quais se trate” (SACRISTÁN, 1998, p. 324). A capacidade de certificar conferida às escolas e às professoras, legitimada socialmente, é utilizada para doar a alguns, os selecionados e classificados pelo processo avaliativo, o termo de posse de um capital cultural que lhes asseguraria um lugar privilegiado na ordenação dos indivíduos na sociedade hierárquica e meritocrática.

Acompanhando os cotidianos das escolas, tenho percebido uma alteração interessante. Antes da organização dos anos iniciais em ciclos, a prática da certificação dos alunos e alunas que obtinham sucesso iniciava no 1º ano, ou melhor, nas classes de alfabetização chamadas de 1ª série elementar na rede municipal de Itaboraí.

Imagem 7 - Alunos e alunas formandos da Escola Municipal Jornalista Alberto Torres – Festa do Livro/2000.



Fonte: Acervo particular da Escola Municipal Jornalista Alberto Torres.

Uma espécie de formatura acontecia ao final do 1º ano do Ensino Fundamental. Naquela época – ano 2000 –, na rede municipal de Itaboraí, essa etapa chamava-se 1ª série elementar e correspondia à classe de alfabetização. Após realizar as provas e os testes do último bimestre do ano letivo, as crianças eram classificadas (aprovadas ou reprovadas). Apenas as crianças aprovadas eram selecionadas para participar da festa, na qual se entregava um certificado de alfabetização. Chamada de Festa do Livro, a comemoração era idealizada para destacar alunos e alunas que atingiam o nível de leitura e escrita desejado. Aplausos, abraços, presentes – cada criança apta a participar da festa recebia seu *Primeiro Livro*, geralmente com uma dedicatória da professora.

Chamam atenção, inclusive, os artefatos culturais utilizados naquele rito de passagem: beca, certificados, fotos para registro.

Imagem 8 - Foto da Festa do Livro/2000.



Fonte: Acervo particular da Escola Municipal Jornalista Alberto Torres.

Felicidade para alguns, tristeza para outros. Alunos e alunas que não atingiam o nível esperado ficavam excluídos. A questão que aqui se coloca é a seguinte: a simples integração dos três anos iniciais no ciclo de alfabetização, como prevê a atual legislação, garante que a prática da certificação dê lugar a outras iniciativas?

É árdua e necessária a tarefa de desconstruir o que já está cristalizado, naturalizado. É também um compromisso ético e político. E a afirmação de Sacristán (1998, p. 325) esclarece o porquê: “Quando se pratica a avaliação na educação obrigatória com traços seletivos e hierarquizadores é uma prática antissocial, pois não se trata de escolher os melhores por suas conquistas”, mas de impedir alguns de usufruírem o direito que já lhes foi concedido. Rever nossas práticas é, sobretudo, um compromisso ético que firmamos.

Ao propor alternativas que se posicionem contra essa usurpação de direitos no processo de avaliação, podemos dizer que está em curso a (trans)formação de práticas avaliativas emancipatórias.

Interligada à função anterior, o poder de controle é uma forma de uso da avaliação que atende a uma visão colonialista, mas seu caráter técnico também resiste em uma visão dita mais progressista. Trata-se de um dispositivo para imposição de modos de *fazerpensar* através do controle, inclusive ideológico, embora essa profundidade de ação fique oculta.

Por outro lado, talvez essa seja uma das funções mais explícitas nas conversas informais entre professoras, em conselhos de classe, em reuniões com pais e até em diálogos em sala de aula. É usada em discursos para desmobilizar corpos e garantir silêncio sob ameaças: “Depois não reclamem da prova, o comportamento hoje está péssimo!! Eu reprovado mesmo e depois não adianta implorar, porque será tarde demais... Quem hoje ri, amanhã vai chorar...”

No caso específico da organização escolar por ciclos, pela flexibilização dos efeitos da avaliação nos anos que integram cada bloco, isto é, sem a possibilidade de reter o aluno por resultados, o poder de controle é reclamado pelas professoras: “Como eu vou fazer pra esse aluno estudar, se ele já sabe que passa direto para o ano seguinte? E os pais? O que vamos fazer para que eles acompanhem e ajudem seus filhos, porque agora sabem que serão aprovados ao final do ano?”

Mesmo persistindo a necessidade de um controle, nota-se que a organização por ciclos impôs novos desafios.

A quinta função da avaliação elencada por Sacristán é a de organização escolar. Legado deixado pela modernidade e mantido como hegemônico na Educação Básica em escolas de todo o Brasil, inclusive naquela com a qual realizo a pesquisa, a organização escolar em níveis, com currículos e roteiros únicos para alunos e alunas de um mesmo ano e/ou série, assim definida para atender à demanda de formação massiva para o mercado, cristalizou a avaliação como reguladora dos percursos entre eles. Utilizando critérios como idade, domínio de habilidades e competências, ou acúmulo de conhecimentos (leia-se conteúdos), a avaliação cumpre funções de conexão entre os níveis, sendo responsável por fornecer dados para preenchimento de documentos comprobatórios dos percursos já realizados e a indicação do nível/etapa seguinte. Os chamados históricos dão conta dessa tarefa.

Na Rede Municipal de Educação de São Gonçalo, antes de estabelecidos os ciclos de aprendizagem, os resultados obtidos ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental eram registrados bimestralmente e, ao final do período letivo, uma definição: aprovado ou reprovado. E, como uma carta de recomendação, a criança recebia sua avaliação e seguia seu destino, traçado sob o argumento de eficiência e neutralidade dos processos avaliativos aos quais foi submetida. Pouco mais da metade das crianças conseguiam avançar para a etapa seguinte. As demais, condenadas a repetir o irrepitível, sofriram o “apagamento do acontecimento em favor das ordenações homogêneas do tempo” (ALVES, 2013, p. 22).

Para além das funções já elencadas até aqui, há uma outra que coloca em questão a repercussão psicológica da avaliação. Para a concepção hegemônica, se há bons resultados, vêm os elogios, os chamados reforços positivos, e o desejo de se manter em destaque. Se os

Quando a qualidade da educação é garantida nesses termos, determinadas metodologias, currículos, materiais didáticos são também atestados como eficientes, como se fossem simples as análises desses aspectos.

Para que a avaliação cumpra, para as professoras, a função de apoio à investigação de sua própria prática, seria importante uma criteriosa escolha dos instrumentos e/ou procedimentos a serem utilizados, abrindo mão do tripé - prova, teste e trabalho - que se tornou padrão na quase totalidade das escolas. Uma aposta na criação de alternativas atenderia melhor ao intuito da avaliação numa perspectiva mais progressista, alinhada aos intentos de combate ao modelo hegemônico de *fazerpensar* o processo educativo.

É certo que as condições de trabalho interferem na escolha de procedimentos e instrumentos, tornando alguns mais factíveis que outros. O tempo é uma das variáveis importantes aqui: para registros sobre o modo de atuar das crianças, para acompanhar as anotações/atividades dos alunos e alunas nos cadernos, para estudar/pesquisar sobre as demandas que aparecem na sala de aula, para criar atividades que contribuam com a aprendizagem de todos e todas, é necessário dispor de tempo dentro da carga horária de trabalho.

Atualmente, a disponibilidade outorgada pela Rede Municipal de Educação de São Gonçalo às professoras para planejar, avaliar e estudar não corresponde ao que foi definido pela Lei nº 11.738/08, que estabelece o piso nacional para os profissionais do magistério, no § 4º de seu Art. 2º: “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008). O que se efetiva, na verdade, são duas horas semanais, reservadas às quartas-feiras, para um encontro coletivo, e uma hora semanal, individual, para cada professor regente, durante a aula de Educação Física de cada turma. Embora este seja um obstáculo, não pode ser utilizado como justificativa para nada tentar.

Olhar essa variação de formas de *fazerpensar* a avaliação pode nos ajudar a compreender como são tecidas as práticas avaliativas que estão em uso atualmente, percebendo os fios que as constituem, as epistemologias que as embasam e estão em disputa no cotidiano escolar, bem como os efeitos de cada uma delas na manutenção e na reconstrução de paradigmas²⁸.

Buscar esse lastro histórico da evolução da avaliação, percebendo suas funções no cotidiano escolar, também pode nos ajudar a compreender que nada foi do jeito que é, nem será sempre como hoje está. Vale o verso de Lulu Santos: “Nada do que foi será de novo do jeito que já foi um dia”, a noção de inconclusão proposta por Freire (1996) e a máxima que as

²⁸ Ver capítulo 4.

crianças repetem na escola, “A fila anda, tia”. Isso implica a aceitação da ideia de que os modos de *fazerpensar* são falhos. Então, desejar universalizá-los e perpetuá-los é, no mínimo, perder grandes oportunidades de transformá-los numa versão melhor; no máximo, a perda de potência criativa que nos caracteriza como humanos.

No último capítulo de seu livro *Avaliar para aprender*, Fernandes (2009) aponta uma agenda de ações que desafiam pesquisadores, professoras, responsáveis pelos sistemas de ensino, interessados na questão da avaliação, a manter o processo potente de criação de alternativas, aliado à investigação e à formação.

As pesquisas empreendidas por Saul (1991, 2008, 2015) e Esteban (2006, 2008, 2009, 2010, 2012), no campo da avaliação educacional, respondem a esse chamado de forma radical. Sem flertar com as formas de avaliação de matriz psicométrica e considerando a avaliação de base construtivista insuficiente, apostam numa matriz contra-hegemônica, com uma perspectiva democrática e emancipatória, que encontra, nas ideias freirianas, princípios e valores significativos para a criação de práticas avaliativas, visto que concordam com ele, assim como eu, quanto ao desafio que está diante de nós: “lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do *quefazer* de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação” (FREIRE, 1996, p. 116).

Esta tese se aproxima dessa perspectiva teórico-epistemológica e política. E, por isso, busca diálogo com outras pesquisas que questionam “a uniformização estimulada pelos padrões hegemônicos de avaliação como procedimento de fracasso escolar” (ESTEBAN, 2009, p.123) e que se alinham ao projeto de construção da *educação pública, popular e democrática*, situadas numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, isto é, “fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional [avaliação] escrevam a sua ‘própria história’ e gerem suas próprias alternativas de ação” (SAUL, 1991, p.61).

3.1.3 Das práticas avaliativas emancipatórias: princípios freirianos

Em meados da década de 1980, época de grande efervescência em torno do tema da avaliação, que ganhava cada vez mais espaço nas decisões referentes à política educacional, a pesquisadora Ana Maria Saul cunhou a expressão *avaliação emancipatória*, para designar um novo paradigma que visava à incorporação de princípios da educação libertadora proposta por

Paulo Freire²⁹ para se contrapor à posição hegemônica na qual a avaliação, sob a lógica do controle, é a referência que define o que se tem entendido por educação de qualidade.

Apoiada nas discussões feitas por Afonso (1998 *apud* SAUL, 2015, p. 1302), a autora mostra que a avaliação, regida pela lógica do controle, com a função de classificar alunos e alunas, escolas, professoras, hierarquizando-os em rankings, é uma das marcas do *Estado avaliador*, que lançou mão de “um ethos competitivo, decalcado no que seria designado por neodarwinismo social, passando a admitir a lógica do mercado, [...] cuja ênfase é posta nos resultados ou produtos dos sistemas educativos”. Acreditando que um sistema de avaliação que acena para uma educação democrática não é coerente, defendem-se propostas meritocráticas, que utilizam índices resultantes de avaliações externas como indicadores da qualidade da educação. Saul (2008, p. 32), então, propõe que a avaliação do processo ensino aprendizagem, no marco da avaliação emancipatória:

- tem função diagnóstica;
- favorece o autoconhecimento do educando;
- contribui para que o educando se torne o sujeito do seu processo de aprendizado;
- tem compromisso com a educação democrática, com propósitos e práticas de inclusão dos educandos;
- propõe uma relação pedagógica democrática entre educador e educando;
- ajuda o educando a aprender e o educador a ensinar;
- auxilia o professor a replanejar a sua ação;
- prioriza os aspectos qualitativos do desenvolvimento do educando;
- enfatiza o processo e o resultado do aprendizado;
- é participativa.

Implícitos nessas características da avaliação chamada emancipatória, estão os princípios freirianos que muito nos interessam nesta pesquisa. Destacaremos três. Um deles, o diálogo, é janela de possibilidade para que a *função diagnóstica* da avaliação não seja um olhar único da professora sobre a aluna e o aluno, determinando o quão perto ou longe do seu padrão a resposta da criança está; é a chance de aprofundar, discutir, ampliar o que antes poderia ser considerado resposta errada, deixando escapar os indícios dos caminhos que a criança fez para aprender e de novos deslocamentos que podem aparecer como necessidade; é a forma de estabelecer uma relação pedagógica democrática entre professora, alunos e alunas, na qual ambos aprendem um com o outro. O próprio Paulo Freire (1986, p. 64) diz: “O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem”.

²⁹ Ana Maria Saul trabalhou com Paulo Freire por quase duas décadas, na PUC/SP e na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Ao assumir a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, a convite de Luiza Erundina de Sousa, prefeita eleita do Partido dos Trabalhadores, no período entre 1989 e 1991, ele a integrou à sua equipe como Diretora da Diretoria de Orientação Técnica.

Outro princípio freiriano é o que se refere à compreensão da não neutralidade das práticas. Traz o compromisso que a avaliação emancipatória deve ter com a “educação democrática, com propósitos e práticas de inclusão dos educandos”. Convida a uma postura crítica diante das relações que a avaliação hegemônica tem com o projeto educativo e de sociedade que, como dito anteriormente, emprega a lógica de mercado em seus modos de *fazerpensar*. Nos versos de Medeiros Braga, cordelista do Estado da Paraíba (2018, p. 3),

Na visão de Paulo Freire
Era uma insensatez
Esperar que a educação
Sob o domínio burguês
Mostrasse para o rival
A injustiça social
Com sua desfaçatez.

Nesse sentido, ao compreender que não existe prática neutra, pode-se perceber o caráter político implícito em cada *quefazer* e o caráter pedagógico de cada política, não sendo possível agir no mundo sem deixar marcas.

Essa compreensão ajuda a desfazer a equivocada e perigosa ideia de que propostas curriculares padronizadas, acompanhadas de práticas avaliativas standardizadas, têm apenas a intenção de ajudar a professora que, por falta de tempo e má qualificação, não consegue dar conta do seu fazer pedagógico. Ao escolher pelas professoras as atividades, havia uma intencionalidade implícita que, como diz Paulo Freire, não seria revelada por seus idealizadores, mas precisa/va ser desvelada e combatida por quem foi/vai construindo uma consciência crítica.

O terceiro referencial é o da formação permanente do educador que exige uma tomada de decisão diante do inacabamento humano: manter-se em busca de *Ser Mais*, num processo ininterrupto. Exige compreender que saber e não saber nos constituem, são complementares e não antagônicos. *Ajuda o educando a aprender e o educador a ensinar*.

Paulo Freire orienta que, no processo de formação permanente do educador, a prática seja tomada como objeto de reflexão, problematizada, identificando-se qual(is) teoria(s), ou fragmentos dela(s), está(ão) ali marchetado(s), ainda que dela(s) não se tenha consciência. Para essa reflexão sobre a prática, há que levar em consideração o projeto educativo que a sustenta - na perspectiva freiriana, o projeto da educação libertadora -, e, então, perceber quais propostas estão mais alinhadas a ele, aquelas que devem ser revistas e outras que precisam ser criadas. Nesse exercício de agir e pensar sobre o agir, se dará a transformação do saber ingênuo em saber crítico, como detalha Freire (1996b, p. 43):

O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, ‘desarmada’, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que

falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito, nas diversidades de relações. [...] É preciso, por outro lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a curiosidade mesma, característica do fenômeno vital.

Nessa época de acirramento das políticas públicas no campo da avaliação, sob a lógica do controle, de programas como o *Escola sem partido*³⁰, de silenciamento³¹ de vozes divergentes e dissonantes em relação aos discursos produzidos no contexto do *tsunami conservador*³², de reformas no ensino que visam à padronização dos percursos escolares, “negligenciando tudo o que existe nos *fazeressaberes* cotidianos presentes nas escolas e operando com base numa fé infinita na ciência moderna, em sua objetividade e neutralidade” (OLIVEIRA e SÜSSEKIND, 2018, p. 59), ainda mais relevantes e necessários se fazem o pensamento, as palavras e a luta do velho professor, porque são como tramas, cujos fios entrelaçam ação, reflexão, curiosidade, criticidade, indignação, resistência, *tecendo a manhã*³³.

Essa é a razão para esta nova leitura de seus textos, com ajuda de Saul (2008), e para a busca por outros interlocutores que, compartilhando do projeto de construção da educação pública, popular e democrática, pelo qual Freire tanto lutou, podem colaborar para pensar a (trans)formação das práticas avaliativas no cotidiano escolar.

³⁰ O Programa Escola sem Partido, movimento político que diz representar pais, alunos e alunas contrários(as) ao que chamam de “doutrinação ideológica” nas salas de aula, foi criado pelo advogado Miguel Nagib, em 2004, no Brasil. Ganhou notoriedade em 2015, quando projetos de lei inspirados no movimento começaram a ser apresentados e debatidos em inúmeras câmaras municipais e assembleias legislativas pelo país, bem como no Congresso Nacional. As críticas apontam problemas de ordem jurídica, política, social e educacional, por ferirem princípios constitucionais, como a liberdade de expressão, por se basearem na falsa ideia de que é possível a neutralidade na educação, por defenderem uma escola sem espaço para a discussão da cidadania, considerada, então, uma proposta carregada de conservadorismo, autoritarismo e fundamentalismo cristão. Em 11 de dezembro de 2018, por falta de quórum, o Projeto de Lei Escola sem Partido que tramitava na Câmara foi arquivado, marcando uma grande vitória na intensa luta que reuniu professoras, políticos e representantes da sociedade civil organizada, contra a chama “Lei da Mordaza”.

³¹ Em 14 de março de 2018, Marielle Franco, socióloga, feminista e defensora dos direitos humanos, eleita vereadora do Rio de Janeiro para a Legislatura 2017-2020 pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), foi executada a três tiros, fazendo calar uma voz que militava, especialmente, pelos direitos das mulheres, da população LGBT, dos negros e moradores de favelas. Em 24 de janeiro de 2019, Jean Wyllys, jornalista, professor universitário, deputado federal reeleito para representar o Rio de Janeiro na Câmara, durante a Legislatura 2019-2022, pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), desiste do mandato em meio a inúmeras ameaças recebidas desde a morte de Marielle. Ele comunica que está saindo do país para permanecer vivo. É considerado uma das personalidades que mais lutam pela diversidade no mundo, defendendo especialmente os direitos humanos.

³² Ao discutir o processo de formulação da Base Nacional Comum Curricular, atestando o caráter antidemocrático de sua estrutura, as pesquisadoras Inês Barbosa de Oliveira e Maria Luiza Sússekind formulam a noção de *tsunami conservador* para pensar o contexto de retrocessos que acomete o nosso tempo. Ver bibliografia.

³³ Referência ao poema *Tecendo a Manhã* do escritor João Cabral de Melo Neto.

3.1.4 Avaliação como prática de investigação: ideias-força

Recorrendo às pesquisas da professora Maria Teresa Esteban (1992, 2003a, 2003b, 2006), que trazem o debate sobre o processo de avaliação de alunos e alunas, realizado por professoras em suas salas de aula, encontro três ideias-força que mobilizam o *agirpensasentir* em direção à criação de práticas avaliativas emancipatórias.

Tais formulações estão articuladas à noção de *avaliação como prática de investigação*, defendida pela autora como uma perspectiva contra-hegemônica, uma vez que exige o abandono das certezas, para trabalhar com as dúvidas que surgem no cotidiano escolar, espaço de imprevisibilidade. Ao levantar questões - “Como avaliar crianças que todo o tempo fogem dos padrões pré-estabelecidos e para as quais parece que nenhum parâmetro é suficiente?” (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p.132), “O que sabe quem erra?” (ESTEBAN, 2006) – a professora vai se interrogando, buscando indícios, pequenas pistas que pode recolher, ao observar, com todos os sentidos, a reação das crianças às suas propostas e com elas traçar o esboço de novos caminhos a percorrer.

Dentre as certezas que são desestabilizadas com a perspectiva da *avaliação como prática de investigação* está aquela que considera o erro como não-aprendizagem, indicando incapacidade. Na versão hegemônica, quando se avalia, padrões previamente estabelecidos são utilizados para comparar todas as respostas. Sendo divergente do padrão, a resposta é nomeada como erro, sendo desprezada porque compreendida como refugo. De outro modo, quando se busca olhar para o que geralmente não é visto, o erro é “assumido não como a mera ausência de conhecimento ou como reflexo da incapacidade, mas como aspecto que indica a complexidade do processo ensino/aprendizagem” (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p.134), que anuncia conhecimento e desconhecimento, saber e *ainda não saber*, por isso, requer investigação.

Quando investiga as respostas erradas de seus alunos e alunas, a professora pode ir identificando seus conhecimentos, seus saberes, as relações que estabelece, vai obtendo novas informações que permitem uma outra percepção do contexto. A revisão do conceito de erro é uma das ideias-força que impulsionaram esta pesquisa, ao lado de outra que está implicada nessa primeira.

A busca por pistas e indícios do processo de aprendizagem nas falas, nas escritas, nos silêncios das crianças recoloca a necessidade de aproximação entre professora, alunos e alunas, sujeitos que estão envolvidos nesse movimento não linear de construção de conhecimentos. Essa é a segunda ideia-força.

Aqui a aproximação não se restringe à dimensão física, mas diz dos deslocamentos feitos nos pilares epistemológicos de que dispõe a professora, para agir em direção às lógicas infantis, às culturas das crianças, para tentar compreendê-las e com elas estabelecer diálogo. Sem esse movimento, não há possibilidade de abertura ao outro, de diálogo, de intervenção no processo de aprendizagem, a favor do sucesso da criança.

A terceira ideia-força se refere à compreensão da diferença como potência, exigindo a incorporação da heterogeneidade no construto conceitual que sustenta as concepções de aprendizagem e de avaliação.

Essa compreensão é importante, especialmente quando trabalhamos na escola pública, com crianças das classes populares que trazem seus conhecimentos, experiências, lógicas, desejos, bem diferentes daqueles que se articulam aos modos hegemônicos de avaliar. O desafio de lidar com toda essa diversidade pode tornar rica e produtiva a tessitura de relações entre os sujeitos em interação na sala de aula. Caso contrário, a avaliação pela ótica da homogeneidade vai permitindo a produção de diferenciação dos resultados, sua seleção e classificação, que servirão de bases para uma justificada e validada distribuição desigual dos sujeitos na organização social, mantendo em estado grave a situação do país que é o 9º em desigualdade social no *ranking* mundial (OXFAM BRASIL, 2018)³⁴.

Apoiada na noção de *zona de desenvolvimento proximal*, tal como proposta por Vygotsky, Esteban (2006, p. 142) vai demonstrando que a riqueza é a força vital da heterogeneidade na sala de aula. Sendo elemento indispensável à criatividade e à produtividade do sistema interativo que se estabelece na sala de aula, entre as crianças e a professora, o confronto da heterogeneidade, por muitos visto apenas como perigoso e caótico, produz essas zonas, essenciais à aprendizagem e ao desenvolvimento, pois a diferença é fonte de riqueza que estimula a emergência, o desenvolvimento do novo, do *ainda não*.

Integrando essas três ideias-forças, o erro como indicação da complexidade do processo de aprendizagem, a aproximação entre professoras e crianças que permite a potência do encontro e a incorporação da heterogeneidade na *epistemologia das práticas cotidianas*, percebo pistas para um movimento de reconstrução do sentido da avaliação com o intuito de transformá-la num processo mais favorável às crianças das classes populares, com base naquilo que já existe em diferentes cotidianos.

³⁴ Em 26 de novembro de 2018, o relatório *País estagnado: um retrato das desigualdades brasileiras – 2018*, foi divulgado pela organização não governamental Oxfam Brasil. O documento mostra que, entre 2016 e 2017, a redução da desigualdade de renda no Brasil foi interrompida pela primeira vez nos últimos 15 anos. Segundo os dados levantados, a estagnação fez com que o Brasil caísse da posição de 10º para 9º país mais desigual do planeta no *ranking* global de desigualdade de renda de 2017.

A retomada daqueles princípios freirianos – o diálogo, a compreensão da não neutralidade das práticas e a formação permanente - e sua articulação com as ideias-força advindas da perspectiva *da avaliação como prática de investigação* - a revisão na concepção de erro, a necessária aproximação entre sujeitos implicados na avaliação e a incorporação da heterogeneidade na proposição de práticas avaliativas -, trouxeram grande contribuição à pesquisa e ao processo de (trans)formação que se deu/dá com as professoras na vida *ordinária* na/da Escola Municipal João Cabral de Melo Neto, o que veremos a seguir.

4 DOS DETALHES ÍNFIMOS DA VIDA ORDINÁRIA NA/DA ESCOLA

Passar dos grandes acontecimentos e personagens à vida dos anônimos, identificar os sintomas de uma época, sociedade ou civilização nos detalhes ínfimos da vida ordinária, explicar a superfície pelas camadas subterrâneas e reconstruir mundos a partir de vestígios, é um programa literário, antes de ser científico.

Rancière

Optar pela pesquisa *com* o cotidiano *na/da* Escola Municipal João Cabral de Melo Neto foi arriscado e necessário.

Imagem 10 - Pronunciamento do prefeito Edson Ezequiel de Matos na inauguração da Escola Municipal João Cabral de Melo Neto em 09 de março de 2000.



Fonte: Acervo da Escola Municipal João Cabral de Melo Neto.

Foi um risco lidar com a proximidade, o envolvimento com o *locus* da pesquisa, uma vez imersa como pesquisadora e sujeito de pesquisa, parte da equipe diretiva da escola, atuando na função de orientadora pedagógica da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sem evitar o afastamento necessário para estudar, para problematizar as questões que emergiam, com o rigor metodológico que a investigação exigiu.

Foi uma necessidade, pois não pude me ausentar das minhas atividades profissionais. Na Rede Municipal de São Gonçalo, é necessário completar dois anos de estágio probatório para solicitar o afastamento remunerado para estudo. Tendo iniciado em novembro de 2016 naquela rede, só completei o período exigido em novembro de 2018, final da pesquisa. Por depender do meu salário como meio de sustento, também não pude recorrer à licença sem vencimentos. E a bolsa do doutorado não me foi possível por possuir dois vínculos empregatícios. Sendo assim, realizar a investigação no local de trabalho era o possível, além de parecer também positivo, considerando os pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa.

Essas parecem questões ordinárias, sem valor para o debate em tela, mas quer este estudo se ocupar daquilo que, geralmente, escapa, do detalhe ínfimo, que fica invisível, mas existe e interfere significativamente no processo de produção dos conhecimentos que é preponderante nesta tese.

Os riscos e as necessidades aqui levantadas dizem das condições e do contexto em que se deu/dá essa produção de conhecimentos. Não sendo esse o foco deste trabalho, faço apenas uma pequena reflexão, considerando as condições acima apresentadas - a disponibilidade de recursos financeiros, a disponibilidade de tempo e a ligação do tema e *locus* de pesquisa com a atividade profissional -, relacionando-as à situação da UERJ, sede do PROPED, onde se desenvolveram o estudo das disciplinas e a orientação da pesquisa.

Aqueles desafios que apareceram no meu caminhar investigativo exigiram a criação de possibilidades e foram enfrentados de forma potente, por meio da rede de apoio construída ao meu redor durante todo o Curso de Doutorado, público e gratuito, oferecido pela UERJ. Professora orientadora, demais professoras do programa e de outras universidades onde cursei disciplinas especiais, colegas do grupo de pesquisa, formamos um coletivo que compartilhou/compartilha saberes, dúvidas, lágrimas, sorrisos, ganhos, perdas; fios de vida que se entrelaçaram/entrelaçam para responder aos tantos desafios da vida acadêmica, sem esmorecer.

Atravessando um longo período de crise financeira – 2016 a 2018 – causado pela improbidade administrativa dos últimos governadores do Estado do Rio de Janeiro³⁵, a UERJ vem demonstrando, por meio dos esforços de seu corpo de profissionais e alunos e alunas, a

³⁵ Sérgio Cabral Filho, governador do Estado do Rio de Janeiro de 1º de janeiro de 2007 até 3 de abril de 2014, foi preso em 2016 por ser réu de inúmeros crimes que lesaram os cofres públicos. Luiz Fernando Pezão, governador do Estado do Rio de Janeiro de 4 de abril de 2014 a 1º de janeiro de 2019, foi preso preventivamente em 29 de novembro de 2018 por corrupção.

resistência necessária para não desaparecer. Salários dos professores, professoras e demais funcionários e funcionárias atrasados e divididos em até 5 parcelas; serviços de apoio paralisados por atraso no pagamento das empresas terceirizadas de limpeza, vigilância e manutenção, contratadas por meio de licitação e pela falta de materiais; bolsas de estudo e pesquisa atrasadas; restaurante universitário fechado por falta de verbas. Toda essa precarização que assolou a universidade levou muitos alunos e alunas a trancar suas matrículas; professores e professoras precisaram abrir mão de sua dedicação exclusiva para manter vínculo em outra instituição, a fim de obter recursos para prover a subsistência.

Imagem 11 - #UERJRESISTE



Fonte: Esquerda Diário, disponível em <http://esquerdadiario.com.br/Defenda-voce-tambem-a-UERJ-veja-como-aderir-a-campanha>

A #UERJRESISTE foi marca de uma campanha em defesa da UERJ feita por diversos setores da própria universidade em luta: servidores, docentes, alunos e alunas. Mobilizada, a sociedade civil também se aliou ao grupo e, aos poucos, a vida na universidade começa a se reorganizar, mas não sem sentir os efeitos desse triste período, que deixou marcas negativas, ainda muito presentes na memória e na vida de muitos.

Quero, aqui, com este pequeno apontamento, reiterar a relevância da universidade pública, instituição fundamental à democratização do acesso e da produção de conhecimentos, *espaçotempo* de encontro, de criação, de resistência. Ao lado dela, também a escola pública.

Trago essas primeiras considerações porque concordo com Oliveira e Sússekind (2018, p. 66): “não é possível considerar a existência de um cotidiano vivido fora das estruturas sociais...”. Não seria possível iniciar o *mergulho*, com todos os sentidos, nos detalhes ínfimos

da vida ordinária *na/da* Escola Municipal João Cabral de Melo Neto, sem mostrar o contexto que me levou a pensar nela como *locus* da pesquisa.

Inaugurada em 2000, a escola recebeu o nome de um ilustre escritor brasileiro, também diplomata, João Cabral de Melo Neto, que gostava de trazer em suas obras a vida *ordinária, desqualificada*, do homem comum, como o fez em *Morte e Vida Severina*, cujo protagonista é um sertanejo, Severino, que, escorraçado do sertão pela seca e da terra pelo latifúndio, narra as duras e ásperas condições em que vive:

— O meu nome é Severino,
 como não tenho outro de pia.
 Como há muitos Severinos,
 que é santo de romaria,
 deram então de me chamar
 Severino de Maria;
 [...]
 Somos muitos Severinos
 iguais em tudo na vida:
 na mesma cabeça grande
 que a custo é que se equilibra,
 no mesmo ventre crescido
 sobre as mesmas pernas finas
 e iguais também porque o sangue,
 que usamos tem pouca tinta.
 E se somos Severinos
 iguais em tudo na vida,
 morremos de morte igual,
 mesma morte Severina:
 que é a morte de que se morre
 de velhice antes dos trinta,
 de emboscada antes dos vinte
 de fome um pouco por dia
 (de fraqueza e de doença
 é que a morte Severina
 ataca em qualquer idade,
 e até gente não nascida).
 Somos muitos Severinos
 iguais em tudo e na sina:
 a de abrandar estas pedras
 suando-se muito em cima,
 a de tentar despertar
 terra sempre mais extinta,
 a de querer arrancar
 alguns roçado da cinza.
 Mas, para que me conheçam
 melhor Vossas Senhorias
 e melhor possam seguir
 a história de minha vida,
 passo a ser o Severino
 que em vossa presença emigra.
 (CABRAL DE MELO NETO, 2015)

Nesse fragmento, fica evidente algo que dialoga com as escolhas teórico-epistemológicas desta pesquisa: quem narra a *morte e a vida severinas* é o Severino. E não o

faz de um ponto de vista individualista: traz o contexto, as tristezas e alegrias, nos diálogos que vai estabelecendo com quem aparece em seu caminho.

Tal como o poema de João Cabral, esta investigação também tem interesse na prática dos anônimos, dos ordinários, especificando melhor, tem como foco o *fazerpensar* das profissionais anônimas da Escola Municipal João Cabral de Melo Neto que cotidianamente criam, com seus/nossos alunos e alunas, possibilidades de olhar a vida de outros pontos de vista. E suas/nossas narrativas constituem objeto e metodologia desta pesquisa.

Imagem 12 - Fachada atual da Escola Municipal João Cabral de Melo Neto.



Fonte: Arquivo pessoal.

Situada na Avenida Almirante Pena Boto, Vista Alegre, São Gonçalo, a escola oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental I (anos iniciais) e II (anos finais), regular e EJA, atendendo, aproximadamente, a 887 alunos e alunas, em três turnos: manhã, tarde e noite.

Tabela 1 - Número de alunos e alunas da Escola Municipal João Cabral de Melo Neto/2017

Etapa de escolaridade/Modalidade	N ° de matriculados
Educação Infantil	48
Ensino Fundamental I (1 a 5 ano)	495
Ensino Fundamental I (6 a 9 ano)	204
Educação de Jovens e Adultos	140
Total	887

Fonte: Censo Escolar (2017)

Sua estrutura é composta de 22 salas de aulas (três exclusivas para a Educação Infantil), sala de diretoria, sala de professoras, sala de secretaria, um laboratório de informática (não é utilizado regularmente por insuficiência e defasagem nos equipamentos, bem como falta de profissional habilitado), uma sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado – AEE (atualmente, não há professor especializado lotado na escola, por isso, as professoras de apoio levam seus alunos e alunas para atividades individuais e coletivas naquele espaço), quadra de esportes coberta, cozinha, refeitório, despensa, sala de leitura, parque infantil, banheiros adequados à Educação Infantil, banheiros adequados aos estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida, dependências e vias adequadas a pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, almoxarifado, auditório, pátio coberto, pátio descoberto, área verde.

Conta com 92 profissionais, dentre eles, 21 professoras que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com quem fui tecendo a pesquisa, que buscou desinvisibilizar o processo de (trans)formação de práticas avaliativas emancipatórias, colocando em evidência o que já acontece no cotidiano escolar e promove rachaduras no modelo hegemônico de avaliar, bem como provocando a emergência de outras alternativas que existem como potência, mas não tomaram forma ainda.

As práticas ordinárias das professoras são muitas vezes desqualificadas com um discurso pautado pela *lógica metonímica*, para a qual falar de uma parte, selecionada propositalmente, é falar do todo. A exigência de produção de resultados para destacar os fracassos, apenas os *ainda não* saberes, os objetivos não atingidos, as metas não alcançadas, acentua o processo de invisibilizar, silenciar e negar existências de outras formas de ser/estar/fazer/viver a docência.

Cheguei à escola em novembro de 2016, para assumir a função de orientadora pedagógica e recebi a incumbência de acompanhar as professoras das duas turmas de Educação Infantil e dezenove (19) turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos dois turnos, com uma carga horária de dezesseis (16) tempos. Um grande desafio!! Em nosso primeiro encontro, pedi para ouvir um pouco da história da escola e de como cada uma delas chegara até ali.

Em meio a tantas falas, uma memória era comum: a época em que a escola era reconhecida como a pior do município. Segundo as professoras, eu estava chegando num momento muito bom, porque a confiança da comunidade estava voltando. Mas tinha sido muito difícil desfazer aquela imagem de incompetência, de desqualificação diante da comunidade. Confesso que fiquei intrigada e curiosa por saber um pouco mais sobre o que teria ocasionado a produção daquela representação. Então, o detalhe apareceu:

... muitos pais tiraram seus filhos, professoras tiveram que sair porque não havia turmas suficientes, a direção foi retirada e não parava ninguém na função. Não havia

credibilidade no trabalho que a gente fazia. E tudo isso sabe por quê? Por causa de um resultado de IDEB divulgado nos jornais. (Fala da professora Silviane. Reunião pedagógica de 23/11/16).

Imagem 13 - Manchete do Jornal Extra Online de 23/08/12



Fonte: Site do Jornal Extra.

Recuperar a discussão feita por Barriga (2003) nos ajuda a compreender como se produziu a polêmica anunciada na narrativa das professoras, referente aos efeitos do uso de exames em larga escala na sociedade, na escola e na vida dos alunos e alunas. Segundo o pesquisador, na vigência de uma política educativa de corte neoliberal, o exame é superdimensionado, ou seja, a ele é atribuído o poder de aferir a qualidade da educação. O tratamento estatístico dos dados para a produção de resultados objetivos, facilmente classificados e hierarquizados, gera os *rankings* que colaboram para a construção de discursos sobre o outro, considerando apenas sua capacidade de espelhar ou não os padrões. Com justificativas acadêmicas, um juízo de valor é emitido e este ajuda a construir e publicizar uma imagem cristalizada da escola, de seus funcionários, da qualidade de seus serviços. Os efeitos de todo esse processo em que a *avaliação como medida* é usada como fonte de dados para formulação de juízos de valor nós percebemos: a depreciação da escola, a responsabilização dos docentes.

Essa relação linear entre exame e aprendizagem, que enfatiza as funções seletiva, classificatória e certificadora da avaliação, fortalece práticas e discursos que não problematizam os procedimentos escolares, negam aos alunos e alunas o acesso aos conhecimentos, desvalorizam os saberes discentes e docentes.

As consequências de tornar hegemônica essa visão única e reducionista, que classifica escolas em melhores ou piores, as professoras como competentes ou incompetentes, desdobram-se. Uma delas é a aprovação da BNCC³⁶, que determina o conteúdo de ensino na Educação Básica para que, acreditam seus idealizadores, a despeito da desqualificação das professoras, todos os alunos e alunas aprendam a mesma coisa de Norte a Sul do país.

Outra consequência é a avalanche de projetos e programas salvacionistas que se multiplicam diariamente, todos sustentados na ideia de que é preciso dizer o quê e como ensinar, porque a classe de docentes é apenas capaz de executar, quando bem capacitada, o que os especialistas pensarem. Um sem número de sistemas estruturados de ensino (Dom Bosco, PH, Positivo, Equipe1, apenas para citar aqueles que aparecem na primeira página numa simples consulta no *Google*, a ferramenta de busca mais usual na Internet) passaram a vender seus produtos às redes públicas de ensino nos últimos anos, assegurando que dinheiro público chegue às empresas privadas.

No caso da Escola Municipal João Cabral de Melo Neto, o impacto daquele processo mexeu com a organização das turmas, com a vida das professoras e, inclusive, com o modo como conduziam suas práticas avaliativas. “Tivemos que passar a preparar as crianças para essas provas... passamos a dar muito simulado e a escola conseguiu melhorar o IDEB”. (Fala da professora Silviane. Reunião pedagógica de 23/11/16).

O que se revela nessa narrativa é o que explicam Esteban e Fetzner (2015, p. 76): “o jogo enunciativo produz um discurso que induz à necessidade de mais exame para se alcançar o objetivo almejado”. Indicado está um dos fios que constituem as práticas avaliativas no cotidiano escolar: os discursos produzidos sobre a escola e sobre as professoras. O juízo de valor, construído sob justificativa acadêmica, dado que se baseia em resultados de exames em larga escala, na tessitura das práticas avaliativas, vai indicando a aprovação ou a reprovação do que se faz cotidianamente pelo resultado mensurável que se obtém.

Uma vez deslocada a atenção de todos para o desempenho da escola no *ranking* produzido pela comparação de resultados obtidos nos testes de larga escala, o esvaziamento/empobrecimento do currículo, o investimento na tendência pedagógica mecanicista e a redução da avaliação a um processo de treinamento vão se seguindo. No armário que encontrei na sala da orientação pedagógica, uma quantidade surpreendente de

³⁶ No artigo *Dimensões político-epistemológicas do equívoco conservador na educação: A base curricular brasileira no contexto dos currículos nacionais*, Oliveira e Sússekind (2018) fazem um minucioso estudo crítico sobre as concepções de conhecimento, de educação e de currículo subjacentes à BNCC, defendendo como irreconciliáveis com a busca de uma educação democrática, pública, laica, gratuita e de qualidade social para todos.

provas no padrão Prova-Brasil lotava duas prateleiras. Eram sobras dos simulados utilizados, como afirmou a professora.

Foi naquele primeiro encontro que compartilhei com as professoras o meu trabalho de pesquisa e seu enfoque e perguntei se desejavam participar comigo do processo investigativo, já que a avaliação era uma questão também para aquele grupo. Fiz o convite e ele foi aceito de pronto. Fiquei feliz. Como faltavam duas semanas para o encerramento do ano letivo, combinamos que começaríamos 2017 com a perspectiva de problematizar as nossas práticas avaliativas, de estudarmos juntas sobre como elas se constituem, a que servem, com quais concepções de avaliação se articulam, como seria possível transformá-las.

Com fios que a vida entrelaçou, houve a oportunidade de trazer para a escola o Curso de Extensão da UERJ *Educação cidadã, justiça cognitiva e práticas emancipatórias nas escolas: contando histórias e ouvindo papos de professores, o CHOPP*, articulado ao Café com Currículo, FFP-UERJ, como mencionamos no primeiro capítulo³⁷, em parceria com o CREFCON.

Além das 21 professoras regentes da Escola Municipal João Cabral de Melo Neto (duas das turmas de Educação Infantil e 19 das turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental), também participaram do CHOPP³⁸, uma professora dirigente de turno, um professor de Educação Física que atendia às turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental, uma professora de apoio especializado que atendia a aluno dos anos finais do Ensino Fundamental, três professoras de escolas municipais próximas e uma professora da rede estadual, lotada em escola no município de São Gonçalo. E, com essa rede de *saberesfazeres*, a pesquisa se desenhou.

Para os encontros, utilizamos, mensalmente, um dos horários destinados ao planejamento coletivo, estudo e avaliação que já estava estabelecido na escola (geralmente, às quartas-feiras, durante duas horas – manhã de 9h30min às 11h30min e tarde de 15h às 17h). A dinâmica dos encontros mensais foi sendo desenhada com as questões que apareciam. O encontro anterior indicava a temática do seguinte. Havia sempre um convidado para iniciar o diálogo com as professoras. Os convidados eram estudantes do Mestrado e do Doutorado da UERJ, orientandos e orientandas das professoras Inês Barbosa de Oliveira e Alexandra Garcia, coordenadoras do curso, além delas mesmas, que participaram dos encontros cujos temas dialogavam melhor com os interesses mais pontuais de suas pesquisas.

³⁷ Ver página 35.

³⁸ A lista nominal dos participantes se encontra no anexo D.

Quadro 2 - Cronograma de encontros do CHOPP 2017

Data, horário e local	Tema	Professora Convidada
04/05/17, 9h UNIVERSO/SG	Aula Inaugural	Professora Ângela Gualine/SME-SG
11/05/17, 13h CREFCON	Avaliação – o que/quem está em jogo? ³⁹	Professora Dilcelene Cordeiro/UERJ
01/06/17, 9h e 15h E. M. João Cabral de Melo Neto	Conhecimentos docentes e reconhecimentos: deslocando o olhar sobre o ser-professor	Professora Alexandra Garcia/ FFP-UERJ
06/07/17, 9h e 15h E. M. João Cabral de Melo Neto	Alfabetização – Pistas no Cotidiano Escolar	Professora Neila Espíndola CPII/ FFP-UERJ
03/08/17, 9h e 15h E. M. João Cabral de Melo Neto	Conhecimentos nas/das escolas: o que a escola TEM!	Professor Leonardo Peixoto UEA/UERJ
03/10/17, 9h e 15h E. M. João Cabral de Melo Neto	<i>Fazeressaberes</i> nas escolas: o que produzimos cotidianamente?	Professora Tania Gouvea/ FFP-UERJ
16/11/17, 9h e 15h E. M. João Cabral de Melo Neto	<i>Fazeressaberes</i> cotidianos nas escolas: criação curricular cotidiana como prática emancipatória	Professora Ceane UFA/ FFP-UERJ
01/12/17, 9h E. M. João Cabral de Melo Neto	Criação Curricular Cotidiana e Emancipação Social: Ecologia de Saberes, Justiça Cognitiva e Cidadania Horizontal	Professora Inês Barbosa de Oliveira/UERJ
13/06/18 E. M. João Cabral de Melo Neto	Currículos: Modos de Ver o Mundo	Professor Leonardo Albuquerque/ FFP-UERJ
04/07/18 FFP-UERJ	Diálogos Universidade-escola - redes de conversação e formação continuada	Professora Alexandra Garcia/ FFP-UERJ
08/08/18 E. M. João Cabral de Melo Neto	Escrever na Escola: Possibilidades Curriculares na Escola	Professora Soymara Emilião/UERJ
31/10/18 E. M. João Cabral de Melo Neto	Padronização e Desobediências nos Cotidianos Escolares	Professora Inês Barbosa de Oliveira/UERJ
28/11/18 E. M. João Cabral de Melo Neto	BNCC e Currículo: Tensões no Cotidiano Escolar	Professora Tania Gouvea/ FFP-UERJ

Fonte: Construído pela autora

Compreendendo esses encontros *com* professoras “como espaços potentes na produção de *práticas políticas*”, tal como propõe Emilião (2016, p. 87), optei por buscar nas narrativas ali produzidas pistas do processo de (trans)formação que ocorria no cotidiano escolar.

Essas narrativas vão aparecendo neste texto, não linearmente, pois não há o objetivo de descrever cada encontro numa sequência cronológica, mas de trazer as questões que nos mobilizaram e permitiram problematizar os modos de *fazer pensar* a avaliação.

4.1 Os ciclos de aprendizagem na rede municipal de São Gonçalo: breve contextualização

Quando eu entrei para a rede era o começo da implantação do ciclo... eu lembro como se fosse ontem. Para cada escola vinha um representante para ajudar a gente a entender o que era o ciclo. Eu saí do primeiro encontro toda feliz, pensando: isso é um negócio que vai dar certo, é algo muito legal,

³⁹ Organização do encontro disponível no anexo E.

porque a criança finalmente vai ter oportunidade...

Fala da professora Jane. Encontro do CHOPP em 03/08/17

Mesmo não sendo este o foco da pesquisa, a narrativa da professora Jane trouxe a necessidade de buscar um breve histórico das políticas públicas de organização das escolas em ciclos no Brasil, a partir de estudos já consolidados (MAINARDES, 2001, 2010; FETZNER, 2007; AGUIAR, 2013) e localizar, neste contexto, as iniciativas do município de São Gonçalo, a fim de compreender o lugar de fala da professora Jane, o modo como o ciclo faz parte da política pública da rede municipal de São Gonçalo e a interferência dessa política nas práticas avaliativas cotidianas.

Os textos legais brasileiros que datam das décadas de 1930 e 1940, respectivamente, o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, no bojo da Reforma Francisco Campos, e o Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, no contexto da Reforma Capanema, para citar apenas dois, apontam para o uso do termo ciclo, inicialmente, para designar o agrupamento de anos de estudo do ensino secundário, sem qualquer referência à tentativa de romper com lógica da escola seriada que prevê a divisão dos alunos e alunas em grupos supostamente homogêneos no que tange aos conhecimentos (definidos previamente para cada série) e exige, ao final de cada ano letivo, que os alunos e alunas demonstrem, nos testes aplicados, o conhecimento que lhes foi ministrado, para que sejam considerados aprovados(as) ou reprovados(as) para a série seguinte.

De acordo com a pesquisa de Fetzner (2007), o fracasso desse sistema vem sendo denunciado, no Brasil, há quase um século, pela alienação docente que produz, por meio da divisão do trabalho entre quem planeja as ações pedagógicas (especialistas) e quem as executa (professoras), bem como pela fragmentação dos conhecimentos a serem trabalhados em cada série, que resulta em sua descaracterização e no esvaziamento de seus sentidos. Na tentativa de criar propostas alternativas à organização escolar em séries, surgiram iniciativas como a reforma do Ensino Primário no Rio Grande do Sul (1958), a organização em níveis em Pernambuco (1968), o sistema de avanços progressivos em Santa Catarina (1970-1984), entre outras.

Diante dos elevados índices de reprovação e de distorção série-idade, acumulados historicamente no sistema educacional brasileiro, para Mainardes (2001), em 1984, o termo ciclo foi usado para designar uma política de não-reprovação quando da implantação, na rede estadual de São Paulo, do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), reunindo os dois primeiros anos de escolaridade, eliminando a reprovação da passagem do 1º para o 2º ano, vindo a ser implantado também em Minas Gerais, Paraná e Goiás.

O que se seguiu no final da década de 1980 e início da década de 1990, segundo Aguiar (2013), foi a expansão dos ciclos para todo o Ensino Fundamental em diferentes redes públicas, estaduais e/ou municipais, principalmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, que garantiu a autonomia de cada sistema de ensino para definir, em sua proposta político-pedagógica, a implantação da organização curricular em ciclos, o que resultou em distintas concepções, caracterizações, modalidades, conceitos e intencionalidades.

Desde então, nomenclaturas diversas têm sido utilizadas para designar os programas de organização da escolaridade em ciclos no Brasil: Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de Formação (também chamados de Ciclos de Formação Humana), Regime de Progressão Continuada, Bloco Inicial de Alfabetização, entre outros tantos (BARRETO; SOUZA, 2005). Nesse contexto de efervescência de propostas, a rede municipal de ensino de São Gonçalo implantou, em 1998, os Ciclos de Aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, organizando os cinco primeiros anos em dois ciclos: o primeiro, integrando a 1ª, a 2ª e a 3ª etapas (antiga classe de alfabetização, 1ª e 2ª séries); o segundo ciclo, constituído de duas etapas (3ª e 4ª série).

Pela narrativa da Jane, a proposta veio para as escolas e mobilizou professoras e toda a comunidade escolar. Aqui, mais um fio constitutivo das práticas avaliativas aparece: as políticas públicas. Não é possível negar os efeitos das normas e outros dispositivos dos sistemas de educação na (trans)formação de práticas avaliativas. Nas narrativas, durante todo o curso, muitas políticas públicas foram citadas pelas professoras e, em muitos casos, as narrativas traziam detalhes da forma como afetaram suas práticas.

Quadro 3- Quadro-síntese das políticas públicas que apareceram nas narrativas das professoras

Política Pública - Breve descrição	Ano de início
PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. ⁴⁰	2000
Resolução CNE Nº 4, de 13/07/2010 - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica	2010
Resolução CNE Nº 7, de 14/12/2010 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.	2010
PRO-LETRAMENTO - Programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.	2005
PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.	2013
BNCC - Base Nacional Comum Curricular	2017

⁴⁰ O PROFA é uma iniciativa do Ministério da Educação, que pretende contribuir para a superação de dois problemas: a formação inadequada dos professores e seus formadores e a falta de referências de qualidade para o planejamento de propostas pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos – situações didáticas e materiais adequados. Trecho retirado do texto de Apresentação do Guia do Formador do Programa mostra a razão. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_1.pdf. Acesso em: 20 abr. 2018.

Quadro 3- Quadro-síntese das políticas públicas que apareceram nas narrativas das professoras

Política Pública - Breve descrição	Ano de início
MAIS ALFABETIZAÇÃO - É uma estratégia do Ministério da Educação para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos alunos e alunas regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental.	2018
PROVA BRASIL - Por meio de testes padronizados e questionários socioeconômicos aplicados no 5º e 9º anos do ensino fundamental avalia a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro.	2007
ANA - É uma avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos alunos e alunas do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas.	2013
PROVINHA BRASIL - É uma avaliação diagnóstica que visa investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras.	2008

Fonte: Construído pela autora.

Ao mostrar as políticas públicas como um dos fios constitutivos das práticas avaliativas, precisamos recuperar o legado de Certeau (2011b), para compreendermos o uso que as professoras fazem das normativas legais.

Continuando a investigação sobre a implementação da política de ciclos de aprendizagem na Rede Municipal de São Gonçalo, encontramos, no arquivo da escola, documentos que mostram mudanças em sua organização ao longo dos anos. Utilizamos como fonte de informações o Regimento Escolar (CME/São Gonçalo, 2004), um apostilado com orientações para a construção do Projeto Político Pedagógico da Escola e a matriz curricular (SEMEC, sem data). A primeira mudança refere-se ao ano de 2004: o primeiro ciclo, que era constituído de três etapas -, a 1ª, a 2ª e a 3ª etapas correspondiam à antiga classe de alfabetização, 1ª e 2ª séries -, passa a ter apenas duas (1º e 2º anos do Ensino Fundamental, equivalentes à classe de alfabetização e à 1ª série), enquanto o segundo ciclo passa a vigorar com três etapas (3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, isto é, antigas 2ª, 3ª e 4ª séries). Não encontrei indícios de participação das professoras nessa decisão por antecipar a conclusão do 1º ciclo. A alteração passa a autorizar a reprovação dos alunos e alunas que apresentem “dificuldades” e/ou “atrasos”, identificadas pelo processo de avaliação a partir de fichas padronizadas, no 2º ano, final do 1º ciclo.

Art. 71 O Ensino Fundamental organizar-se-á em 1º e 2º segmentos.

§ 1º O 1º segmento, que compreende os anos iniciais do Ensino Fundamental, estará estruturado em 1º e 2º Ciclos.

I – O 1º Ciclo compreenderá duas etapas;

II – O 2º Ciclo compreenderá três etapas.

§ 2º Serão organizadas turmas de reorientação da aprendizagem, para alunos de 1º e 2º ciclos com objetivo de superar as dificuldades de aprendizagem por estes apresentada. (CME/São Gonçalo, 2004).

A própria professora Jane, ao continuar sua narrativa, faz uma leitura desse processo que foi, com o passar do tempo, minando a confiança das professoras nas promessas de sucesso que nunca se concretizavam.

Passado um tempo, quando a gente achou que ia se adaptar com o primeiro ciclo de três anos, trocaram para dois anos. Foi a sensação! Pensamos: agora vai dar certo. Naquele ano, pegaram aquelas crianças que estavam sendo reprovadas várias vezes no terceiro ano e colocaram no quarto, mesmo sem saber ler e escrever. Outra decepção. Tiveram que inventar as turmas de aceleração, Se liga⁴¹, Acelera Brasil para colocar as crianças que não conseguiam avançar. Quando as professoras estavam se adaptando ao primeiro ciclo com dois anos, mudaram novamente, retornando para três anos o primeiro ciclo. Foi quando percebi que as professoras pararam de discutir o ciclo. Desculpe a forma, mas eu vou dizer: a pessoa que inventou o ciclo tinha muito boa intenção, mas disse o inferno está cheio. Ela não estava lá na sala de aula....

Os ciclos são arranjos que atendem à flexibilidade da estrutura curricular, assumem valor pedagógico e político, na organização do espaço e tempo escolares, e que se insurgem contra a estrutura curricular seriada, domesticadora e excludente, desde que as professoras sejam sujeitos desse processo. Na fala da professora Jane, encontramos indícios de que ela não se vê como alguém que produz currículo cotidianamente, alguém que interfere nos movimentos de mudança na rede.

A narrativa da Jane provocou o grupo e o convidado Leonardo Peixoto, conhecido carinhosamente por Leo. Por ela afetado, ele deslocou a discussão para um aspecto bastante significativo:

Talvez, Jane, essas pessoas [que inventaram o ciclo] nem estivessem fora da sala de aula, mas tinham uma ambição que não cabe quando se trata de processo pedagógico: a ambição de universalizar as suas experiências. Isso não dá certo! As experiências precisam ser compartilhadas... tudo o que narrei para vocês hoje aqui não pode ser visto como modelo. Jamais!! Elas podem servir como inspiração, para alimentar a possibilidade de fazer algo diferente do que vocês já fazem. Esse é o ponto!! Qualquer tentativa que eu tenha de universalização, de padronização, de estabelecimento de modelo, para mim, é fadada ao fracasso. Sabe por quê? Quem cria, o faz num contexto, construído pelas relações estabelecidas entre pessoas que são singulares, que acertam e erram. E sendo aquele contexto diferente de qualquer outro, então, a experiência não pode ser repetida.

Quando criamos padrões e expectativas, ou utilizamos padrões que nos foram oferecidos como modelos, estamos reduzindo as possibilidades de criação. Nossa e das crianças com que

⁴¹ O programa Se Liga foi criado em 2001 pelo Instituto Ayrton Senna, sob a justificativa de oferecer condições de corrigir os processos de aprendizagem de alunos em estado de defasagem idade-série matriculados 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental que não foram corretamente alfabetizados. Segundo o Instituto, para devolver a essas crianças a autoestima e a oportunidade de seguir em frente, são estabelecidas parcerias com milhares de gestores e educadores por todo o Brasil. Informações obtidas no site <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/Atuacao/se-liga.html>. Acesso em: 12 jan, 2019.

trabalhamos. Alimentamos o discurso sobre a escola como espaço de reprodução, justificando o fracasso escolar das crianças pela falta de competência da professora.

A fala do Leo problematizou a relação com regras e seus significados, trazendo a reflexão sobre elas para o centro das discussões. Abrir espaço para a contestação das regras estabelecidas não significa ser contrário a qualquer uma delas. Implica considerar as regras como importantes elementos na organização social, mas com limites de “uso”, e, por isso mesmo, precisam ser repensadas a partir do momento em que, idealizadas sem os limites, elas tendem a sufocar a potência da vida cotidiana, isto é, vão, pelo silenciamento de vozes de divergentes, pela tentativa de disciplinar os corpos que falam, atuando na produção de não-existência.

4.2 O cotidiano escolar pelas lentes da *sociologia das ausências*

Buscando o sentido inverso da produção de não-existência, encontro o que Boaventura de Sousa Santos chama de *sociologia das ausências* (2006, p. 786):

Trata-se de uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como inexistente, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe. [...] O objectivo da sociologia das ausências é transformar objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças. Fá-lo centrando-se nos fragmentos da experiência social não socializados pela totalidade metonímica.

Sem poder interpretar, descrever, demonstrar, explicar, controlar, a *razão indolente* transforma em fragmento desprezível, resíduo descartável, produz como não-existente o que não cabe em suas conclusões e generalizações, em seus padrões; despreza o que é criação.

O processo de produção de não-existência é realizável de variadas formas. Boaventura elenca cinco delas, que operam segundo lógicas próprias, mas unidas pela mesma monocultura racional - ocidental, capitalista - que lhes dá origem.

O primeiro, também o mais potente, é a *monocultura do saber e do rigor do saber*, que elege a ciência moderna como a única fonte de verdade e a alta cultura, a única matriz de qualidade estética. Tudo que não é por elas produzido e/ou validado, declarado é como ignorante e inculto. Na avaliação, a lógica derivada da monocultura do saber opera quando é definido como padrão único o saber científico, com o qual tudo e todos são comparados e, a partir dele, classificados.

A segunda forma é a *monocultura do tempo linear*, que define sentido e direção únicos ao tempo histórico. Nomeada de diferentes modos - avanço, progresso, crescimento,

desenvolvimento – a formulação dessa concepção linear da história imputa a quem não obedece à sua lógica o estigma de atrasado. A não-existência vai sendo produzida e justificada pela identificação do percurso assimétrico, com avanços e recuos não reconhecidos pela lógica operante. Ao cumprir a função de organização escolar, obedecendo à ideia de tempo linear, a avaliação fica nos domínios dessa lógica produtora de não-existências.

A terceira forma é a *monocultura da naturalização da diferença* como desigualdade. Fazendo operar a lógica da classificação social, que hierarquiza as populações utilizando marcadores como raça, sexo, tenta escamotear a intencionalidade de impor o domínio de uma (branca, masculina) sobre as demais. A não-existência “é produzida sob a forma de inferioridade insuperável porque natural. Quem é inferior, porque é insuperavelmente inferior, não pode ser uma alternativa credível a quem é superior” (Idem, p. 788). Nos discursos que justificam a inabilidade para aprender por traços genéticos, condenando irmãos e até primos por trazerem as “marcas” da família (geralmente, de origem negra e pobre), encontramos essa lógica em operação nos cotidianos escolares.

A *lógica da escala dominante* é a quarta forma de produção de inexistência e o faz no confronto entre universal e particular, global e local. Se não é repetível, não é multiplicável, é desprezível. Logo, o que é produzido como local e particular ganha invisibilidade. Aquela saída local, construída pela professora para uma situação particular, do cotidiano, é facilmente considerada nada relevante nessa lógica.

A quinta é a *monocultura dos critérios de produtividade capitalista*. Sendo o crescimento econômico seu objetivo racional primeiro e inquestionável, será também inquestionável o critério de produtividade que melhor atende a esse fim, isto é, o que mais lucro apresenta. O que ou quem a ele não serve é declarado improdutivo. Quando questionada quanto aos resultados de sua turma, a professora se vê num cenário de domínio da lógica produtivista, sem que os aspectos pedagógicos tenham qualquer sentido na discussão do processo de *aprenderensinar aprender*.

Aparentemente, a trama das monoculturas é tão bem tecida que quase convence de que é impossível burlar suas lógicas. Com todas essas cinco lógicas operando, o cotidiano escolar é um *espaçotempo* de disputa. E pensá-lo como *locus* de criação e não de mera reprodução e/ou aplicação de metodologias, currículos, conteúdos ideológicos, instrumentos de avaliação que servem exclusivamente à *razão indolente*, exige um posicionamento epistemológico e político contra-hegemônico. Como já propôs Certeau (2011a, p. 13), “é preciso interessar-se não pelos produtos culturais oferecidos no mercado dos bens, mas pelas operações dos seus usuários; é

mister ocupar-se com as maneiras diferentes de marcar socialmente o desvio operado num dado por uma prática”.

No cotidiano da escola, os sujeitos não estão passivos, reinventam suas práticas a cada dia, num complexo e contínuo movimento de *fazerpensarsentirnarrar*. E esse(s) movimento(s) nos interessa(m). Movimentos em rede que podem promover “ecologia de saberes, de temporalidades, de reconhecimentos, de trans-escalas e de produtividade” (SANTOS, 2006, p.790) para superação daquelas formas de produção de não-existências.

Naquele encontro de ideias entre mim, as professoras e o Leo, não sem tensões e conflitos, um fértil diálogo se estabeleceu. Começamos a pensar de que forma, nós, em nossos cotidianos, reproduzimos tantas regras sem questionar, não necessariamente indagando quem estabeleceu ou quem criou tal lei ou política, mas de que maneira elas foram sendo cristalizadas e a gente foi reproduzindo, naturalizando. Leo narrou um episódio de sua prática que o fez chegar à seguinte pergunta: “quanto tempo eu perdi para dar conta de regras que acrescentaram muito pouco para a vida das crianças”? E sua pergunta nos fez levantar ainda outras: Quanto tempo se perde usando regras que tentam esconder a diferença presente em sala de aula? Quanto de potência se perde impondo padrões? O diálogo rendeu a partir das provocações do Leo:

Vanda: No início do ano, projetamos fazer isto ou aquilo, mas às vezes, estamos tão preocupados em ser conteudistas... e os alunos só acumulam... voltamos à educação bancária que não tem significado nenhum para o aluno... no cotidiano, ele não sabe resolver seus problemas. As crianças estão cada vez mais introvertidas, vivem para elas mesmas, num egocentrismo gigantesco. O problema está só nos conteúdos ou no modo como a gente lida com eles, no modo como a gente ensina?

Sílvia: Eu acho que a gente já está mudando. Há uma reflexão sobre a nossa prática. Hoje a gente tenta dialogar com os alunos e alunas. Eu tento conversar com meus alunos e alunas, ligar os conteúdos à realidade deles. A gente precisa achar um ponto de contato. É claro que a gente quer o caderno organizado, quer a matéria copiada. Tem alunos e alunas que gostam de ler em casa o que registraram em aula; outros, não. Ainda não está do jeito que a gente quer, mas está mudando. A gente já dá mais liberdade para que eles falem, se expressem. Hoje a gente combina mais com eles, faz combinados sobre o que vamos estudar, como vamos organizar a aula... estamos tentando.

A professora Vanda se apoiou no conceito formulado por Paulo Freire, *educação bancária*, para analisar sua própria prática. Reconhece que, mesmo com iniciativas e desejos de mudança, suas práticas continuam operando sob uma lógica mecanicista do processo ensino aprendizagem. Mas é exatamente no momento em que consegue interrogar seus modos de *fazerpensar* que começa a forjar a possibilidade de mudança. Ao perceber que suas práticas não são fios soltos, mas estão tecidas num conjunto de concepções e projetos de educação, isto é, são *práticaspolíticas*, vai fissurando as certezas cristalizadas e se coloca num movimento de (trans)formação.

A professora Silvia já percebeu esse movimento e, em sua narrativa, apontou para as tentativas que vem fazendo para buscar a construção do diálogo com seus alunos e alunas. Ela tenta “achar um ponto de contato” e encontrar formas de negociar com eles. Mesmo sem nomear, Silvia traz uma outra contribuição de Paulo Freire para a problematização da prática, visando à sua (trans)formação: o diálogo. Há, contudo, um perigo no uso do diálogo, segundo o autor. Ele nos alerta sobre o equivocado entendimento do diálogo como uma estratégia para fazer dos alunos e alunas nossos amigos e, com essa técnica, manipular suas formas de *agirpensar*. Perder-se-á toda a potência do diálogo para o projeto de emancipação, se o objetivo for exclusivamente criar laços de amizade

Sendo o diálogo o momento de encontro para refletir sobre o que fazem, como fazem e re-fazem, há conflito, há contestações porque se estão a construir redes de conhecimentos e significações. Essas redes se constroem nas salas de aula, nos corredores, na sala das professoras, nos grupos de *Whatsapp* ... Quando adultos e crianças chegam às escolas e percebem possibilidades de estabelecer redes, tentam logo uma forma de conexão, para não ficarem fora de área. É preciso encontrar possibilidades de se fazer presença.

Eis um dos detalhes ínfimos da vida ordinária do cotidiano escolar que me fascinam: as artes de fazer redes, produzidas pelos *praticantespensantes* na astuta existência e na resistência às múltiplas formas de silenciamento, de invisibilidade.

4.3 Redes de conhecimento e significação: práticas avaliativas em (trans)formação

Há uma semana, recebi em minha turma um aluno novo. Veio de uma escola particular como repetente do 1º ano. Quando chegou na sala, a turma estava fazendo uma tarefa. Dei a ele também até para saber o que ele já conseguia fazer sozinho. Ele pegou, olhou e disse em tom bem agressivo:

- Eu não sei fazer nada disso.

Ainda tentei argumentar:

- Por que você disse que não sabe? Você sabe.

Ele retrucou:

- Não sei. Já me falaram lá na outra escola e minha mãe confirmou... eu sou muito burro, e por isso repeti de ano. Tenho uma dificuldade enorme de aprendizagem.

Fiquei pensando: Como será difícil desconstruir essa ideia da cabeça do menino!! E a mãe tinha vindo à escola e contado:

- Meu filho vem da escola tal, tem muita dificuldade. Matemática ele sabe um pouquinho, mas Português, ele não sabe nada.

Eu fiquei pensando como colocar na cabeça dele que ele podia ao menos tentar.

Fala da professora Ana Paula no encontro do CHOPP em 11/05/17

A professora Ana Paula, no primeiro encontro do CHOPP, narrou essa experiência que a afetou: a chegada de um novo aluno que trazia em si as marcas da *avaliação como medida*, utilizada para *formulação de juízos de valor*. Sua agressividade, sua relutância para tentar eram sinais dos efeitos do discurso produzido sobre sua condição de aluno: “eu sou muito burro, e por isso repeti de ano. Tenho uma dificuldade enorme de aprendizagem”. A *dificuldade* que aparece na fala do menino é indício das ideias correntes no cotidiano escolar em que as diferenças de processos e de resultados são compreendidas como deficiências (ESTEBAN e FETZNER, 2015).

Há modos de *fazer pensar* avaliação que decorrem da concepção de desenvolvimento e aprendizagem como processos distintos, sendo o primeiro pré-requisito para o segundo, ou seja, o desenvolvimento ou a maturação biológica determina a aprendizagem que se seguirá. Nesse sentido, as propostas de ensino são pensadas considerando um desenvolvimento “natural” estimado para a idade da criança: são elencados os conhecimentos adequados (*monocultura do saber* em operação) para aprender naquele nível de desenvolvimento. É determinado um tempo (*monocultura do tempo linear* ativada) para o ensino daqueles conhecimentos previamente selecionados, seguido de um período estipulado para as avaliações, que, nesse contexto, corresponde ao uso de instrumentos (geralmente, testes e provas) que sirvam para verificar se a aprendizagem aconteceu. Posto que a avaliação negativa indica a ausência de uma determinada aprendizagem, há uma direta correspondência com um déficit no desenvolvimento ao qual corresponde uma classificação abaixo da média, passando o aluno a ser visto como incapaz (*monocultura da classificação social* operante), pois se acredita que não tem um nível de desenvolvimento adequado à idade, logo não haverá nova aprendizagem. A professora se esvazia da responsabilidade de continuar mediando o processo ensino-aprendizagem porque não vê possibilidade de atuar naquele déficit de desenvolvimento. Há a recomendação para a busca de apoio de um médico, como um neurologista. Esta é uma prática bastante recorrente e decorrente de uma concepção de desenvolvimento e aprendizagem equivocada, como já apontava Vygotsky (1988) que percebe a avaliação como ação de medir o quanto de

aprendizagem o desenvolvimento permitiu. Se não houve aprendizagem, a responsabilidade é exclusivamente do sujeito e de sua maturação, ou falta dela.

Uma outra concepção, também presente no cotidiano escolar, é aquela em que aprender é formar hábitos através de treinamento e repetição. A criança precisa abrir mão do que acredita e aprendeu pela experiência e “adquirir” o conteúdo que se ensina, para passar na prova, e se dar bem na escola. Decorrem dessa concepção outras formas de *fazerpensar* a avaliação. Avaliar é verificar o quanto de respostas “inatas” foram substituídas pelas respostas “adquiridas”. Exercícios, provas que tomam o conhecimento científico como certo e o conhecimento da experiência feito como erro que deve ser evitado são exemplos de práticas avaliativas afinadas àquela concepção de aprender. Resultando dessas práticas, encontramos alunos e alunas com medo de tentar, porque foram convencidos(as) de que vão errar.

Os sinais que o aluno novo da turma da Ana Paula trazia – medo, agressividade, sensação de impotência e incapacidade – denunciavam que as práticas avaliativas pelas quais passara estavam relacionadas às concepções que acabamos de caracterizar.

Ana Paula, por sua vez, demonstrava que sabia da insuficiência de seus conhecimentos para lidar com a nova situação. Tentou aproximação pelo diálogo e descobriu algumas pistas do que produzira aquele modo de *agirpensar* do menino. Mas ficou preocupada. Queria desfazer o equívoco e sabia que seria difícil. Enquanto imaginava uma resposta para o menino, com intensidade suficiente para mobilizá-lo, de modo que o fizesse voltar a acreditar que “podia ao menos tentar”, foi surpreendida. Ela mesma narra:

Um outro aluno se levantou e falou para o novato:
- Olha, aqui, a gente aprende junto. Ninguém chega sabendo tudo.
Fiquei sem palavras na hora.

Fazer da sala de aula um espaço de partilha, de colaboração é o que propõe o aluno que deixa sem palavras aquela que lhe ensina as palavras. Do seu lugar de aprendiz, ensina uma importante lição: “Ninguém chega sabendo tudo”.

Não é preciso saber tudo, mas é necessário tecer redes para aprender junto. É esse senso de responsabilidade com o outro que nos inspira a acreditar que *eu posso ser porque nós somos – Ubuntu!*⁴²

Vygotsky (1988, p. 5) nos ajuda a entender a resposta do menino, quando defende que “o processo de aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são

⁴² Filosofia africana que preconiza a “humanidade para com os outros”. Uma pessoa com Ubuntu tem consciência de que é afetada quando seus semelhantes são diminuídos, oprimidos. Mais informações disponíveis em <http://www.pordentrodaafrica.com/cultura/ubuntu-filosofia-africana-que-nutre-o-conceito-de-humanidade-em-sua-essencia>

capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros”. Na escola, o isolamento dos sujeitos produzido pelos processos de avaliação que obedecem à lógica da padronização inibem a aprendizagem e, por consequência, o desenvolvimento das redes de conhecimentos de cada um.

A resposta do menino colocou, para o grupo, o desafio de discutir modos de *fazerpensar* a avaliação, apostando em suas funções pedagógicas para fraturar o perverso sistema de classificação, de seleção para exclusão, de produção de não-existência. Vai ficando possível perceber que adotar uma ou outra concepção de avaliação não é apenas fazer uma escolha técnica, mas uma postura política, ética, porque as ações pedagógicas não são neutras. Em se tratando especificamente das práticas avaliativas, buscando, na história, os rastros de sua gênese, encontraremos as concepções de avaliação que as sustentam, que, por sua vez, estarão ligadas a paradigmas teórico-epistemológicos.

Nossas escolhas têm um desenho político que fica perceptível à medida que respondemos a questões como: educação para quê? educação para quem? educação por quê? Essas perguntas estão na base das práticas que a gente desenvolve e dos conhecimentos que as nossas práticas vão permitir produzir.
(Professora Alexandra Garcia, convidada do dia 01/06/17).

Nesse sentido, a decisão pela construção de práticas avaliativas que integram conhecimentos produzidos por diferentes lógicas, em diferentes *espaçotempos*, favorece relações mais ecológicas, mais democráticas, mais horizontalmente estabelecidas em sala de aula, na contramão da competição, da concorrência, que possibilitam ações cooperativas, colaborativas. Segundo Sacristán (1998), a avaliação cria o que chamamos de ambiente ou clima para as relações interpessoais entre alunos e alunas e entre estes e estas e as professoras.

A agressividade e a competitividade, aos poucos, podem abrir espaço para a solidariedade, a compreensão, o diálogo e a parceria, quando se aposta na compreensão da heterogeneidade como fonte de potência. Foi o que apareceu na narrativa da professora Silvia durante o conselho de classe do 2º bimestre de 2017, quando contou como estava conseguindo trabalhar com alunos e alunas da turma 502, considerada, ao final do 1º bimestre, a mais difícil.

Descobri que eles gostam de cozinhar. Fui conversando e eles me contaram que até já preparam o almoço em casa porque os pais trabalham. Corri na biblioteca e peguei “O livro de receitas do Menino Maluquinho”. Dei um para cada aluno, observamos o índice, lemos algumas receitas e escolhemos uma delas para experimentar. Fiz a receita de brigadeiro com eles. Aprenderam sobre Matemática, Língua Portuguesa e Ciências. Fiquei impressionada... como aqueles alunos e alunas, que geralmente estão implicando uns com os outros, discutindo por pouca coisa, se organizaram e trabalharam muito bem em grupo. Depois, desafiei a turma a construir o próprio livro de receitas. Eles aceitaram. Dividimos as tarefas. Cada um trouxe uma receita que já tivesse experimentado fazer em casa, escrita num rascunho e os colegas colaboravam com a revisão. Os que precisavam de mais ajuda eram assistidos pelos outros.

Seja pela versão informal, com base em observações diárias ou pequenas perguntas feitas pelas professoras ao longo da aula, com devolutivas imediatas ao aluno, seja pela versão formal, com provas, testes, ou fichas como as que foram aqui expostas, as práticas avaliativas, porque ambivalentes, podem servir à reflexão crítica sobre o processo enquanto ainda em curso, fornecendo pistas do que vai bem e do que pode, com intervenção, melhorar, como pode servir também à produção de julgamentos sobre resultados obtidos ao final de um processo.

A questão que se coloca é a seguinte: mesmo a *avaliação formativa*, e mais ainda a *somativa*, mantêm o olhar no que aparentemente se inscreve na categoria *desenvolvimento real*, isto é, o que já se mostra como produto final, pronto e acabado, o conhecimento sistematizado tal como esperado, embora muitas vezes seja apenas decoreba e não aprendizagem. A base teórico-epistemológica dessas práticas e suas finalidades são as mesmas: a *razão indolente* (SANTOS, 2006), sua face metonímica, que toma a parte pelo todo, contraindo o presente, tal como prescreve a *monocultura do tempo linear*.

O nível de desenvolvimento *potencial*, o que é possível realizar com ajuda, geralmente é negligenciado, embora seja frequentemente a explicação dada para procedimentos de avaliação - determinar o que já se sabe, para ajudar a aprender o que não sabe ainda; em outras palavras, ajudar o professor a localizar a *zona de desenvolvimento proximal*, na qual os processos estão em formação, existem como brotos, como potencial, em que se devem investir esforços pedagógicos.

Essa discussão me trouxe à memória e me levou à busca dos registros que fizera numa reunião pedagógica da outra escola em que trabalho: Escola Municipal Jornalista Alberto Torres.

Hoje fiquei surpresa. Não esperava. Sabe o Victor⁴³, o que não traz lápis, não traz nada, vem com a mochila vazia e tem um comportamento horrível? Muitas [professoras] que deram aula para ele me falaram que era porta fechada (analogia a uma anunciada impossibilidade de aprender), mas hoje fiquei encantada. Eu não sei o que aconteceu de ontem para hoje. Ele chegou, sentou, abriu o caderno, copiou a proposta de atividade primeiro que todo mundo, veio para perto de mim e disse: Pode me ajudar? Como que eu faço agora? Prontamente me aproximei e expliquei o que ele tinha que fazer. Em poucos minutos, concluiu tudo. Era um assunto já estudado, numerais ordinais. Ele me fez perguntas pertinentes e realizou a tarefa com um capricho!! Hoje senti que está valendo a pena... Nada como um dia depois do outro e uma noite no meio. Mesmo que amanhã ele faça o contrário, hoje ele estava nota dez!! Os colegas nem estavam acreditando que ele tinha conseguido. Fiz questão de elogiar diante da turma e estou contando aqui porque achei que vocês também iam gostar de saber. (Narrativa da professora do 3º ano, Solange, durante reunião de planejamento, em julho de 2017)

⁴³ Nome fictício, como acordado com as professoras. Todos os demais nomes de alunos possuem a mesma característica.

A professora Solange é regente do 3º ano do Ensino Fundamental. Sua turma tem 23 alunos e alunas. Ao narrar o que aconteceu, especialmente com o aluno Victor, mostra como acredita ser o processo *aprendizagemensino*: não linear, com avanços e retrocessos; não totalmente previsível, com situações corriqueiras e muitas surpresas. Ela também revela, implicitamente, que não faz uso de *profecias auto-realizadoras* (ROSENTHAL e JACOBSON *apud* BRITO e LOMONACO, 1980), isto é, não aposta apenas no que é previsível para construir expectativas quanto ao processo de aprendizagem de seu aluno, pois sabe dos sérios efeitos de tal prática, uma vez que, não acreditando na possibilidade de a criança aprender, o professor tende a não mais investir naquela relação, não mais empregar tempo e esforço para *compreender o compreender* de quem faz percursos diferentes do esperado.

Solange utiliza a avaliação cotidianamente, acompanhando a aprendizagem de cada um de seus alunos e alunas, investindo neles, mesmo que nem todo dia se surpreenda. Não fechou o prognóstico do Victor – reprovação, usando como justificativa o que não vê de conhecimento, o que ele não sistematiza, o que ele erra. Está aberta às surpresas.

Para Solange, o que ele *ainda não* sabe, não torna negativa a sua possibilidade de vir a saber. Ao contrário. Como afirma Esteban a partir de suas pesquisas (1992, 2006), quando a professora trabalha na perspectiva da investigação, buscando pistas do processo de aprendizagem em curso, encontra conhecimentos já consolidados e outros em emergência, saberes e *ainda não* saberes. “O *ainda não-saber* abre espaço para a multiplicidade sem colocar rótulos no sujeito que conhece e estimula a reflexão sobre os diversos percursos possíveis, valorizando a heterogeneidade e a produção do novo” (ESTEBAN, 2006, p. 166).

As práticas avaliativas de Solange se aproximam dessa compreensão da avaliação como movimento de busca por indícios do que está em processo. Ao ouvir Victor - *Pode me ajudar? Como que eu faço agora?* – ela se enche de esperança e, com uma atitude de aproximação, tenta ajudá-lo a aprender. Para ela, o *ainda não saber* do menino tem o sentido sugerido por Ernest Bloch (SANTOS, 2006, p. 795),

expressa o que existe apenas como uma tendência, um movimento latente no processo de se manifestar. O *Ainda não* é o modo como o futuro se inscreve no presente e o dilata. [...]. É uma possibilidade e uma capacidade concretas que nem existem no vácuo, nem estão completamente determinadas.

Por saber dessa indeterminação, a professora continua sua ação, criando possibilidades de *aprendizagemensino*. Compreende que o processo de aprendizagem não é progressivo, linear. *Hoje senti que está valendo a pena [...] Mesmo que amanhã ele faça o contrário [...].* Não abre mão de investir na oportunidade que se mostrou naquele momento, naquela situação

específica, no fragmento de presente, por não poder determinar os resultados no futuro. A imprevisibilidade de seu amanhã não a tornou inoperante no seu hoje.

Imagem 16 - Professora Solange e a turma 304. Março/2017.



Fonte: Arquivo pessoal.

Com orgulho, a professora compartilhou com as colegas, numa reunião de planejamento, o que o menino andava aprendendo. Sabia da “fama” do Victor na escola. Quis mostrar que os rótulos que ele recebera não foram suficientes para impedir suas novas aprendizagens. Ela entende que o processo de aprendizagem não é um trajeto contínuo, com ritmo e hora marcados. *Ecologia das temporalidades*. Aos seus olhos, como diz Esteban (2006, p. 147), o não saber “não é percebido como um indicativo da não aprendizagem da criança. O não-saber é entendido como ainda não-saber, pois revela novos conhecimentos que se fazem não só necessários como também possíveis”. Ela consegue compreender que o *ainda não* representa a possibilidade de ampliar os saberes que o Victor já possui, isto é, o que ele necessita aprender. Aponta aprendizagem potencial, não o que conclusivamente não sabe.

A fala de Solange mobilizou o grupo de professoras. Outras também quiseram compartilhar as surpresas cotidianas que fazem de suas salas de aula espaços vivos, de criação,

de superação, de produção de *políticaspráticas* de avaliação comprometidas com o ser mais de suas alunas e seus alunos.

Com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de 24 crianças, a professora Lúcia é considerada pela escola e pela comunidade uma alfabetizadora de sucesso. Primeiro, porque foi a única que permaneceu com o 1º ano por cerca de quatro anos (a outra turma de 1º ano sofre com a rotatividade de professoras, por diversas razões: licença médica, licença maternidade, troca de regime de contrato, ...). Segundo, porque seus alunos e alunas chegam ao 2º ano, quase todos, lendo e escrevendo.

Ela continuou a conversa:

Eu também vou dar um testemunho. Eu sempre chamo o pessoal [coordenadora pedagógica, diretoras, psicólogo] para ir à minha sala, olhar o trabalho das crianças, para elas se exibirem. Porque a criança gosta de mostrar que sabe, especialmente aquelas que acertam a leitura ou a escrita. Mas eu tinha crianças que não estavam acertando tanto. Outro dia, pedi a Dilce para ir até lá, só cinco minutinhos... Gente, ela foi, com um pilot na mão e começou a fazer umas brincadeiras. Uma criança que até então não estava conseguindo, pegou o pilot e escreveu duas palavras no quadro pra Dilce adivinhar o que ela tinha escrito. Dilce leu e daquele dia em diante a Priscila não parou mais. Ela ganhou segurança. Escreve tudo agora. E Murilo? Leu o r brando que eu não ensinei. Eu fui produzir com eles o convite para a Festa da Roça na escola e na frente estava escrito DE: (para eles completarem com o próprio nome) e PARA: (onde escreveram o nome de alguém quem seria convidado para a festa. Ele leu e fez a maior festa quando descobriu o que estava escrito na frente do convite. Fez associação com outras palavras e conseguiu ler sem a minha ajuda. Vibrei. (Fala da professora do 1º ano, Lúcia, durante reunião de planejamento. Julho/2017).

Quando a professora Lúcia busca ajuda para ver o que sozinha não consegue, ela instaura a operação da *ecologia de produtividade*, restaura sistemas cooperativos de produzir. “Seu não-saber deixa de ser visto como sinônimo de incompetência [...]. Desenvolvendo um processo coletivo de reflexão na e sobre a ação, encontra lugar também para seus dilemas, dúvidas, desconhecimentos...” (ESTEBAN, 2006, p. 147). O ganho é de todos e todas: professoras, alunos e alunas.

Construir parcerias foi a estratégia que Lúcia encontrou para lidar com a parcialidade de sua visão, com a incompletude de sua compreensão do processo de aprendizagem das crianças. Ao invés de se aprisionar na equivocada ideia de ter uma visão precisa e completa quando avaliava, a professora manteve-se disponível para o olhar do outro: *Eu sempre chamo o pessoal para ir à minha sala, olhar o trabalho das crianças* [...]. Ela busca ajuda para evitar que a limitação de sua visão invisibilize conhecimentos em emergência.

Com a colaboração da equipe, Lúcia acredita que pode ver mais, pode ampliar as chances de reconhecer como válidos os conhecimentos que se diferem do padrão com o qual ela está acostumada.

Imagem 17 - Professora Lúcia e a turma 102 Julho/2017.



Fonte: Arquivo pessoal

Quando a avaliação cumpre exclusivamente as funções de classificação, seleção e controle, os resultados são inclusão de poucos e exclusão de muitos, pela adoção de um padrão cultural e pela negação dos demais. Boaventura (2000, p. 328) nos ajuda a pensar: “...não há uma única forma de conhecimento válido. Há muitas formas de conhecimento [...] não reconhecer estas formas de conhecimento implica deslegitimar as práticas sociais que as sustentam e, nesse sentido, promover a exclusão social dos que as promovem”. Quando conhecimentos são invisibilizados, negados, descredibilizados, os sujeitos que os produzem são silenciados, subalternizados, em outras palavras, sua não-existência é produzida.

Se o processo avaliativo está baseado em um padrão único de conhecimento, que reconhece apenas uma forma de comunicar o que se sabe, faz parte da promoção de *epistemicídios*, morte/negação de conhecimentos diferentes daqueles validados pelo modelo científico e, como consequência, dos sujeitos desses conhecimentos.

As lógicas operantes nesse contexto não têm preocupação ética, resultam de uma *razão indolente*, arrogante, que não se importa com o refugo humano que produz. O desperdício de experiência, de conhecimento, de vida, nesse processo, atinge níveis alarmantes, quase irreversíveis; o que importa é o sucesso, o progresso, mesmo que seja de poucos.

A criação de práticas avaliativas emancipatórias pode ser percebida, portanto, como uma tentativa de fissurar esse sistema bem orquestrado de produção de não-existências. Ações isoladas contra esse construto têm pouquíssimo potencial. Movimentos coletivos podem mais em seus efeitos.

O desafio proposto pela *sociologia das ausências* (SANTOS, 2000) é a desinvisibilização dos sujeitos e de seus conhecimentos, transformando ausências em presenças. Devolver à existência o que a *razão metonímica* tentou esconder nas sombras do real, nas margens.

A Glenda, uma aluna que tive numa escola particular em que trabalhei há alguns anos, foi quem me fez pensar sobre a avaliação. O que aconteceu: Um dia, eu perguntei na prova o que a gente comemora no dia 18 de abril. Eu esperava que na resposta aparecesse o Dia Nacional do Livro Infantil ou dia de aniversário de Monteiro Lobato. Ela respondeu que era o aniversário do avô dela. Numa outra questão da mesma prova, eu perguntei: Como é o clima na região onde você mora? Ela respondeu que não era legal, não, porque tinha muita gente fofoqueira. (A narrativa é interrompida por muitas risadas... são as demais professoras que não se contêm diante do narrado. Em seguida, a professora retoma sua fala). Eu não podia não aceitar aquelas respostas, mesmo não sendo aquelas que eu esperava... eu não soube fazer as perguntas. Que nota eu daria a ela? (Pausa). Eu mesma comemoro no dia 18 de abril o dia do aniversário do meu sobrinho. A partir dali, eu comecei a ter muito cuidado com a avaliação que eu fazia dos alunos e alunas, porque ela estava certa. (...) O que a gente pergunta? O que a gente quer avaliar? O que foi importante para mim naquelas perguntas e naquelas respostas? Foi uma experiência marcante, porque a partir dela eu pude me avaliar. (Fala da professora Aline no CHOPP – 11/05/17)

A professora Aline narrou um acontecimento que a deslocou e trouxe a necessidade de tomar suas *políticaspráticas* avaliativas como questão para si mesma. Afetada pela lógica infantil que desafiou seus modos de *fazerpensar* a avaliação, Aline se moveu em outra direção: não negou ou deslegitimou o saber da criança; pensou a partir dele em como fazer de modo diferente. Abriu mão das certezas docentes sobre avaliação e pôs-se a perguntar: *O que a gente quer avaliar? O que foi importante para mim naquelas perguntas e naquelas respostas?*

Sua narrativa traz a discussão sobre a concepção de erro que subjaz às diferentes concepções de aprendizagem. Recuperando uma vez mais os estudos de Esteban (2002), quando o erro é visto como indício da complexidade que caracteriza o processo de aprendizagem, que não é linear, tampouco previsível, as práticas avaliativas se transformam em processos de investigação, de busca nas pistas que as crianças vão deixando pelo caminho.

Praticantepensante no/do/com o cotidiano escolar, Aline compreende a necessidade de adotar uma outra referência teórico-epistemológica para suas práticas avaliativas. Uma opção que permita tensionar as fronteiras entre saber e não saber, conhecimento e ignorância, que favoreça um boicote ao projeto político-epistemológico-ideológico perverso de exclusão. Uma alternativa que permita a participação dos diferentes sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem, inclusive aqueles que estão nas margens, esquecidos, silenciados, subalternizados. “Um outro horizonte epistemológico, que possa contribuir com a redefinição do sentido das práticas pedagógicas de modo que estas se vinculem à construção do sucesso escolar de todas as crianças” (ESTEBAN, 2006, p. 46).

A narrativa da professora nos permite compreender o que aconteceu naquele cotidiano escolar: “o questionamento da oposição conhecimento e ignorância” (ESTEBAN, 2001, p. 21). Ao aceitar as respostas da aluna, repletas de conhecimento matizado pela vida, Aline realizou uma negociação de sentidos. Tensionou a fronteira entre ignorância e conhecimento. Produziu presença, ao invés de fabricar inexistência. Evitou *epistemicídio*.

Essas narrativas que se entrelaçaram às reflexões aqui trazidas falam das redes de conhecimentos e significações que foram sendo tecidas ao longo do CHOPP e que transbordavam nos corredores, nas reuniões de planejamento, na hora do cafezinho, no pátio.

Muito do vivido *em* pesquisa foge às tentativas de registro em palavras, imagens e ao controle, visto que é da ordem do intangível, imensurável, irrepetível. O que foi possível aqui trazer, fala de um processo único de (trans)formação que alterou detalhes importantes da dinâmica escolar. Pequenas explosões de vida, de presença, que continuam a exigir de nós um compromisso ético e político.

4.4 A construção de possíveis na avaliação: pequenas explosões de vida

Severino retirante,
 deixe agora que lhe diga:
 eu não sei bem a resposta
 da pergunta que fazia, (...)
 é difícil defender,
 só com palavras, a vida,
 ainda mais quando ela é
 esta que vê, severina;
 mas se responder não pude
 à pergunta que fazia,
 ela, a vida, a respondeu
 com sua presença viva.
 E não há melhor resposta
 que o espetáculo da vida:
 vê-la desfiar seu fio,
 que também se chama vida, (...),
 vê-la brotar como há pouco
 em nova vida explodida;
 mesmo quando é assim
 pequena a explosão,
 como a ocorrida;
 mesmo quando é
 uma explosão como a de há pouco,
 franzina;
 mesmo quando é a explosão
 de uma vida severina.

*João Cabral de Melo Neto*⁴⁴

Talvez como Severino, não sei bem as respostas daquelas perguntas iniciais que moveram a pesquisa. Entretanto, ainda que pequenas e franzinas, as tentativas de (trans)formação das práticas avaliativas *com* as professoras *no* cotidiano *da* Escola Municipal João Cabral de Melo Neto estão em processo.

Contrariando notícias alardeadas na mídia que insinuam um generalizado descompromisso docente com a aprendizagem de alunos e alunas, as narrativas das professoras evidenciam que elas estão tentando um movimento no sentido contrário ao epistemicídio: inquietas com a possibilidade de *ainda não* conseguirem ver o que seus alunos e alunas já sabem, o que revelam como potência, propõem a si mesmas um *giro epistemológico*, virar seu mundo de cabeça pra baixo, se preciso for.

Vim aqui hoje porque estou à procura... Vim porque estou à procura de mudar. Sou funcionária da prefeitura de São Gonçalo, há 17 anos, e acredito que ainda temos chance. Acho que nós, professoras, fazemos diferença. (Fala da professora Jane no encontro do CHOPP em 03/08/17)

Há indícios, nas narrativas das professoras, de que sua concepção de avaliação inclui a função investigativa, isto é, a busca de um caminho para descobrir os saberes de seus alunos e alunas. Já não se satisfazem em entender o erro como ausência de saber, como impossibilidade. Acreditam, numa perspectiva contra-hegemônica, que o erro pode “provocar un desequilíbrio en las estructuras de pensamiento de los alumnos com la finalidad de impulsar su aprendizaje [...] También los profesores pueden aprender de su fracaso si tienen condiciones para reflexionar sobre el mismo ...” (BARRIGA, 2010, p. 117-118)

Quando as professoras começam a se perguntar sobre sua própria prática, sobre seus modos de *fazerpensaracreditar*, abre-se espaço para que a relação entre prática e teoria se efetive de modo dialógico, podendo ampliar sua compreensão e ação *com* o cotidiano, cheio de imprevisibilidade, de heterogeneidade, de *ainda não*.

Se, num primeiro momento, as referências teórico-epistemológicas embaçavam a visão e reduziam a esfera de atuação por acreditarem que os alunos e as alunas que erravam nada sabiam, com o deslocamento produzido pelos diálogos entre pares no Curso de Extensão, os modos de *fazersaber* foram colocados em dúvida, permitindo perceber que eles inferiorizavam, invisibilizavam outros saberes.

⁴⁴ Trecho final de Morte e Vida Severina.

Foi preciso reconhecer a diversidade epistemológica, a pluralidade de formas de conhecer e enxergar o horizonte de possibilidades concretas que estão à frente, ainda como indícios, no *fazerpensarsaber* de seus alunos e alunas.

Como propõe Santos (2006, p. 796),

a amplificação simbólica operada pela sociologia das emergências visa analisar numa dada prática, experiência ou forma de saber o que nela existe apenas como tendência ou possibilidade futura. Ela age tanto sobre as possibilidades como sobre as capacidades. Identifica sinais, pistas ou traços de possibilidades futuros em tudo o que existe.

As professoras sabem que podem operar ampliando o presente, quando juntam possibilidades e expectativas futuras - *sociologia das emergências* - ao real e a ele devolvem as experiências que a *razão metonímica* subtraiu – *sociologia das ausências*. Aprendizagens e desaprendizagens, saberes e ignorâncias tomam lugar nas redes de conhecimento e significação que foram se tecendo. Os conhecimentos dos alunos e alunas são reconhecidos como reais e potenciais, porque as professoras já compreendem que eles estão lá e, se não conseguem vê-los, é preciso trocar a lente (teoria) que utilizam e tornar a olhar, até enxergar, ainda que precisem alterar seu ponto de vista.

Começam a considerar que avaliar, numa perspectiva emancipatória, exige aproximação para estabelecer relação com seus alunos e alunas, diálogo para negociação de sentidos, desconstrução das ideias de erro e de diferença como deficiência, incapacidade. Sabem por que estão em permanente formação.

Compreendem que nossa forma de *fazerpensar* avaliação está entrelaçada às nossas concepções de ensino e de aprendizagem tecidas por nossas experiências, conhecimentos, relações, afetos. Então, não há neutralidade em nossas práticas; revisitá-las é fundamental, porque, com isso, desafiamos o esgotamento do modelo teórico-epistemológico de avaliação ainda hegemônico no cotidiano escolar e que tem produzido silenciamento, invisibilidade dos sujeitos e de seus conhecimentos. O que está em jogo, quando a avaliação atende exclusivamente às funções seletiva e classificatória, é a negação das redes de conhecimentos dos alunos e alunas que não atendem aos modelos, aos padrões excludentes da modernidade. Quem está em jogo, quando a avaliação se restringe a hierarquizar e refugar os considerados não aptos, é o aluno, a aluna, que vai acreditar em sua ignorância como seu ponto de chegada, por causa dos discursos que ouve sobre seu processo de (não) aprendizagem, produzidos pela leitura de dados estatisticamente tratados, que admitem um único padrão.

As professoras aqui referidas, e muitas outras, reconhecem que estarem atentas aos fragmentos, aos indícios, às fissuras, entendendo que *ainda não saberes* são pontos de partida,

favorece a aprendizagem de todos, alunos e alunas e professoras, fazendo com que assumam uma postura crítica, “partindo de possibilidades[...] algo por que vale a pena lutar”. (ESTEBAN, 2006, p. 91)

Suas narrativas dizem da necessidade de conhecer outras lógicas, de compreender processos; indicam que negociar, investigar a diversidade de conhecimentos existentes e suas múltiplas formas são os desafios da avaliação comprometida com a emancipação. Isso requer lentes (teorias) que permitam olhar a prática e se permitam por ela atualizar, agregando novas questões ao permanente processo de conhecer.

A diferença é o desafio mais difícil. Você olha uma turma e vê que ela não está nos padrões. Mas esse é um jeito de ver. Estamos tentando outros. Estamos querendo ver que aquela turma desafia, exige trabalhar de outra maneira. E é bem difícil achar um caminho... (Professora Silvia – Encontro do CHOPP em 03/10/17.)

As professoras entendem, ainda, que prestar contas à sociedade, melhorar o funcionamento da instituição escolar, apoiar a tomada de decisão de professoras, gestores da educação, gerar conhecimento válido e útil ao cotidiano escolar, garantir condições para o desenvolvimento de processos de *aprendizagemensino*, são também funções da avaliação. Mas o exercício de revisitá-las, fazendo reverberar sua polissemia, sua polifonia, sua ambivalência, incluindo uma faceta negligenciada pelo modelo hegemônico - a possibilidade de visibilizar os conhecimentos e reconhecer o *ainda não* como potência e não como ausência -, foi levando a perceber outras funções da avaliação.

A avaliação de base epistemológica contra-hegemônica possui a função indicativa, isto é, a capacidade de apontar a presença de saberes, conhecimentos e valores presentes nos processos de aprendizagem, ainda que invisibilizados por discursos desqualificantes, comportamentos não padronizados ou enredados em silêncios. Está articulada às concepções de erro como vestígio de conhecimento e de diferença como potência.

A avaliação como força criadora é também uma função que se origina na base epistemológica contra-hegemônica e designa intensidade de potência criativa que as práticas avaliativas podem mobilizar quando apontam o *ainda não* como conhecimento em emergência. Pode colaborar para a construção de respostas provisórias, locais, que acolhem a diferença, os desvios de padrão, a heterogeneidade que caracteriza a sala de aula.

A partir de todas as discussões tecidas com o grupo ao longo dos encontros e das redes de *saberesfazeres* criadas nesse processo de (trans)formação, foi crescendo o desejo de abandonar a segurança do uso de testes e provas que eram usados bimestralmente, como instrumentos de avaliação. Pensavam/pensávamos em arriscar. Então, no dia 1º de agosto de

2018, reunidas para o conselho de classe, as professoras decidiram pôr em questão o uso de testes e provas bimestrais. “A gente gasta papel, os alunos e alunas ficam desesperados porque não sabem se vão conseguir acertar as questões, perde-se um tempo que poderia ser usado para que eles aprendessem.”

A fala da professora Silvia deu início à longa discussão, que recuperou os problemas vividos na escola com a reportagem veiculada em 2012 sobre os resultados do IDEB, o histórico da implantação do ciclo na rede municipal de São Gonçalo e na própria escola.

Também se discutiu sobre a reação dos pais à mudança, posto que os testes e provas eram materiais acessíveis às famílias para fazerem o acompanhamento do processo de aprendizagem das crianças.

Foram levantados os desafios que as professoras enfrentariam para substituir aquela prática tão naturalizada na rotina escolar: 1. criar alternativas ao teste e à prova; 2. organizar um material que desse publicidade aos pais do processo pedagógico em desenvolvimento com as crianças; 3. justificar e documentar o processo de mudança para garantir sua validade.

Silvia trouxe mais uma de suas narrativas para a discussão. Dessa vez, lembrou-se de sua aposta pedagógica em confronto com o dispositivo de controle que atua configurando as práticas avaliativas que atendem à lógica excludente, classificatória, que rege o sistema hegemônico. Ela disse da sua angústia ao encontrar alunos e alunas no 5º do Ensino Fundamental que não sabiam ler e escrever, mesmo depois de terem cursado, no mínimo, cinco anos de Ensino Fundamental, durante os quais uma série de testes e provas foram feitos, além dos exames em larga escala - Avaliação Nacional da Alfabetização, Provinha Brasil, - mas o que resultou desses esforços fora a confirmação do já sabido: o processo de aprendizagem não se deu para todos. Silvia falou que se sentira desafiada com a heterogeneidade que caracterizava sua turma e reconheceu que utilizar procedimentos metodológicos únicos seria insuficiente ou mesmo muito prejudicial para ajudar a todos, porque acreditava que cada um deles aprendia de forma singular.

Silvia mencionou que, durante as rodas de conversa e de leitura que realizava semanalmente, foi descobrindo o interesse das crianças por contos e lendas, por textos emaranhados de ficção, de doses generosas de imaginação. E pensou ser este um caminho a construir com as crianças para que aquelas que ainda não tinham se apropriado da leitura e da escrita como meios para conhecer o mundo e a si mesmas pudessem ter novas oportunidades de fazê-lo. Levou para sala de aula a lenda do *boi Bumbá*.

Já nas primeiras leituras, as crianças se encantaram com a história de Francisco e Catirina.

Escutaram a leitura, produziram releituras e resolveram dramatizar a lenda na Mostra Cultural da escola. Silvia intervinha. Registrava o que observava de cada criança e levava para as reuniões pedagógicas a fim de pedir ajuda para *compreender o compreender* das crianças. Enquanto tudo isso acontecia, ela também se preocupava com as temidas provas bimestrais previstas no calendário escolar e com os testes da avaliação externa que estavam agendados para semanas depois da apresentação. O envolvimento das crianças nas atividades de preparo do cenário, das vestimentas, no ensaio das falas fez com que ela percebesse o quão potentes eram aqueles momentos, o quanto de aprendizagem coletiva ia sendo produzida. Diz que foi compreendendo a necessidade de rever sua concepção de avaliação, pois o que estava acontecendo com sua turma não caberia nas linhas das questões discursivas ou nas opções das questões objetivas que compunham as provas e testes que estavam por vir.

Imagem 18 - Professora Silvia e turma 503 - Apresentação *Boi Bumbá* - 25 de agosto de 2017/ Mostra Cultural



Fonte: Arquivo pessoal

A narrativa fortaleceu o grupo de professoras a tomar a decisão: iriam abolir os exames. Mas a discussão voltou aos desafios que estavam postos. Resolveram problematizar o risco que se corria de mudar os instrumentos e manter a concepção de *avaliação como medida*, como *formulação de juízos de valor*.

Trazendo à memória os estudos feitos da *avaliação emancipatória* e da *avaliação como prática de investigação*, o que surgiu como possibilidade foi a criação de uma coletânea de registros para cada aluno, a partir de negociações com a própria turma, tendo algumas ideias-

força para mobilizar as ações: os materiais que comporiam a coletânea seriam de naturezas diversas (escritas, jogos, fotografias, pinturas, foram algumas das sugestões); resultariam de trabalhos individuais e coletivos, realizados ao longo de todo o bimestre (pelo menos um por semana); deveriam ser analisados com as crianças antes de chegarem aos pais. Cada professora levou as ideias para negociação com sua turma, trazendo os resultados à reunião pedagógica da semana seguinte. Ditado estudado, fichas científicas, jogos (tangran, bingo), releituras de obras de pintores brasileiros, escrita de suas próprias biografias, relatórios de oficinas de experimentação foram algumas atividades escolhidas por professoras, alunos e alunas. Estabelecemos um cronograma semanal, flexível, para o movimento que se desenhava. E, durante todo o bimestre, nas reuniões pedagógicas, as professoras narravam a arriscada aventura. Aqui, as práticas das professoras fizeram emergir a avaliação indicadora e a avaliação potência de criação.

Não só os instrumentos de avaliação mudaram, mas as aulas, as relações. Isso - diziam elas - as professoras, com suas falas e até sorrisos. Não sem dizer do aumento de trabalho, embora recompensado por estarem aprendendo a ver o que antes estava invisibilizado. Depois foram as crianças que disseram, especialmente no Festival de Saberes e Fazeres com o qual encerramos o ano letivo, dançando, cantando, lendo, escrevendo. Também os pais disseram: “não tem mais teste, mas eles estão estudando mais. Gostei dessa ideia!”

A narrativa que vai encerrando o registro dessa experiência de (trans)formação das práticas avaliativas me traz uns versos antigos que me ensinam coisas importantes sobre pesquisa *com* o cotidiano: “Caminhante não há caminho, se faz caminho ao caminhar. Caminhante, não caminho se não há marcas no mar...”

Aberta ao imprevisível, ao que não estava/está sob o controle, que se deixa surpreender com pequenas explosões de vida, vida severina nas escolas, esta investigação tentou fazer seu caminho e aqui estão algumas de suas marcas.

PORQUE AVALIAR É ESPERANÇAR

Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. A desesperança é a negação da esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela não haveria história, mas puro determinismo. Só há história onde há tempo problematizado e não pré-dado.

Paulo Freire

O processo de (trans)formação das práticas avaliativas emancipatórias no cotidiano da Escola Municipal João Cabral de Melo Neto está em curso. A pesquisa também, uma vez que as professoras e eu nos mantemos naquela instituição e, ao exercer nossa docência, não podemos deixar de estar *em* pesquisa. Entretanto, a tese precisa ser finalizada, com todos os *ainda não*s que uma investigação aberta ao imprevisível assume. E são eles que me moveram/movem a continuar, com medo, sim, com coragem, também.

Na teia de possibilidades que se formou quando a escola de Educação Básica e a universidade se entrelaçaram num processo colaborativo de (trans)formação, a relação *prácticateoriaprática* foi ganhando forma de rede. Nas reflexões que tecemos com as professoras por meio de suas narrativas, encontramos alguns fios de pensamentos para mantermos vivo aquele processo de (trans)formação de práticas avaliativas. Eis dois deles:

Sabemos coisas diferentes. Por isso, podemos aprender juntos. Na contramão da competição, a colaboração, a partilha se assentam exatamente nas diferenças e não na perspectiva da falta. Não há vantagem em hierarquizar os conhecimentos. Conhecimentos melhores ou piores. O saber da universidade não é superior ao saber produzido na escola. São saberes diferentes, logo, podem e devem dialogar. E é o diálogo espaço de produção de conhecimentos, conhecimentos emancipatórios, vinculados ao projeto de luta contra as injustiças cognitivas.

Se partimos de lugares diferentes, a chegada pode também ser em lugares diferentes. E cada chegada é um *porto de passagem*. A avaliação, na perspectiva emancipatória, permite acompanhar, para compreender, os diferentes percursos entre os pontos de partida e os de

chegada, considerando os desvios, os erros, as idas e voltas como parte do processo de aprender, pistas e vestígios que indicam conhecimentos em emergência, saberes em construção. Avaliar, então, é esperar.

Costurando esses fios de pensamento, encontrei, na criação do fotolivro *Cotidiano escolar: pequenas porções de vida na Escola Municipal João Cabral de Melo Neto*, a forma rebelde, desordeira, não linear, de fazer dialogar saberes e conhecimentos plurais, quando preciso devolver à escola o que se produziu *com* ela, sem deixar de mostrar as lacunas, os desvios, os *ainda não* que constituíram o percurso investigativo. A invenção é processo, é movimento, é uso das regras e não mero consumo. Às vezes, é possível mais do que se imagina. Às vezes, menos. É no miudinho das práticas que a potência está.

Imagem 19– Capa e apresentação do fotolivro, respectivamente.

Apresentação

A presente coletânea reúne áudios, vídeos, fotos, diálogos, poesias, e resulta do processo de construção de possibilidades avaliativas emancipatórias com o cotidiano da Escola Municipal João Cabral de Melo Neto durante a realização de pesquisa de Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

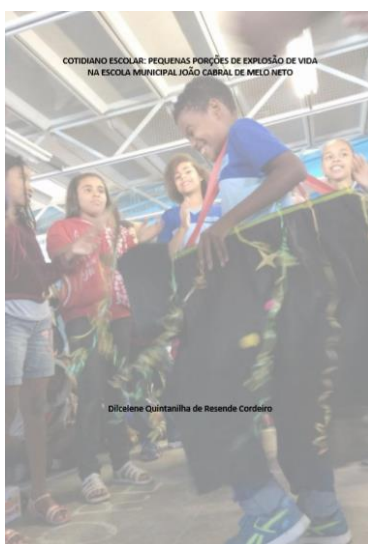
Os textos verbais, as imagens e os demais dispositivos aqui organizados buscam colocar em evidência os diálogos estabelecidos entre professoras da educação básica, professores universitários, alunos e alunas de programas de pós-graduação em Educação que, ao longo do ano de 2017, se envolveram com o projeto de desinvisibilização de conhecimentos e desconhecimentos docentes que estão tecidos nas práticas pedagógicas cotidianas.

A produção deste mosaico nasce da necessidade de manter disponível os materiais que fizeram parte dos cursos de extensão CHOPP e Café com Currículo, desenvolvidos pelos grupos..., coordenados, respectivamente pelas professoras Inês Barbosa de Oliveira e Alexandra Garcia, na referida escola, promovendo um movimento contínuo de *fazer pensar*, de modo que a prática interroga a teoria, podendo atualizá-la enquanto a teoria atua como lente que permite ver/compreender a prática.

Alguns dos itens escolhidos para compor este repertório poderiam ser caracterizados como refúgio a ser descartado: fotos em baixa resolução tiradas por celulares, áudios gravados em aplicativos de smartphones, entre outros. Entretanto, ao ganharem sentido com as reflexões tecidas pelo coletivo de professoras, mostraram o quão importante e potente é o encontro de profissionais que tomam sua prática como foco de investigação, como necessário é o seu registro.

A disposição das imagens e dos demais textos trazem uma possível narrativa, mas também permite outras tantas, que os leitores poderão construir *usando*, como diria Certeau, o que lhes é oferecido e acrescentando palavras, *contrapalavras*, mantendo viva a criação.

Ademais, o material, constituído de um livro com imagens, textos verbais e links para vídeos, utilizando a tecnologia QR Code¹, pode colaborar na formação docente, provocando e inspirando outras iniciativas que se comprometam com a educação de qualidade para todos e, especialmente, com a criação de práticas avaliativas emancipatórias nos cotidianos escolares da educação básica, bem como fortalecer as práticas de extensão que devem caracterizar o fazer da Universidade Pública, ao lado do ensino e da pesquisa.



Fonte: Arquivo pessoal

¹ O QR Code é a sigla em inglês para a expressão *Quick Response Code* (Código de Resposta Rápida, em português). Esta solução é usada para que um leitor tenha acesso rápido, a partir de seu aparelho celular, a mais informações sobre um determinado assunto. Similar aos códigos de barras de etiquetas e produtos, o QR Code é uma representação gráfica de algum texto ou link, por exemplo. Para acessar os vídeos e áudios indicados neste *fotoáudiolivro*, basta aproximar a câmera do celular, conectado à internet, com o modo *fotos* selecionado, focando o QR Code desejado.

Reunindo áudios, fotos, diálogos, poesias, afirmativas, a coletânea resulta do processo de construção de indícios de (trans)formação das práticas avaliativas com o cotidiano, o ordinário, o que às vezes escapa. Alguns dos itens escolhidos para compor esse mosaico

poderiam ser caracterizados como refugio a ser descartado: fotos em baixa resolução tiradas por celulares, áudios gravados em aplicativos de *smartphones*, entre outros. Entretanto, ao ganharem sentido com as reflexões tecidas pelo coletivo de professoras, mostraram o quão importante e potente é o encontro de profissionais que tomam sua prática como foco de investigação, como necessário é o seu registro.

Os textos verbais, as imagens e os demais dispositivos aqui organizados buscam colocar em evidência os diálogos estabelecidos entre professoras da educação básica, professores universitários, alunos e alunas de programas de pós-graduação em Educação que, ao longo do ano de 2017, se envolveram com o projeto de desinvisibilização de conhecimentos e desconhecimentos docentes que estão tecidos nas práticas pedagógicas cotidianas.

A produção deste mosaico nasce da necessidade de manter disponível os materiais que fizeram parte dos cursos de extensão CHOPP e Café com Currículo, desenvolvidos pelos grupos de pesquisa Redes de Conhecimentos e Práticas Emancipatórias no Cotidiano Escolar (UERJ) e Diálogos escolas-universidade: processos formativos, currículos e cotidianos (FFP/SG), coordenados, respectivamente pelas professoras Inês Barbosa de Oliveira e Alexandra Garcia, na referida escola, promovendo um movimento contínuo de fazerpensar, de modo que a prática interroga a teoria, podendo atualizá-la enquanto a teoria atua como lente que permite ver/compreender a prática. (CORDEIRO, 2019, Apresentação)

A disposição das imagens e dos demais textos traz uma possível narrativa, mas também permite outras tantas, que os leitores poderão construir *usando*, como diria Certeau, o que lhes é oferecido e acrescentando palavras, *contrapalavras*, mantendo viva a criação.

Para permitir o acesso a vídeos e áudios, foi utilizada a tecnologia QR Code (Código de Resposta Rápida, em português). Similar aos códigos de barras de etiquetas e produtos, é uma representação gráfica de algum texto ou link, por exemplo. Essa solução foi criada para catalogar peças na produção de veículos, tendo logo depois o seu uso expandido para diferentes setores da indústria e do comércio, permitindo o gerenciamento de inventário e o controle de estoque. Data de 2003 o desenvolvimento de aplicações que ajudam usuários a inserir dados em telefone celular (telefone móvel) usando a câmera do aparelho. Os códigos QR são comuns também em revistas e propagandas, para registrar endereços, bem como informações pessoais detalhadas. Em cartões de visita, por exemplo, o código QR facilita muito a inserção de dados em agendas de telefones celulares.

Percebendo o uso popular do QR Code para obter informações sobre um determinado assunto por meio do telefone celular, pensei em lançar mão dessa tecnologia para disponibilizar os vídeos e áudios produzidos com a pesquisa. Num primeiro momento, importei os documentos para uma pasta no meu computador pessoal e criei links. Usando o site indicado no fotolivro, basta aproximar a câmera do celular, conectado à internet, com o modo fotos selecionado, focando o QR Code impresso.

Imagem 20– Índice do fotolivro

ÍNDICE

COTIDIANO: IMPREVISÍVEL, IMPONDERÁVEL, INCONTIDO	5
Morte e Vida Severina, poema de João Cabral de Melo Neto	5
Morte e Vida Severina, Animação em 3D - QR Code.....	5
HETEROGENEIDADE	6
Meu Boi Bumbá, depoimento da professora Sílvia Nascimento	6
Mostra Cultural na E. M. João Cabral de Melo Neto em fotos	6
CONHECIMENTOS	7
Quantas formas temos nós de conhecer?	7
Fotos e respostas das crianças	7
APRENDIZAGEM	8
Afirmativas das professoras doutoras Inês Barbosa de Oliveira e Maria Teresa Esteban	8
Reflexão de Paulo Freire e Boaventura de Souza Santos	8
Fotos de alunos em atividades	8
OLHARES.....	9
Dispositivos que limitam/ampliam as possibilidades de ver o outro – fotos	9
Pontos de vista/4, Eduardo Galeano	9
DIÁLOGO	10
Afirmativas de Paulos Freire e Nilda Alves	10
Diálogo entre professores da escola básica e professora universitária	10
AVALIAÇÃO COMO PRÁTICA DE INVESTIGAÇÃO	11
Pensamento de Maria Teresa Esteban e Paulo Freire	11
Tirinha da Mafalda	11
Registro do uso de gravação como procedimento de avaliação – QR Code	11
AÇÃO COLABORATIVA	12
Fotos de alunos e professoras em ações colaborativas	12
Afirmativa da professora doutora Maria Teresa Esteban	12
<i>Quando as crianças estão em roda – registro em vídeo de atividade realizada com as crianças – QR Code</i>	<i>12</i>
EMANCIPAÇÃO SOCIAL	13
Ideias de Boaventura de Souza Santos e Inês Barbosa de Oliveira	13
Registros fotográficos das ações de docentes e alunos	13
TECENDO A MANHÃ	14
Tecendo a manhã, poema de João Cabral de Melo Neto	14
Fotos de encontros de professoras na UERJ e na Escola Municipal João Cabral de Melo Neto.....	14
O que é, o que é? Música de Gonzaguinha	15
BIBLIOGRAFIA	16

Fonte: Arquivo pessoal

No índice, é possível localizar as páginas onde estão os QR Codes que permitem o acesso a três vídeos.

O fotolivro pode colaborar na formação docente, provocando e inspirando outras iniciativas que se comprometam com a educação de qualidade para todos e, especialmente, com a criação de práticas avaliativas emancipatórias nos cotidianos escolares da Educação Básica, bem como fortalecer as práticas de extensão que devem caracterizar o fazer da Universidade Pública, ao lado do ensino e da pesquisa.

Em tempos tão sombrios como esses últimos, de esfacelamento político, ético, econômico, fico com o que diz Bartolomeu Campos de Queirós: *o medo nos serve para inventar esperanças*. O fotolivro é uma criação; tentativa de inventar esperanças, inspirada na produção de ações locais, com as quais estivemos implicadas durante a pesquisa, na busca por *justiça cognitiva* - reconhecimento dos conhecimentos plurais que habitam o cotidiano escolar – como condição da *justiça social*.

Em tempos de descaminhos políticos vividos por todos nós, brasileiras e brasileiros, esta pesquisa juntou-se aos esforços dos que ainda acreditam numa *outra realidade possível*, [...] *outra razão*, mesmo que seja *preciso perder-se para voltar a encontrar-se*.

Porque avaliar é esperar. É vislumbrar no hoje a memória do futuro como horizonte de possibilidades. É tecer manhãs, ainda que a noite esteja sobre nós. Tessitura feita de muitos fios e nós.

Tecendo a Manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entreendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.
João Cabral de Melo Neto

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Denise Regina da Costa. **O currículo em ciclos de aprendizagem: uma proposta de escola pública, popular e democrática**. Goiânia: ANPED, 2013.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado**. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **Ideologia e Aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa: Presença, 1970.

ALVES, Luciana Pires. **Aprender como invenção: outra política cognitiva numa escola (re)inventada**. Tese (Doutorado em Educação). UFF: Niterói, 2013.

ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

_____. Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e significações em currículos escolares. In: GARCIA, Alexandra. OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Nilda Alves: Praticantepensante de cotidianos – textos selecionados de Nilda Alves**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015b, p. 173-180.

_____. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis/RJ: DP & A, 2001.

_____. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Nilda Alves: Praticantepensante de cotidianos – textos selecionados de Nilda Alves**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015a, p. 153-160.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina. A Necessidade de Orientação Coletiva nos Estudos sobre Cotidiano – duas experiências. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Neto (Org.). **A Bússola do Escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed DA UFSC, São Paulo: Cortez, 2002, p. 256-295.

BARBIER, Renée. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007, p. 03 - 36.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Uma escola *multirreferencial*: a difícil arte de se autorizar, o pensamento plural de Jacques Ardoino e a educação. In: MACEDO, Roberto Sidnei.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. BORBA, Sérgio. (Orgs) **Jacques Ardoino & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. SOUSA, Sandra Zákia. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005.

BARRIGA, Ángel Diaz. Error y acerto uma relación compleja em el campo de la enseñanza. In: GARCIA, Regina Leite (Org.) **Diálogos cotidianos**. FAPERJ/UFF. DP *et alii*: Niterói, 2010.

BARRIGA, Ángel Diaz. Uma polêmica em relação ao exame: In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 51-82.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRAGA, Medeiros. **Paulo Freire na versão agradável do cordel**. Cordel n. 155, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: CNE/SEB, 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008.

_____. **Manual do Formador. Módulo 1 – PROFA**. Brasília, 2001.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 9/2012**. Trata da implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Brasília, 2012. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11795-pceb018-12&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192

_____. **Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: CNE, 2010.

_____. **Resolução nº 07, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: CNE, 2010.

BRITO, Vera Maria Vedovelo de; LOMONACO, José Fernando Bitencourt. **Expectativa do professor: implicações psicológicas e sociais**. São Paulo: USP, 1980. Artigo disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v3n2/05.pdf>

CABRAL DE MELO NETO, João. **Morte e vida Severina**. UNAMA, 2015. Disponível em <http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/ebooks/Joao%20Cabral%20de%20Melo%20Neto.pdf>

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a.

_____. **A invenção do cotidiano: 2. Artes de morar e cozinhar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b.

_____. **História e psicanálise: entre ciência e ficção**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011c.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Àtica, 2000.

CME/Itaboraí. **Portaria SEMEC nº 01, de 17 de julho de 2014.** Aprova o Regimento Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino. Itaboraí, 2014.

CME/São Gonçalo. **Parecer n.º 004/04.** Aprova o Regimento Escolar Básico da Rede Municipal de Ensino. São Gonçalo, 2004.

CORDEIRO, Dilcelene Quintanilha de Resende. **A (trans)formação da professorapesquisadora.** Dissertação de Mestrado. Niterói: UFF, 2012.

_____. **Projeto de Tese.** Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UERJ, 2014.

EMILIÃO, Soymara Vieira. **(Des) formação continuada de professores no/do PNAIC: a potência do encontro subvertendo a lógica de homogeneização.** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UERJ, 2016.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. **Revista Lusófona de Educação.** 2009, 13, p. 123-134.

_____. Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. 23ª **Reunião da ANPED,** Caxambu, 2000.

_____. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação,** v. 17 n. 51 set.-dez. 2012.

_____. Diferenças, aprendizagens e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela. (Orgs). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação.** São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Dilemas para uma pesquisa com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.) **Método: pesquisa com o cotidiano.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

_____. **O que sabe quem erra: reflexões sobre avaliação e fracasso escolar.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Escola, currículo e avaliação.** São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. **Revista Portuguesa de Educação,** CIED - Universidade do Minho, 2008, 21(1), pp. 5-31.

ESTEBAN, Maria Teresa; FETZNER, Andrea R. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. **Educar em Revista,** Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1/2015, p. 75-9.

ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (Orgs). **Professora Pesquisadora: uma práxis em construção.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERNANDES, Domingos. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela. (ORGS). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**. São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FETZNER, Andréa Rosana. **Falas docentes sobre a não aprendizagem escolar nos ciclos**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996a.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996b.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso**. Porto Alegre, RS: L&PM Editores, 2011.

_____. **O livro dos abraços**. Porto Alegre, RS: L&PM Editores, 2010.

GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa. O mundo como narrativa polissêmica: diferenças, relações de poder e interdiscursividade nos estudos dos cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.). **Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível**. Petrópolis, RJ: DP at Alii, 2010.

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. (Org.) **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. (Org.) **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

_____. **Saber/saberes. A dúvida como método**. Rio de Janeiro, 1998. (mimeogr.)

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. **Fourth Generation Evaluation**. UEA, Califórnia: SAGE Publications, Inc, 1989.

ITABORAÍ. **Lei nº 2.556, 22 de junho de 2015**. Adequa o Plano Municipal de Educação, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no Plano Nacional de Educação. Itaboraí, 2015. Disponível em https://www.mprj.mp.br/documents/20184/174657/Itaborai_Lei_2.556_15_Plano_Municipal_de_Educacao.pdf

_____. **Resolução SEMEC nº 09, de 09 de dezembro de 2010**. Estabelece o ciclo de alfabetização nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Itaboraí, 2010.

_____. **Portaria SEMEC nº 01, de 17 de julho de 2014**. Aprova o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino. Itaboraí, 2014.

_____. **Resolução CME Nº13, de 29 de dezembro de 2015**. Revisa o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino. Itaboraí, 2015.

LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Laertes, 2008.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Entrevista**. Rio de Janeiro: ANPED, 2014. Disponível em <http://www.anped.org.br/news/entrevista-roberto-sidnei-macedo-ufba-coordenador-do-gt-12-curriculo>.

MADAUS, G. & KELLAGHAN, T. Models, metaphors, and definitions in evaluation. In: FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: Franco, Creso (org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 35-68.

_____. A escola em ciclos e os discursos sobre a avaliação da aprendizagem. In: PEREIRA, M. Z. C. *et al* (Org.). **Diferença nas políticas de currículo**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010, p. 233-255.

MASSCHELEIM, Jan. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. In: **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, nº 34, p. 287-324. Niterói: UFF, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP *et alii*; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

_____. Currículo e processos de aprendizagemensino: Políticaspráticas Educacionais Cotidianas. **Currículo sem fronteiras**, v. 13, n. 3, set./dez. 2013. (p. 371-391)

OLIVEIRA, Inês Barbosa; GARCIA, Alexandra. O mundo como narrativa polissêmica: diferença, relações de poder e interdiscursividade. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org). **Práticas cotidianas e emancipação social: invisível ao possível**. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; PACHECO, Dirceu Castilho. Avaliação e currículo no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; SÜSSEKIND, Maria Luiza. Dimensões político-epistemológicas do equívoco conservador na educação: A base curricular brasileira no contexto dos currículos nacionais. **Revista Portuguesa de Educação**, 31(Número Especial), p. 55-74, 2018.

ORTIGÃO, Maria ISABEL Ramalho; OLIVEIRA. Diferença e insubordinação criativa: negociando sentidos com a avaliação. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 8, n. 4, p. 91-105, 2017.

OXFAM BRASIL. **País Estagnado: Um Retrato das Desigualdades Brasileiras 2018**. São Paulo, 2018.

PEREIRA, Ana Paula de Souza Venancio. **Memórias, experiências e narrativas: tornar-se professora alfabetizadora com e no cotidiano**. Dissertação (Mestrado em Educação). UNIRIO, Rio de Janeiro: 2015.

PMSG. **Matriz curricular da Rede Municipal de Educação de São Gonçalo**. São Gonçalo, Centro de Referência em Educação e Formação Continuada – CREFCON, 2007.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Setembro 2005. p.227-278.

QUINO. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: EXO experimental, 2005.

REIS, Graça Regina Franco da Silva. **Alinhavo de narrativas: práticas curriculares cotidianas e formação de professoras**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2008.

_____. **Por uma outra Epistemologia de Formação: conversas sobre um Projeto de Formação de Professoras no Município de Queimados**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2014.

RESENDE, Dilcelene Quintanilha de. **Idas e vindas: práticas dialógicas no cotidiano escolar**. Monografia. Universidade Federal Fluminense, 2006.

SAMPAIO, Carmem Sanches. **Aprendi a ler [...] quando misturei todas aquelas letras ali...** Tese de Doutorado. Campinas/SP: Universidade Estadual de Campinas, 2003.

_____. Pesquisa com o cotidiano e as opções interessadas da ação pesquisadora. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lucia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de Oliveira. (Org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa - novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos**. Rio de Janeiro: DP *et alli*, 2008a, p. 35-46.

SAMPAIO, Carmem Sanches. **Alfabetização e formação de professores: aprendi a ler (...)** quando misturei todas aquelas letras ali. Rio de Janeiro: Wak, 2008b.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Por uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. In.: _____ (Org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza Santos; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010b.

SACRISTÁN, J. Gimeno. A avaliação do Ensino. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

_____. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez., 2015.

_____. Referenciais freireanos para a prática da avaliação. **Revista de Educação**. Campinas: PUC-Campinas, n. 25, p. 17-24, novembro de 2008.

SEMEC/SG. **Referencial para a proposta pedagógica**. (mimeografado) São Gonçalo, em data.

SEMED. **Portaria nº 66/2016**. Regimento Escolar Das Unidades de Educação da Rede Pública de Ensino do Município de São Gonçalo. 2016.

SERPA, Andrea. **Quem são os outros na/da avaliação? Caminhos possíveis para uma prática dialógica**. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense, 2010.

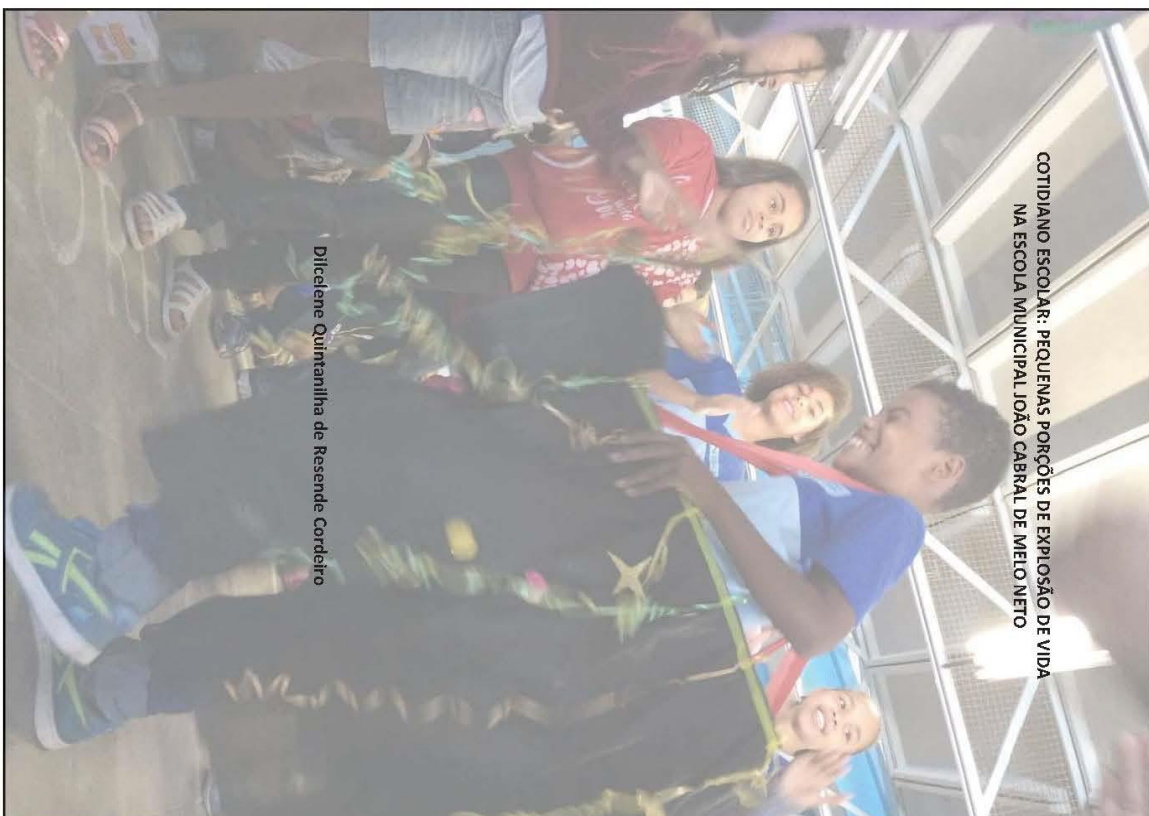
SILVA **Análise da sequência e das possibilidades narrativas no fotolivro Illustrated People, de Thomas Mailaender**. Universidade Estadual de Campinas, 2016. Artigo.

SIMÕES, Ceane Andrade. **A criação curricular cotidiana e as políticaspráticas da EMEF Prof. Waldir Garcia: “caminhos de canoa” nos/dos currículos de educação integral.** Dissertação de Mestrado. FFP-Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2018.

STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, ahead of print, jan., 2012.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

APÊNDICE – Fotolivro Cotidiano escolar: pequenas porções de explosão de vida na Escola Municipal João Cabral de Melo Neto



Apresentação

A presente coletânea reúne áudios, vídeos, fotos, diálogos, poesias, e resulta do processo de construção de possibilidades avaliativas emancipatórias com o cotidiano da Escola Municipal João Cabral de Melo Neto durante a realização de pesquisa de Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Os textos verbais, as imagens e os demais dispositivos aqui organizados buscam colocar em evidência os diálogos estabelecidos entre professoras da educação básica, professores universitários, alunos e alunas de programas de pós-graduação em Educação que, ao longo do ano de 2017, se envolveram com o projeto de desinstitucionalização de conhecimentos e desconhecimentos docentes que estão tecidos nas práticas pedagógicas cotidianas.

A produção deste mosaico nasce da necessidade de manter disponível os materiais que fizeram parte dos cursos de extensão CHOPP e Café com Currículo, desenvolvidos pelos grupos..., coordenados, respectivamente pelas professoras Inês Barbosa de Oliveira e Alexandra Garcia, na referida escola, promovendo um movimento contínuo de *jazzpensar*, de modo que a prática interroga a teoria, podendo analisá-la enquanto a teoria atua como lente que permite ver/compreender a prática.

Alguns dos itens escolhidos para compor este repertório poderiam ser caracterizados como o reffojo a ser descartado; fotos em baixa resolução tiradas por celulares, áudios gravados em aplicativos de smartphones, entre outros. Entretanto, ao ganharem sentido com as reflexões tecidas pelo coletivo de professoras, mostraram o quão importante e potente é o encontro de profissionais que tomam sua prática como foco de investigação, como necessário e o seu registro.

A disposição das imagens e dos demais textos trazem uma possível narrativa, mas também permite outras tantas, que os leitores poderão construir *usando*, como diria Certeau, o que lhes é oferecido e acrescentando palavras, *construindo*, mantendo viva a criação.

Ademais, o material, constituído de um livro com imagens, textos verbais e links para vídeos, utilizando a tecnologia QR Code¹, pode colaborar na formação docente, provocando e inspirando outras iniciativas que se comprometam com a educação de qualidade para todos e, especialmente, com a criação de práticas avaliativas emancipatórias nos cotidianos escolares da educação básica, bem como o fortalecer as práticas de extensão que devem caracterizar o fazer da Universidade Pública, ao lado do ensino e da pesquisa.

¹ O QR Code é a sigla em inglês para a expressão *Quick Response Code* (Código de Resposta Rápida, em português). Esta solução é usada para que um leitor tenha acesso rápido, a partir de seu aparelho celular, a mais informações sobre um determinado assunto. Semelhante aos códigos de barras de etiquetas e produtos, o QR Code é uma representação gráfica de algum texto ou link, por exemplo. Para acessar os vídeos e áudios indicados neste *fotolivro*, basta aproximar a câmera do celular, conectado à internet, com o modo *fotos* selecionado, focando o QR Code desejado.

ÍNDICE

COTIDIANO: IMPREVISÍVEL, IMPONDERÁVEL, INCONTIDO.....	5
Morte e Vida Severina, poema de João Cabral de Melo Neto	5
Morte e Vida Severina, Animação em 3D - QR Code.....	5
HETEROGENEIDADE.....	6
Meu Boi Bambá, depoimento da professora Sílvia Nascimento	6
Mostra Cultural na E. M. João Cabral de Melo Neto em fotos.....	6
CONHECIMENTOS	7
Quantas formas temos nós de conhecer?	7
Fotos e respostas das crianças	7
APRENDIZAGEM	8
Afirmativas das professoras doutoras Inês Barbosa de Oliveira e Maria Teresa Esteban	8
Reflexão de Paulo Freire e Boaventura de Souza Santos	8
Fotos de alunos em atividades	8
OLHARES.....	9
Dispositivos que limitam/ampliam as possibilidades de ver o outro – fotos	9
Pontos de vista/4, Eduardo Galeano	9
DIALOGO	10
Afirmativas de Paulos Freire e Nilda Alves	10
Diálogo entre professoras da escola básica e professora universitária.....	10
AVALIAÇÃO COMO PRÁTICA DE INVESTIGAÇÃO	11

3

Pensamento de Maria Teresa Esteban e Paulo Freire	11
Trincha da Matilda	11
Registro do uso de gravação como procedimento de avaliação – QR Code	11
ACÇÃO COLABORATIVA	12
Fotos de alunos e professoras em ações colaborativas	12
Afirmativa da professora doutora Maria Teresa Esteban	12
<i>Quando as crianças estão em roda</i> – registro em vídeo de atividade realizada com as crianças – QR Code	12
EMANCIPAÇÃO SOCIAL	13
Idéias de Boaventura de Souza Santos e Inês Barbosa de Oliveira	13
Registros fotográficos das ações de docentes e alunos	13
TECENDO A MANHÃ	14
Tecendo a manhã, poema de João Cabral de Melo Neto	14
Fotos de encontros de professoras na UERJ e na Escola Municipal João Cabral de Melo Neto.....	14
O que é, o que e? Música de Gonzaguinha	15
BIBLIOGRAFIA	16

4

COTIDIANO: IMPREVISÍVEL, IMPONDERÁVEL, INCONTÍDIO.

Morte e Vida Severina

João Cabral de Melo Neto

— O meu nome é Severino,
como rato leño outro de pia.
Como há muitos Severinos,
que é santo de romaria,
dejam caitão de me chamar
Severino de Maria;
Severino de Maria;
[...]

Somos muitos Severinos
iguais em tudo na vida:
na mesma cabeça grande
que a curo é que se equilibra,
no mesmo veire e crescido
sobre as mesmas pernas finas
e iguais também porque o sangue,
que usamos tem pouca tinta.
E se somos Severinos
iguais em tudo na vida,
mortenos de morte igual,
mesma morte Severina:
que é a morte de que se morre
de velhice antes dos trinta,
de emboscado antes dos vinte
de fome um pouco por dia
(de fraqueza e de docença
é que a morte Severina
ataca em qualquer idade,
e até gente rato nascida).
Somos muitos Severinos
iguais em tudo e na sina:
a de abrandar estas pedras
siando-se muito em cima,
a de tentar despertar
terra sempre mais estilha,
a de querer arrancar
alguns roçado da cinza.

Accesse, pelo QR Code ao lado, a animação *Morte e Vida Severina*. Trata-se de uma versão audiovisual da obra prima de João Cabral de Melo Neto, adaptada para os quadrinhos pelo cartunista Miguel Falcao. A animação 3D dá vida e movimento aos personagens, mantendo o texto original, publicado em 1955, na forma de poema narrativo e lirico, usando versos de sete sílabas, bem rimados. Em preto e branco, fiel à aspereza do texto e aos traços dos quadrinhos, a animação narra a dura caminhada de Severino, um retratado nordestino, que milgra do sertão para o litoral pernambucano em busca de uma vida melhor. Um detalhe que muito nos interessa é a virada de joço que acontece ao final do poema, quando a morte encontra a vida, pequena, severina, mas potente.



5

HETEROGENEIDADE



A diferença é o desafio mais difícil. Você olha uma turma e vê que ela não está nos padrões. Mas esse é um jeto de ver. Estamos tentando outros. Estamos querendo ver que aquela turma desafia, exige trabalho de outra maneira. É bem difícil achar um caminho... A heterogeneidade que caracterizava minha turma me fez reconhecer que nítidos procedimentos metodológicos únicos seria insuficiente ou mesmo muito prejudicial para andar a todos, porque eu acredito que todos aprendem, mas cada um de forma singular. Esse ano, descobri o interesse das crianças por contos e lendas por textos emaranhados de ficção, de doses generosas de imaginação. Aproveitei! As crianças escutaram a leitura, produziram relatas e resolveram dramatizar a lenda na Mostra Cultural da escola. Todos envolvidos. E aprendendo. Silvia se preocupava com as temidas provas bimestrais previstas no calendário escolar e com os testes de avaliação externa que estavam agendados para semanas depois da apresentação. Enquanto isso, eu tinha uma preocupação com os testes e provas bimestrais, a PROVA BRASII, em seis meses. Mas o envolvimento das crianças nas atividades de preparo do cenário, das vestimentas, no ensaio das falas, que envolvia leitura, dos convites, que exigia escrita, fez com que eu percebesse o quão potente eram aqueles momentos, o quanto de aprendizagem coletiva ia sendo produzida. Foi compreendendo a necessidade de rever minha concepção de avaliação, pois o que estava acontecendo com a turma não caberia nas linhas das questões discursivas ou nas opções das questões objetivas daquelas provas e testes que estavam por vir. Decidi que levava essa questão para o grupo de professoras no Conselho de Classe. E, então, decidimos: no próximo bimestre, não usaremos estes instrumentos. Criaremos outros. Mas desafio!! Depoimento da professora Silvia Maria Lima Rocha do Nascimento.

CONHECIMENTOS

“... quantas formas temos nós de conhecer?”

Immanuel Wallerstein



LENDO, o mundo,
ESCREVENDO cartas,
Dialogando sempre,
PINTANDO o saber,
JOGANDO muito,
CRIANDO receitas,
DANÇANDO pra valer,
ESTUDANDO



“... não há uma única forma de conhecimento válido. Há muitas formas de conhecimento [...] não reconhecer essas formas de conhecimento implica deslegitimar as práticas sociais que as sustentam e, nesse sentido, promover a exclusão social dos que as promovem.”
Boaventura de Souza Santos

APRENDIZAGEM



“... a gente não aprende por repetição. A gente aprende por **enredamento**... com o que já sei, eu posso aprender o que ainda não sei”. Inês Barbosa de Oliveira

Na visão “bancaária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da **ignorância**, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.
Paulo Freire



“... os conhecimentos já consolidados dão pistas para a aprendizagem do desconhecido...”
Maria Teresa Esteban

... não há ignorância em geral, as ignorâncias são tão heterogêneas, autônomas e interdependentes quanto os saberes. Dada esta interdependência, a **aprendizagem** de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento e a ocultação de outros e, em última instância, a ignorância destes. Ou seja, na ecologia de saberes, a ignorância não é necessariamente um estado original ou ponto de partida. Pode ressaltar de esquecimentos **desaprendizagens** implícitos nas aprendizagens reciprocas através das quais se realiza a interdependência.
Boaventura de Souza Santos

OFICINA DE OLHAR



Pontos de vista

*Do ponto de vista do
o reme do mundo, o
da do ocidente é*

noite.

*Na hácia, quem está
de lato se veste de*

branco.

*Na Europa antiga, o
negro, cor da terra
fértil, era cor da vida,
e o branco, cor dos
ossos: era a cor da*

morte.

*Segundo os sábios da
região colombiana do
Chico, Adão e Eva eram*

*negros e negros eram
seus filhos. Cain e Abel,*

Quando Cain matou seu

irmão com uma

bordada, trovejaram as

ras de Deus. Diante da

júria do Senhor, o

casaco empalideceu de

culpa e medo, e tanto

empalideceu que branco

se tornou até o fim dos

seus dias. Os homens

brancos somos, todos

nós, filhos de Cain.

Eduardo Galeano



DIÁLOGO

... sendo o **diálogo** uma relação eu-tu, é necessariamente uma relação de dois sujeitos. Toda vez que se converta o "tu" desta relação em mero objeto, se terá pervertido o diálogo e já não se estará educando, mas deformando.

Paulo Freire

"Do conflito e do diálogo dos conhecimentos existentes nas redes formadas e que posso aprenderizar"

Nilda Alves

É da vida

Márcio - Cada um só tem uma vida e nós estamos a todo tempo fazendo escolhas. Desde a hora que acordamos, fazemos escolhas e deixamos as marcas dessas escolhas na vida. Até quando decidimos não escolher, nós estamos fazendo uma escolha.

Vanuza - Mas há coisas e acontecimentos que não escolhemos e nos atravessam... é da vida. Enquanto professora, preciso entender isto. Há o que nos escapa, o que não está no nosso controle.

Ceane - Os acontecimentos também correspondem a um complexo. Estamos inseridos num contexto... não estamos sozinhos. E há o que é da ordem do insondável.

Diálogo entre professores na escola. 10/11/17

AVALIAÇÃO COMO PRÁTICA DE INVESTIGAÇÃO

A avaliação como prática de investigação se configura pelo reconhecimento dos múltiplos saberes, lógicas e valores que pertencem a leitura do conhecimento. Nesse sentido, a avaliação vai sendo constituída como um **processo que indaga** os resultados apresentados, os trajetos percorridos, os percursos previstos, as relações estabelecidas entre as pessoas, saberes, informações, fatos, contextos.

Marta Teresa Estéban

Por que os ossos doem?
Enquanto a gente dorme?
Por que os dentes caem?
Por onde os filhos saem?

Sem curiosidade que me
move, que me inquieta, que me
insepe na busca, não aprendo,
nem ensino.

Por que os dedos murriam?
Quando estou no banho?
Por que as ruas enchem
Quando está chovendo?

Paulo Freire

(...)
Well, well, well
Gabriel

Adriana Calcanhoto



Túndia da Mafalda
Fonte: Quino, 2010

Accesse o registro do processo de construção de biografias com os alunos do 5º ano. Diante as etapas da produção, uma gravação da leitura do texto pelo próprio autor para uma avaliação com as crianças sobre sua fluência, entonação, desenvoltura. Confira



AÇÃO COLABORATIVA



O conceito de *zona de desenvolvimento proximal* se refere a um processo interativo para solucionar um problema que ao menos uma das pessoas envolvidas não é capaz de resolver sozinha.

Marta Teresa Estéban



Accesse Quando as crianças estão em roda – alunos e alunas do 2º ano do Ensino Fundamental vivenciam processo de compartilhar o que sabem enquanto se divertem na brincadeira de roda.

EMANCIPAÇÃO SOCIAL

A emancipação social depende do reconhecimento dos conhecimentos dos outros (justiça cognitiva), depende do reconhecimento dos direitos de todos à dignidade e à vida decente (justiça social) e depende de relações que sejam de autoridade partilhada, superando as relações de poder.

Boaventura de Souza Santos

Quando você puder mandar, procure dialogar. Quando você supostamente tiver que obedecer, tente pressionar para que o outro não possa mandar. Assim podemos contribuir para emancipação social.

Inês Barbosa de Oliveira



Na LUTA por mim e por vc tbm! #pagapisonanci



13

Tecendo a Manhã

João Cabral de Melo Neto

Um galo sozinho não vive uma manina, ele precisará sempre de outros galos. De um que apañhe esse grito que ele e o lance a outro, de um outro galo que apañhe o grito de um galo antes e o lance a outro, e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhinã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos.

E se enoçando em teia, entre todos, se erguendo teida, onde entram todos, se entendendo para todos, no todo (a manhinã) que plana livre de armagem, A manhinã, todo de um tecido fio aereo que, tecido, se eleva por si: luz balão.



Professoras da E. M. João Cabral de Melo Neto na Faculdade de Formação de Professores da UERJ/PP-5G, 04/07/18



Professoras doutoras da UERJ na E. M. João Cabral de Melo Neto, 01/12/17

14



O Que é o Que é?
Caracatêhu

Eu fico com a pureza
 Da resposta das crianças
 E a vida, é bonita
 E é bonita
 Viver

Enão ler a vergonha
 De ser feliz
 Cantar e cantar e cantar
 A beleza de ser
 Um eterno aprendiz
 Ah meu Deus!

Eu sei, eu sei
 Que a vida devia ser
 Bem melhor e será
 Mas isso não impede
 Que eu repita
 É bonita, é bonita
 É bonita

Bibliografia

- ALVES, Nilda. Decifrado o peganho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de, ALVES, Nilda (Orgs.) *Pesquisas dos/nos/cont os cotidianos escolares: sobre redes de saberes*. Petrópolis, RJ: DP e/Alh, 2008a. p. 15-38.
- ESTEBAN, Maria Teresa. *O que sabe quem erra: reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GALFANO, Eduardo. *De penas pro ar: a escola do mundo do avesso*. Porto Alegre: L&PM Editores, 2011.
- NETO, João Cabral de Melo. *Morte e vida Severina*. UNAMAZA, 2015. Disponível em <http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/ebooks/foag06%20Cabral%20de%20Melo%20Neto.pdf>
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. *O currículo como criação cotidiana*. Petrópolis, RJ: DP e/Alh, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2010.

ANEXO A – Resolução SEMEC N. 09 de 09 de dezembro de 2011



Praça Marechal Floriano Peixoto, 431 – Centro – Itaboraí – RJ
CEP: 24800-000 – Telefone (21) 3639-1355 / 3639-1367

RESOLUÇÃO SEMEC Nº 09 de 09 de dezembro de 2011

Estabelece o Ciclo de Alfabetização nos dois anos iniciais do Ensino Fundamental.

A Secretária Municipal da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições legais, de conformidade com o disposto no Art. 30 da Resolução Nº 7 de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação.

Resolve:

Art. 1º - Considerar os dois anos iniciais do Ensino Fundamental como um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

§ 1º - O primeiro e o segundo anos do Ensino Fundamental devem assegurar:

I – a alfabetização e o letramento;

II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

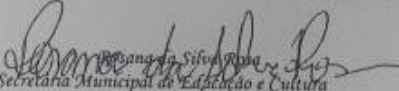
III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade.

§ 2º - Considerando as características de desenvolvimento dos alunos, cabe aos professores adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades.

Art. 2º - Os casos omissos serão resolvidos pela Subsecretaria Municipal de Gestão e Ensino.

Art. 3º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua divulgação e revoga o parágrafo 1º do Art. 121 do Regimento Escolar.

Itaboraí, 09 de dezembro de 2011.


Silvana Rosa
Secretária Municipal de Educação e Cultura
Matr. 2834

ANEXO B - Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **Práticas Avaliativas Emancipatórias: processo em (trans)formação**, conduzida por Dilcelene Quintanilha de Resende Cordeiro. Este estudo tem por objetivo investigar os modos como os *praticantespensantes* no/do/com o cotidiano lidam com a avaliação.

Você está sendo convidado(a) a colaborar com o trabalho por ser docente responsável por turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental ou pedagogo(a) atuando com os mesmos anos de escolaridade, em escola participante da pesquisa. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará qualquer prejuízo.

Como as atividades da pesquisa em que você estará envolvido(a) serão realizadas na própria escola em que trabalha, não se prevê que a participação no estudo possa acarretar qualquer tipo de risco. Também é importante informar que a participação não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em conversas com a pesquisadora, individualmente ou em grupo formado por outros profissionais da sua escola envolvidos na atividade, com registro em vídeo, imagem e áudio, preenchimento de questionários e/ou cessão de materiais pedagógicos produzidos na escola e/ou em sala de aula. Pedimos sua autorização para esse registro e uso das informações nele presentes.

Como estamos realizando uma pesquisa participante, entendemos ser interessante que as pessoas nela envolvidas sejam identificadas, uma vez que são sujeitos da pesquisa. Solicitaremos uma autorização específica, ao final deste termo, para uso de seu nome e imagem em textos acadêmicos produzidos como resultado da pesquisa, para serem apresentados em eventos acadêmicos e publicados em anais de congressos, periódicos ou livros. Caso prefira não ser identificado(a), garantimos que os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

A pesquisadora responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação dos indivíduos (ou instituições) participantes que desejarem manter o anonimato.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da pesquisadora. Seguem o telefone e o endereço institucional da pesquisadora responsável, para que você possa tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos da pesquisadora responsável:

Nome: Dilcelene Quintanilha de Resende Cordeiro

Cargo: Pesquisadora

e-mail: dilcelenecordeiro@gmail.com

Tel.: (21) 99824-9728

Endereço institucional: Rua São Francisco Xavier, 524 – Grupo 12.037 F - CEP 20.550-013 – Rio de Janeiro

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____


Autorizo o uso de meu nome e imagem em textos acadêmicos produzidos como resultado da pesquisa, para serem apresentados em eventos acadêmicos e/ou publicados em anais de congressos, periódicos ou livros.

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

ANEXO C - Autorização


GOVERNO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO GONÇALO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL JOÃO CABRAL DE MELO NETO
Ato de Criação: Decreto n.º 009/2000

São Gonçalo, _____ de _____ de 201__

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____
responsável pelo aluno(a), _____
autorizo a utilização do uso da imagem do(a) mesmo(a) matriculado(a) nesta
Unidade Escolar para fins pedagógicos.

Assinatura do Responsável

Educar é transformar

Avenida Almirante Pena Boto, s/ n.º - Vista Alegre - São Gonçalo - RJ - CEP 24722-470
Tel.: (21) 2601-1110

ANEXO D - Lista de concluintes do CHOPP/2017

Nome	Escola de origem
Aline da Silva Ribeiro	E. M. João Cabral de Melo Neto
Ana Cláudia dos Reis Vital	E. M. Guaxindiba
Ana Paula Soares da Silva Rangel	E. M. João Cabral de Melo Neto
Beatriz Corrêa Soares Bispo	E. M. João Cabral de Melo Neto
Beatriz da Silva	E. M. João Cabral de Melo Neto
Bruna Gomes Nunes Dias	E. M. João Cabral de Melo Neto
Daniele Lemos Sobrinho Oliveira	E. M. João Cabral de Melo Neto
Danúbia Miranda da Silva	E. M. João Cabral de Melo Neto
Emylly de Carvalho Oliveira	E. M. João Cabral de Melo Neto
Ester Quintanilha de Resende Fernandes	E. E. CIEP 041 Vital Brasil
Gerluce dos Santos Rosa	E. M. João Cabral de Melo Neto
Janaína dos Santos Lima	E. M. João Cabral de Melo Neto
Jane Mary Garcia da Costa Silva	Creche Municipal Tia Marcolina
Marcio Tadeu de Souza	E. M. João Cabral de Melo Neto
Maria Madalena Figueiredo da Silva	E. M. João Cabral de Melo Neto
Michelle Ribeiro Habib da Fonseca	E. M. Jaime Campos
Milvia Cardozo da Conceição	E. M. Jaime Campos
Natália Guimarães Neves Balbino	E. M. João Cabral de Melo Neto
Nelia Pereira Siqueira Batista	E. M. João Cabral de Melo Neto
Rosilene Barbosa Mendonça	E. M. João Cabral de Melo Neto
Rosely Medeiros de Oliveira	E. M. João Cabral de Melo Neto
Silvia Maria Lima Rocha do Nascimento	E. M. João Cabral de Melo Neto
Simone Marins Santos	E. M. João Cabral de Melo Neto
Simone Marques do Couto	E. M. João Cabral de Melo Neto
Simone Moraes de Oliveira Vargas	E. M. João Cabral de Melo Neto
Vanda Beatriz da Costa Silva	E. M. João Cabral de Melo Neto
Vanuzza Chagas dos Santos	E. M. João Cabral de Melo Neto
Very Ellen de Souza Silva Fernandes	E. M. João Cabral de Melo Neto
Total	28

ANEXO E - 1º Ciclo de Escolarização e a Avaliação Escolar



1º CICLO DE ESCOLARIZAÇÃO E A AVALIAÇÃO ESCOLAR: o quê/quem está em jogo?

Desejos:

Compreender a avaliação como prática social capaz de atender a diferentes funções.

Problematizar a ação dos diferentes sujeitos da avaliação na construção de(s) seu(s) sentido(s).

Promover práticas avaliativas credíveis, comprometidas com a aprendizagem e sua potência emancipatória.

Ações:

1. **Acolhida e narrativas:** Para incitar a construção de uma rede dialógica entre professor@s, o encontro terá início com uma rodada de narrativas com as memórias docentes atravessadas pela avaliação.

O objetivo é trazer à tona sentimentos, saberes, questionamentos quanto às práticas avaliativas e seus efeitos.

2. **Em jogo:** Quem é quem?

Aos participantes, logo no início do encontro, serão entregues fragmentos da história de vida de quatro pessoas a partir dos quais uma avaliação será feita, um diagnóstico traçado e um prognóstico anunciado.

O objetivo é levantar o que está em jogo quando falamos de avaliação: questões sociais (sujeitos da avaliação), questões políticas (funções da avaliação), questões éticas (sentidos da avaliação).

As avaliações, diagnósticos e prognósticos construídos pelos participantes serão contrastados ao perfil das personagens reais das histórias de vida, com o objetivo de provocar reflexões sobre a complexidade do(s) processo(s) avaliativo(s).

3. **As regras do jogo:** Sujeitos, Funções e Sentidos da Avaliação

Com apoio teórico do Domingos (2010) e Esteban (2010), questões importantes sobre avaliação serão colocadas em discussão a partir de um material sistematizado em powerpoint.

O objetivo é evidenciar a avaliação educacional como *disciplina científica*, constituída de lógica(s) e metodologia(s) própria(s) que lhe devem conferir rigor, utilidade, significado e relevância social.

4. **Jogos de estratégia:** Lidando com instrumentos de avaliação

Em pequenos grupos, os participantes compartilharão suas práticas avaliativas, destacando os instrumentos de avaliação que utilizam com mais frequência e quais funções da avaliação estão em disputa ao utilizá-los. No grande grupo, provocações tentarão fazer emergir as questões que mobilizam as professoras.

5. **Jogo arriscado:** Avaliação

Os participantes buscarão responder à questão - *Valeu a pena?*

Dilcelene Quintanilha de Resende Cordeiro

dilcelenecordeiro@gmail.com

Bibliografia

FERNANDES, Domingos. **Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional.** In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela. (Orgs.) **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação.** São Paulo: Cortez, 2010.

SERPA, Andréa. **Quem são os outros na/da avaliação? Caminhos possíveis para uma prática dialógica.** Universidade Federal Fluminense, Niterói: 2010. (Tese de doutorado)