



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

Discussões prático-teóricas para uma educação libertadora: concepções e práticas avaliativas que acontecem nas escolas

CLAUDIA DE OLIVEIRA FERNANDES – UNIRIO
ANDREA TUBBS COSTA - UNIRIO
GISELLE PENNA VILLA - UNIRIO
CRIZÁN SASSON CORRÊA DE OLIVEIRA- CAP-UERJ/UNIRIO

RESUMO

O painel apresenta resultados de investigações com a escola em suas tensões e possibilidades, as reflexões docentes, as estratégias, as táticas e astúcias (Certeau, 1996) dos sujeitos que nela circulam, em especial os docentes. O primeiro artigo traz dados de pesquisas, de cunho qualitativo, realizadas em duas escolas do município do Rio de Janeiro que discutem avaliação das aprendizagens a partir dos dez anos de provas bimestrais padronizadas no município. Revelam professoras preocupadas em realizar práticas avaliativas comprometidas com as aprendizagens e que se conflitam no que tange à sua autonomia docente para tal. O segundo texto apresenta pesquisa narrativa, com aportes teóricometodológicos nos estudos do cotidiano. Com as memórias docentes, buscou discutir a possibilidade de uma avaliação outra, uma *avaliação com*, que rompa com a perspectiva quantitativa e somativa já cristalizada nas práticas. O terceiro trabalho traz pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, que pretendeu compreender como as docentes e equipe gestora de uma escola da rede municipal de Niterói/RJ lidavam com a determinação da não reprovação das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Discute possibilidades da avaliação experienciada como projeto de aprendizagem. Os tres artigos convergem na perspectiva da avaliação como prática libertadora (Freire), comprometida com as aprendizagens dos sujeitos e apontam possibilidades de mudanças a partir de experiências avaliativas que ocorrem nas escolas.

Palavras-chave: avaliação das aprendizagens, práticas cotidianas, compromisso educacional.

CONCEPÇÕES DE AUTONOMIA DOCENTE FRENTE ÀS PROVAS BIMESTRAIS PADRONIZADAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO¹

ANDREA TUBBS COSTA - UNIRIO

GISELLE PENNA VILLA - UNIRIO

CLAUDIA DE OLIVEIRA FERNANDES – UNIRIO (Orientadora)

RESUMO

O artigo apresenta parte dos resultados de duas pesquisas de cunho qualitativo que discutem avaliação das aprendizagens a partir dos dez anos de provas bimestrais padronizadas no município do Rio de Janeiro. Os procedimentos metodológicos incluem análise documental dos decretos e resoluções que regulamentam essas provas e entrevistas semiestruturadas com professoras do primeiro segmento do ensino fundamental. Neste texto, tem-se o objetivo de identificar as concepções de *autonomia docente* das professoras mediante o recebimento de provas prontas vindas da prefeitura para aplicação a seus estudantes. A base teórica que deu suporte à análise das respostas ao roteiro de entrevistas se ancora em Paulo Freire (2013) e José Contreras (2002). Domingos Fernandes (2009), Claudia Fernandes (2010) e Cipriano Luckesi (2011) contribuíram para a discussão teórica no que diz respeito à *avaliação escolar*, tanto externa quanto das aprendizagens. As pesquisas concluem que as concepções de *autonomia docente* das professoras são heterogêneas entre si e podem apresentar diferentes significados para uma mesma profissional. Isso revela que suas compreensões acerca do tema são fluídas e podem estar ainda em construção, variando entre a flexibilização do trabalho pedagógico, no sentido de adotar práticas para um bom desempenho nas provas bimestrais, e o foco sobre as aprendizagens, com instrumentos de avaliação não padronizados. Com as provas bimestrais padronizadas completando quinze anos de vigência, indica-se a relevância de estudos que analisem as relações entre a produção de políticas de avaliação escolar e as práticas das professoras, observando questões relacionadas à autonomia docente.

Palavras-chave: Avaliação Escolar, Avaliação das Aprendizagens, Autonomia Docente.

INTRODUÇÃO

Com base em autores dos campos da educação, com foco sobre a autonomia docente, e da avaliação, são trazidos, neste trabalho, alguns dos resultados de investigações concluídas para incrementar o debate sobre autonomia docente mediante políticas de avaliação externa. As discussões relacionadas à avaliação escolar assumiram relevância no cenário educacional nos últimos trinta anos a partir das políticas de avaliação externa, como o Sistema Nacional de

¹ O presente artigo é fruto de dois estudos igualmente financiados pela CAPES.

Avaliação da Educação Básica (Saeb), o que justifica a necessidade de se prosseguirem os estudos sobre o tema.

A política de avaliação escolar da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro exige a aplicação bimestral de provas externas e padronizadas a todos os seus estudantes do ensino fundamental. Em março de 2024, essas provas completaram quinze anos de vigência e, desse período, destaca-se o primeiro semestre de 2019, quando se verificou a substituição dessas provas em dois bimestres do ano letivo por outro instrumento avaliativo, a ser organizado, então, pelas professoras nas escolas.

Com o objetivo de identificar as concepções de autonomia docente das professoras diante do recebimento de provas prontas vindas da prefeitura para aplicação a seus estudantes, encaminhamos uma discussão com as seguintes questões de pesquisa: i) como essas provas influenciaram as práticas avaliativas das professoras?; e ii) quais são suas concepções de autonomia no que diz respeito à avaliação das aprendizagens de seus estudantes?

Para tanto, os procedimentos metodológicos adotados foram a análise de resoluções e decretos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME) para a avaliação escolar e entrevistas com professoras do ensino fundamental I.

A análise de documentos revelou uma concepção de educação por parte da prefeitura que se baseia na lógica de que aplicar mais provas é sinônimo de melhorar a qualidade da educação. No entendimento da SME, o seu exame externo, centralizado e padronizado, seria não somente capaz de avaliar as aprendizagens dos estudantes, como de fazê-lo melhor e de maneira mais fidedigna do que os instrumentos elaborados pelas professoras nas escolas.

As entrevistas demonstraram que a autonomia enunciada pelas professoras ainda está em construção e que há pouca resistência coletiva às provas bimestrais padronizadas. Ainda, foi revelada a existência de dúvidas por parte das professoras quanto à atribuição de elaborar provas em dois bimestres do ano letivo, pois houve uma ausência de documentos oficiais que justificassem e orientassem o desenvolvimento das provas. Além disso, foi demonstrado que as professoras conferem mais valor aos instrumentos de avaliação que elaboram no cotidiano da escola do que às provas bimestrais padronizadas da SME.

As reflexões aqui realizadas são parte da análise dos dados produzidos durante duas pesquisas e trazem uma discussão conceitual sobre *autonomia docente* com base em obras de Paulo Freire (2013) e José Contreras (2002). A partir disso, são observados conceitos de avaliação escolar, quais sejam, *avaliação externa* e *avaliação das aprendizagens*, tendo por referência Domingos Fernandes (2009), Claudia Fernandes (2010) e Cipriano Luckesi (2011).

As últimas considerações estabelecidas para este artigo apontam para a importância de que se continuem os estudos sobre as relações entre as políticas de avaliação externa e a prática das professoras nas escolas, com foco sobre como a autonomia docente se constrói mediante o recebimento de provas prontas e padronizadas para aplicação em toda uma rede de ensino.

METODOLOGIA

A análise de documentos da prefeitura municipal do Rio de Janeiro para a avaliação escolar incluiu o Decreto nº 30.340, de 1º de janeiro de 2009, a Resolução nº 1.010, de 4 de março de 2009 e a Resolução nº 1.014, de 17 de março de 2009. Os documentos marcam o fim de uma política de reorganização escolar implementada na rede em 2007, a organização em ciclos², e o início da política de avaliação que integrou o plano de reforma educacional daquela gestão.

As entrevistas foram realizadas com professoras do ensino fundamental I. Os roteiros foram organizados previamente, mas com abertura para a realização de novas perguntas a partir das respostas dadas. Convém destacar que as pesquisas passaram pelo crivo do comitê de ética e as entrevistadas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O procedimento foi selecionado em acordo com as argumentações de Lüdke e André (2013) de que se trata de um recurso presente e bastante utilizado como método de produção de dados nas pesquisas de abordagem qualitativa nos trabalhos acadêmicos no campo das ciências sociais.

As autoras, ao referirem-se às entrevistas “não totalmente estruturadas” em que não se verifique “uma ordem rígida de questões”, afirmam que é possível ao entrevistado discorrer sobre o tema no qual as informações se apresentam naturalmente. Para isso, é importante o caráter de interação entre entrevistado e entrevistador em uma “atmosfera de influência recíproca” (Lüdke, André, 2013, p. 38-39).

RESULTADOS

A apresentação dos resultados produzidos com as pesquisas é feita em duas seções. Na primeira, são trazidas informações sobre as provas bimestrais padronizadas da rede municipal

² No decreto, a prefeitura chama a *organização em ciclos de aprovação automática*, confundindo conceitos diferentes do campo da educação.

de ensino do Rio de Janeiro, explicando-se o que são essas provas, como elas funcionam e o contexto de sua implementação. Na segunda seção, são demonstrados os resultados atrelados às entrevistas com as professoras. Devido ao recorte adotado neste texto, são destacadas as falas que abordam a autonomia docente na relação com a avaliação escolar.

As provas bimestrais padronizadas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro

A análise documental forneceu dados que permitem explicar o que são as provas bimestrais, o que leva ao contexto de sua implementação. Traçando-se uma linha do tempo, pode-se cravar em 1º de janeiro de 2009 o marco de uma nova fase na política educacional do município. Isso porque o prefeito eleito revogou, a partir do Decreto nº 30.340, a resolução que estabelecia a organização em ciclos em toda a rede, dando início ao que chamou de “reforma educacional”.

Uma das estratégias dessa reforma foram as provas bimestrais, que, em 4 de março de 2009, apareceram como determinação na Resolução nº 1.010, revelando uma concepção de educação da prefeitura baseada na lógica de que aplicar mais provas para os estudantes é sinônimo de melhorar a qualidade da educação.

Com provas elaboradas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SME), a prefeitura balizou sua compreensão de qualidade pelo entendimento de que seu instrumento - centralizado e padronizado - avaliaria as aprendizagens dos estudantes de maneira mais fidedigna do que os instrumentos elaborados pelas professoras nas escolas.

Isso pode ser deduzido da determinação, a princípio, de que as provas bimestrais teriam peso 2 frente ao peso 1 dos instrumentos elaborados pelas professoras. Gerando uma reação negativa nas profissionais de educação, a SME teve de recuar em sua decisão, o que a levou a equiparar os pesos com a publicação da Resolução nº 1.014, de 17 de março de 2009.

Saltando em nossa linha do tempo para dez anos depois, em fevereiro de 2019, houve uma reorganização no calendário das provas bimestrais: nos segundo e quarto bimestres, as provas continuaram sendo elaboradas pela SME, enquanto as provas de primeiro e terceiro bimestres ficaram ao encargo das professoras. Os Cadernos Pedagógicos³ continuaram sob

³ Trata-se de material estruturado que apresenta um conjunto de exercícios utilizados no ensino fundamental I e II da rede municipal do Rio de Janeiro desde 2009. Distribuídos bimestralmente e conhecidos como “apostilas”, são elaborados por professores da rede e têm como finalidade auxiliar a docência no processo de ensino-aprendizagem. Os cadernos contêm atividades baseadas nos descritores de cada bimestre e formam a base para as provas distribuídas pela prefeitura. Fonte: GOMES DE OLIVEIRA, Cátia Cirlene. *Políticas Curriculares para a primeira infância: o uso de cadernos de atividades na educação infantil da rede pública municipal da*

plena atribuição da Secretaria, porém, sua distribuição passou a ser semestral, acompanhando as datas das provas bimestrais elaboradas pelas SME (segundo e quarto bimestres).

A prefeitura não divulgou nenhuma publicação que justificasse essas modificações e orientasse as profissionais das escolas quanto às suas atribuições, que, aliás, duraram pouco tempo. No ano seguinte, tanto as provas quanto os cadernos retornaram ao intervalo de dois meses para distribuição, sendo todas as provas elaboradas pela Secretaria novamente.

Autonomia docente e avaliação escolar

Ao longo das entrevistas, foi possível identificar dois momentos distintos em que Maria⁴ manifestou seu entendimento sobre o que considera *autonomia*. Em ambos os casos, a professora abordou o tema dentro do contexto específico de ter de elaborar suas próprias provas bimestrais, contudo, sua concepção de autonomia apresenta variações.

No início do período letivo de 2019, ainda sob o impacto de ter de fazer suas próprias provas, externou, de forma crítica, sua preferência pelo calendário anterior, quando todas as provas bimestrais eram elaboradas pela Secretaria e enviadas juntamente com os cadernos. De acordo com a professora, ela tinha “mais flexibilidade para avaliar. Nesse novo sistema, a gente está sem a apostila, a gente não sabe o que vão pedir⁵ na prova. Com o sistema anterior, eu tinha mais flexibilidade, mais autonomia” (Prof.^a Maria, 2019).

Nove meses depois, questionada sobre como se deu o processo da prova bimestral elaborada por ela, trouxe, mais uma vez, a questão da autonomia, contudo, revelando uma nova perspectiva:

A gente teve autonomia para fazer isso. Porque também a gente precisa ter uma referência, a gente precisa ter um currículo – vamos dizer assim. O currículo que a gente tem são os descritores que nos chegam... que também não chega a ser um currículo, mas os descritores apontam os conteúdos que se vai trabalhar... porque a gente está preocupada com as habilidades mais do que com os conteúdos. Mas, para desenvolverem essas habilidades, eles [os estudantes] têm que construir ou reconstruir esse conceito. E é difícil construir conceitos. Não se decoram conceitos. Você pode até decorar, mas você não vai construir um conceito. É na atividade prática, é na conversa, é no trabalho em grupo, é na pesquisa (Prof.^a Maria, 2019).

cidade do Rio de Janeiro. 2015. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

⁴ Os nomes utilizados no texto são fictícios.

⁵ Ao dizer “pedir”, a professora está falando sobre o que a SME espera que ela inclua em sua prova. Isso está demonstrado em outras falas ao final desta seção.

Aqui, Maria entra em acordo com a concepção de autonomia de outra entrevistada, a professora Sonia:

Eu também, quando entrei, já estava nesse sistema, mas eu penso assim: eu tenho uma formação pedagógica para montar minha prova. Eu estudei Currículo, Didática, Avaliação. Fiz várias disciplinas, né? E, simplesmente, estou aqui para aplicar uma prova que vem pronta. Então, isso me castra. Meus alunos estão fazendo coisas tão legais e eu tenho que parar para dar a prova da Prefeitura. Eu gostaria de fazer a minha prova (Prof^a Sonia, 2020).

O descontentamento de Sonia em ter de aplicar para seus estudantes provas feitas pela SME alia-se a um dado relevante captado nas entrevistas: na prática, o peso conferido pelas professoras às provas bimestrais representa um valor menor do que o valor de seus próprios instrumentos de avaliação, desenvolvidos em conjunto com seus estudantes e colegas de trabalho, como pesquisas, exercícios realizados em sala de aula e apresentações.

Embora as notas das provas bimestrais padronizadas sejam contabilizadas no conceito global⁶ dos estudantes, podendo culminar em reprovação, conforme Resolução n.º 1.123, de 24 de janeiro de 2011, as entrevistadas declararam não considerar essas notas quando podem reprovar. Isso significa que não é incomum que sejam os instrumentos de elaboração própria aqueles que carregam mais ênfase.

Nesse sentido, é relevante mencionar, apesar de não ser o foco deste trabalho, que as pesquisas demonstraram que as provas da SME não são capazes de avaliar as aprendizagens dos estudantes, de modo que parece coerente que as profissionais nas escolas ofereçam maior destaque aos seus próprios instrumentos; estes, sim, capazes de acompanhar as aprendizagens.

Ainda sobre os resultados produzidos com as entrevistas, pouca resistência coletiva às provas bimestrais padronizadas pôde ser observada. É importante lembrar que, em agosto de 2013, docentes do Rio de Janeiro paralisaram suas atividades, reivindicando equiparações salariais e a anulação das padronizações de currículo e provas. Contudo, atualmente é possível supor que as resistências acontecem individualmente, materializadas nas práticas pedagógicas direcionadas às aprendizagens dos estudantes em suas turmas.

Isto é, embora as professoras apresentem críticas em relação às apostilas e provas padronizadas da SME, esses instrumentos são incorporados no cotidiano escolar dentro da perspectiva que Nazareth (2014) chama de “esforço conciliatório”. O esforço conciliatório consiste em combinar as exigências externas, no caso em questão, as provas bimestrais e os

⁶ Na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, os estudantes recebem um conceito global em seus boletins escolares, uma combinação dos resultados apresentados nos instrumentos de avaliação utilizados ao longo de cada bimestre.

Cadernos Pedagógicos, com as demandas internas, aquilo que é reconhecido como central nas práticas docentes e que se configura no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes a partir de outros instrumentos.

Outro dado revelado nas investigações não somente pelas entrevistas, mas, também, pela análise documental foi a existência de dúvidas por parte das profissionais quanto à atribuição de elaborarem provas em dois bimestres do ano letivo. Lembrando que as pesquisas foram realizadas quando as provas já estavam em vigor há mais de uma década, é preciso ter em conta que muitas professoras não elaboravam provas há anos e que se preocuparam em não destoar da proposta da prefeitura, que continuaria a elaborar e enviar suas próprias provas semestralmente.

A ausência de documentos oficiais que justificassem e orientassem o desenvolvimento das provas foi sentida pelas professoras, incertas quanto à finalidade do instrumento: deveria ele fazer parte de uma avaliação de desempenho ou seria parte de um processo de avaliação que acompanha as aprendizagens? Inicialmente, emergiram dúvidas tais como: “como é que isso vai ser? Vamos usar os descritores? E se as crianças não forem bem na prova? O que é que eles [a Secretaria] vão querer?”, arrefecidas mais à frente em um esforço coletivo das docentes, que conseguiram realizar a tarefa de organizar os próprios instrumentos avaliativos.

DISCUSSÃO

Paulo Freire (2013) ensina que a autonomia docente e discente é um princípio pedagógico para uma educação libertadora, educação essa que possibilita ao estudante se perceber como sujeito histórico, consciente de sua condição individual e coletiva. Freire (2013) assinala que “ensinar não é transferir conhecimento” (p. 47), mas possibilitar condições para produzir o conhecimento.

Isso exige da professora/professor o rigor metódico, o respeito aos saberes, a compreensão da realidade que o cerca e a disposição para o diálogo. Em Freire (2013), a autonomia docente implica em uma relação de situações de aprendizagens que sejam ao mesmo tempo cooperativas e solidárias. Para o autor, um ambiente educativo é marcado entre ensinar e aprender, onde ambos, educadores e educandos, aprendem mutuamente.

Contreras (2002) também contribui com reflexões acerca de autonomia, mas, de forma crítica, denuncia o uso frequente da palavra “autonomia”, que acabou se tornando o que denomina de “slogan pedagógico”. Usá-la como *slogan* reforça uma retórica de consenso, evitando uma discussão mais densa e aprofundada sobre o que é autonomia.

Para o autor, o especialista técnico restringe-se a procedimentos e ações técnicas. O professor reflexivo olha para além da técnica e, atrelado à reflexão e à crítica, vivencia as experiências educacionais de seus discentes. Já o professor intelectual crítico é aquele que, um passo adiante do professor reflexivo e em um processo de emancipação, melhor negocia a sua prática com o seu contexto de atuação. Esse professor não só reflete sobre suas práticas, como também as torna intelectuais críticas, indo em uma direção política e ideológica.

A docência extrapola os limites do conhecimento técnico e manifesta sua prática de forma democrática, mantendo o diálogo, refletindo e interagindo com os educandos e trocando saberes e valores. Quando o professor enxerga a educação como a troca de conhecimento e a construção de um olhar crítico, ele está prosseguindo com o processo de emancipação do sujeito, o que faz dele um professor autônomo e não um professor preso às técnicas (Contreras, 2002).

Nas entrevistas, as professoras Maria e Sonia revelaram uma tensão cotidiana entre o papel do professor técnico, com as exigências oficiais (apostilas e provas), e o papel do professor reflexivo. Portanto, pode-se aventar que a autonomia enunciada por Freire (2013) e Contreras (2002), em que pese o olhar crítico sobre a prática docente, ainda está em processo de construção.

A racionalidade técnica, baseada no conhecimento técnico, que, no caso, são os descritores, instrumentaliza Maria para dar cabo do cumprimento de uma tarefa, a elaboração da prova bimestral. Calzavara (2011) lembra que os descritores servem como “matrizes de referência” transmitidas aos professores a cada início de bimestre com o objetivo de preparar para o desenvolvimento do conteúdo e para a realização das provas.

Ao mesmo tempo, Maria valoriza a construção de conceitos a partir da pesquisa realizada pelos próprios estudantes, o que evidencia um caráter reflexivo bem próximo do professor intelectual. Contudo, tais perspectivas acerca da autonomia enquanto processo de emancipação dos sujeitos (professores e estudantes) são indícios ainda não muito claros.

Sonia, ao refletir criticamente sobre a atividade docente frente às provas bimestrais padronizadas, expõe os limites do “especialista técnico” e abre a possibilidade ao “professor reflexivo”. Isso porque as provas bimestrais padronizadas da prefeitura são exames externos. Domingos Fernandes (2009) explica que a avaliação externa, incluindo os exames que fazem parte dela, está direcionada à construção de políticas educacionais, não ao acompanhamento das aprendizagens.

Além de padronizada, ela é administrada e supervisionada por entidades externas às escolas e possui diversas funções, como selecionar, controlar e certificar. Portanto, é somativa e, geralmente, seus exames e testes são de múltipla escolha, não se atendo a estruturas complexas de pensamento. Seus resultados são frequentemente publicizados, podendo levar à monitoração e à prestação de contas (*accountability*).

Nesse ponto, convém sinalizar que *exame* e *avaliação* são conceitos diferentes, assim como *aprendizagens* e *desempenho* (Fernandes, C., 2010; Luckesi, 2011). A avaliação é processual e exige tomada de decisão. Os exames são um tipo de instrumento desse processo. Enquanto o desempenho é uno, homogêneo, pontual, seletivo, classificatório, objetivo e verticalizado, as aprendizagens são múltiplas, diferentes, processuais, ativas, participativas, individuais e coletivas.

No caso das provas bimestrais padronizadas da SME, seu valor está mais para uma prestação de contas à SME e à comunidade de responsáveis, não sendo capaz de avaliar as aprendizagens dos estudantes, o que nos remete para uma dimensão da avaliação calcada na prescrição de qualidade em comunhão com o discurso de *accountability* (Afonso, 2010).

A avaliação das e para as aprendizagens, por sua vez, possui uma relação mais estreita com o papel social da escola, pois está comprometida com os diferentes saberes construídos na escola viva. Por isso, envolve triangulação de espaços e tempos; de estratégias, técnicas e instrumentos; e de atores, estabelecendo uma ponte entre professoras e educandos (Fernandes, D., 2009). Sua transparência torna o processo de ensino-aprendizagem-avaliação mais justo, democrático e igualitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto buscou apresentar dados revelados por duas investigações no que diz respeito às concepções de autonomia docente frente às provas bimestrais padronizadas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. A análise documental revelou uma concepção de educação por parte da prefeitura que se baseia na lógica de que aplicar mais provas é sinônimo de melhorar a qualidade da educação, dado seu entendimento de que o exame externo - centralizado e padronizado - não somente é capaz de avaliar as aprendizagens dos estudantes, como de fazê-lo melhor e de maneira mais fidedigna do que os instrumentos elaborados pelas professoras nas escolas.

Nesse cenário, desenhou-se uma proposta educacional onde ensino, aprendizagens e avaliações passaram a ser pautados por cadernos pedagógicos, descritores e bonificação (14º

salário), conferida aos profissionais que atingem as metas estipuladas para a rede. Nesse sentido, as contribuições para o fazer docente são pouco significativas, sendo a política mais adequada para informar à SME-RJ sobre o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos mínimos da rede. As professoras, por outro lado, sinalizam, em seus discursos nas entrevistas, que seus próprios instrumentos avaliativos estão mais próximos dos saberes dos estudantes.

A autonomia enunciada pelas professoras ao longo das entrevistas demonstrou seu caráter polissêmico, pois, na compreensão desses sujeitos, a autonomia apresenta significados múltiplos. Em diferentes ocasiões, foi revelado que as concepções de autonomia por parte das professoras ainda estão em construção. Ainda assim, foi amplamente externalizado que elas conferem maior valor aos seus próprios instrumentos de avaliação se comparados aos da prefeitura, entendendo que os seus são aqueles capazes de acompanhar as aprendizagens.

As entrevistas também expressaram a pouca resistência coletiva às provas bimestrais padronizadas, de modo que, apesar de apresentarem críticas em relação às apostilas e provas padronizadas da SME, as professoras incorporam esses instrumentos no cotidiano escolar dentro da perspectiva do “esforço conciliatório”.

Outro dado revelado nas investigações não somente pelas entrevistas, mas, também, pela análise documental foi a existência de dúvidas por parte das profissionais quanto à atribuição de elaborarem provas em dois bimestres do ano letivo devido à ausência de documentos oficiais que justificassem e orientassem o desenvolvimento das provas.

Os resultados apresentados apontam para a relevância de se continuarem os estudos que tratam da autonomia docente frente a políticas de avaliação externa, em especial, em casos como o das provas bimestrais do Rio de Janeiro, que se colocam como avaliação das aprendizagens mesmo sendo exames externos.

Por fim, é importante destacar que este trabalho se ancora na perspectiva de que a autonomia docente é fundamental para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com vistas à construção de uma sociedade democrática. Nesse aspecto, é essencial refletir sobre a dimensão de uma escola outra, que a considere como um espaço de trocas, de múltiplos saberes e de aprendizagens que sejam significativas para os que participam da escola.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (orgs). *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez, 2010. p.147-170.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. As lógicas hegemônicas que conformam nossas concepções de avaliação escolar. 2010. In: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana Beatriz (Org.). *Educação: temas em debate*. 1. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015. p. 118-123.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ. Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

NAZARETH, Henrique Dias. *Políticas de Avaliação Externa na Prática Escolar: efeitos da política educacional em uma sala de aula da Rede Municipal do Rio de Janeiro*. 2014. 122 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Escola de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação. Decreto N.º 30.340, de 1º de janeiro de 2009. Revoga o Decreto N.º 28.878, de 17.12.2007, que cuida da “aprovação automática” no âmbito da rede pública de ensino municipal e dá outras providências. *Diário Oficial Eletrônico do Município do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 1º jan. 2009. Disponível em: <http://doweb.rio.rj.gov.br/>. Acesso em: 31 maio 2024.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME N.º 1.010, de 04 de março de 2009. Dispõe sobre orientações relativas à avaliação escolar na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. *Diário Oficial Eletrônico do Município do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 5 mar. 2009. Disponível em: <http://doweb.rio.rj.gov.br/>. Acesso em: 31 maio 2024.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME N.º 1.014, de 17 de março de 2009. Dispõe sobre orientações relativas à avaliação escolar na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. *Diário Oficial Eletrônico do Município do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 18 mar. 2009. Disponível em: <http://doweb.rio.rj.gov.br/>. Acesso em: 31 maio 2024.

RIO DE JANEIRO (RJ) Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME N.º 1.123, de 24 de janeiro de 2011. Estabelece diretrizes para a avaliação escolar na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. *Diário Oficial Eletrônico do Município do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 26 jan. 2011. Disponível em: <http://doweb.rio.rj.gov.br/>. Acesso em: 31 maio 2024.

CONTRIBUIÇÕES COM O ESTUDO: AVALIAR “COM”

CRIZÁN SASSON CORRÊA DE OLIVEIRA- CAP-UERJ/UNIRIO
CLAUDIA DE OLIVEIRA FERNANDES - UNIRIO (Orientadora)

RESUMO

A pesquisa trata da/na/com preocupação de compreender o que conversam alguns autores do campo da avaliação, problematizando o cotidiano escolar, ao assumir a criação em redes cotidianamente negociadas dentro e fora da escola, com ênfase nos movimentos curriculares e avaliativos institucionais. Problematisa que a avaliação educacional classificatória, excludente, ocidental, meritocrata, capitalista, adultizada e colonializada, entre outras leituras, carece dialogar com outras *praticantes teorizações* avaliativas e, assim, inspirado nas “pesquisas dos/nos/com cotidianos”, inicia um estudo com o propósito de conversar e defender a importância do estudo *Avaliar “com”*. Tem como objetivo contribuir à discussão dos estudos do ato de avaliar usando, para tanto, alguns desdobramentos das pesquisas realizadas *com* os cotidianos (Ferraço, 2003). Com a pesquisa de doutorado foi possível concluir que circulam, na escola, diferentes concepções de avaliação, com enfoques divergentes, mas, ao mesmo tempo, coexistentes com lógicas que apostam em diferentes modos de estar com o Outro no processo. Assim, torna-se necessário considerar nossa incompletude nos processos avaliativos, e que, quando somos chamados a responder por nós ou pelo Outro, ainda dentro de uma prática investigativa, decidimos de modo relacional por uma fixação da complexidade contingencialmente, entendendo-a como provisória, inconclusa e pronta a ser investigada novamente, sem a garantia de que capturamos, de modo preciso e delimitado, o saber do Outro em processos avaliativos.

Palavras-chave: Avaliação, Educação Básica, Cotidiano.

INTRODUÇÃO

Existem diferentes concepções de avaliação no campo (Alves, 2004). Aos diversos *usosmodos* de conceituar, encontramos: leituras de mundo, concepções de educação, projetos de sociedade, funções sociais da escola, entre outros elementos que substanciam os diversos conceitos, seus formuladores e as ações pedagógicas que constituem a ideia de avaliar.

Esse artigo é um recorte de tese de doutorado finalizada em 2023, um estudo teórico e pesquisa narrativa, que teve dentre alguns objetivos discutir diferentes proposições teóricas do campo da avaliação que circulam nas escolas, nos cursos de formação, nessa segunda década do século XXI e compreender a possibilidade de se pensar teoricamente uma concepção de avaliação que aponte para uma prática do avaliar com e não do avaliar para. Tal possibilidade se investigou a partir das narrativas docentes e discentes e suas interlocuções presentes nas realidades escolares.

Com J. Gimeno Sacristán e A. I. Pérez Gomez (1998), abraço a ideia de que avaliação “refere-se a qualquer processo por meio do qual alguma ou várias características de um aluno/a, de um grupo de estudantes, de um ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiais, de professores/as, programas etc. recebem atenção de quem avalia.”. Além disso, “analisa-se,

valorizam-se suas características e condições em função de alguns critérios ou pontos de referência para emitir julgamento que seja relevante para a educação.” (Sacristán & Gomez, 1998, p. 298)

Com Esteban (2000) aposto na avaliação como prática de investigação que “se configura pelo reconhecimento dos múltiplos saberes, lógicas e valores que permeiam a tessitura do conhecimento,” sendo conceitualmente “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.” (Esteban, 2000, p. 11).

Considerando tais concepções de avaliação e suas contribuições, argumento, que existem diferentes enfoques avaliativos. Alguns deles, mesmo sendo considerados hegemônicos e parecendo persistir há algum tempo, se constituem em meio a tensões e conflitos nas práticas avaliativas escolares. Trata-se, portanto, de uma hegemonia em disputa. Assim, a proposta de investigação consiste em desestabilizar concepções hegemônicas consideradas mais estáveis e seus interesses particulares, destacando outros debates aos estudos avaliativos, promovendo o antagonismo através dos múltiplos discursos.

Há perspectivas avaliativas que se dedicam a criar meios de verificar resultados avaliativos a partir de instrumentos de medida e classificação dos saberes, conhecido pelos autores como avaliação classificatória ou avaliação do desempenho/resultado. Outra perspectiva presente nas práticas escolares, conhecida pelo foco na necessidade de aprender é a conhecida: avaliação formativa, perspectiva que promove tentativas avaliativas de centralização do aluno em prol de uma aprendizagem necessária ao que foi programado e/ou previsto como melhor aprendizagem. Ambos os enfoques têm características distintas e cumprem funções também distintas, entretanto, mesmo em condições diferentes, desencadeiam consequências semelhantes em prol da adaptação do estudante a uma hierarquia social. A essas duas perspectivas: “Controle e classificação: avaliação do rendimento/desempenho” e “Necessidade de aprender: avaliação formativa”, há autores que defendem mudanças teóricas, como: centralidade no estudante, valorização do processo, atenção às dificuldades do aluno, troca entre avaliadores e avaliados, participação da família e escola, entre outros elementos. Mas que permanecem no intento da possibilidade de medir o conhecimento, ou seja, permanecem em uma epistemologia que ainda destaca e abraça a classificação, sem a quebra do paradigma (Fernandes, 2020), com pactos sociais fixos, de um produto social referenciado em objetivos particulares.

Em relação a esta problemática do campo da avaliação – de permanência da lógica de

medir conhecimentos para classificar –, encontramos autores dispostos a propor concepções outras, com críticas a tais proposições, apostando na lógica de romper perspectivas hegemônicas de classificação, como as *críticas* levantadas por Barriga (1999) sobre o exame, Sacristán & Gomez(1998) na discussão conceitual da avaliação, Fernandes (2015, 2020, 2012) e a relação social, dialógica e processual da avaliação, Esteban (1999, 2001) com a avaliação investigativa, Hoffmam (2005) com a avaliação mediadora, Saul (1988, 2015) com a avaliação emancipatória, entre outros.

A partir dessas leituras, realizo um estudo que nomeio “*Avaliar com*”, no sentido de conversar com autores divergentes à ideia de avaliação classificatória, apostando na necessidade de um rompimento epistemológico, com o propósito de contribuir para o adensamento da produção teórica que existe no campo da avaliação. Ou seja, um estudo que vem contribuir especialmente aos debates avaliativos e sua relação com as aprendizagens, avaliação com o cotidiano, num processo de autoria dos sujeitos, tecida em redes educativas, informados por interesses e desejos de seus *praticantespensantes*, com relações educacionais e intersubjetivas.

Deste modo, o “*Avaliar com*” se configura em *um estudo* que busca sistematizar [dialogar/unir] ideias de algumas pesquisas do/no/com o cotidiano e alguns *autorespesquisadores* que procuram romper com a aparente lógica hegemônica avaliativa, apostando na perspectiva da complexidade em suas pesquisas no campo da avaliação.

A ideia do “*Avaliar com*” surge a partir de tais leituras e aposta em uma perspectiva de avaliação com um olhar no “imprevisível” e/ou “estranho” que a criança traz.

Ainda que, a todo tempo, estejamos num processo de disputa política, investindo na constituição do saber, do conteúdo, do que será avaliado, ainda assim é preciso crer que, nessa condição do processo avaliativo, há uma aprendizagem imprevista, presente na relação complexa, no reconhecimento da incompletude e das incertezas, ao captar parte de um solo da palavra viva do “conhecimento vivencial”, por vezes perdido em meio às lógicas da modernidade. Sendo contingencial, não determinista e não essencialista, o estudo “*Avaliar com*” interliga aspectos teóricos cotidianistas, endereçado às práticas cotidianas de pesquisa – as experiências do vivido (Garcia, 2003a) – ao “superar a ideia de considerar apenas aquilo que pode ser classificado, organizado, enquadrado (...)”, ao estudar e “mergulhar na complexidade da vida, buscando captar seu dinamismo, seus enredamentos, seus pequenos acontecimentos, tornando-se fundamental para o encontro com o imprevisível, do incontrolável, do diverso, do singular” (Oliveira & Sgarbi, 2008, p. 18), que também compõem a vida cotidiana.

Complexidade que não determina ou pronuncia um determinado conteúdo normativo, vive junto e em meio às situações.

METODOLOGIA

Trago a “Conversa com memórias” correlacionada à “Experiência do vivido” como princípio teoricometodológico, vinculado às ideias de pesquisa narrativa, problematizando o cotidiano escolar e suas múltiplas redes educativas, ao assumir a criação em redes cotidianamente negociadas dentro e fora da escola, com ênfase nos movimentos avaliativos institucionais.

A pesquisa buscou identificar, em algumas teorias do campo da avaliação, marcas da modernidade e suas interferências nas práticas cotidianas escolares, costurando-as às realidades escolares presentes nas narrativas docentes e discentes, suas interlocuções, ambiguidades, com o cuidado de perceber conflitos e insurgências, entendendo que há movimentos e mudanças nos processos que compõem tais perspectivas.

Inspirada nos estudos cotidianistas, como postura epistemológica do trabalho, aposta e investiga “aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos impressiona dia após dia.” (Certeau, 1996, p. 31) – o cotidiano da escola pública, de estudantes e professores, que, em conversa, partilham suas inquietações escolares e avaliativas – “aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, (...) aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio do caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada (...) – o cotidiano”. (Certeau, 1996, p. 31)

REFERENCIAL TEÓRICO

O *Avaliar* “com” se configura em um estudo sistemático de *autorespesquisadores* que tem a perspectiva da complexidade em suas pesquisas sobre avaliação. Meu esforço foi uma tentativa de tecer [unir-me] ao conjunto de estudos dedicando-me, especialmente, em como o Outro se torna presença no processo avaliativo, ao demonstrar suas aprendizagens.

Freire afirma que a aprendizagem não é somente o ato de transmitir de fora para dentro. Envolve interpretar o real da realidade que vivemos a cada instante, ao construir e reconstruir nossas aprendizagens. Assim, o ato de aprender requer: solidariedade, respeito, experiência, conversa, troca e, principalmente, abertura ao novo. Sendo coletiva, permanente e de responsabilidade de todos, a aprendizagem é um caminhar que cada um faz o seu, provisória e contingencialmente, em cada passo e direção (Freire, 1996).

A noção de complexidade, proposta por Edgar Morin (1990), incorporada aos estudos da

avaliação no cotidiano escolar, tem-se mostrado produtiva frente à noção de classificação e controle sentida em nossas escolas. Com o aprofundamento dos estudos avaliativos na perspectiva da complexidade, da possibilidade *de vir a ser*, do inconcluso, provisório, marcado pelo encontro com o Outro e presente na complexidade do real, é desafiador aventurar-nos aos estudos de nossas incompletudes. A avaliação, na relação com o Outro, é a avaliação que está em processo de *vir a ser* (Freire, 2014), inconclusiva, e que esta pode se mostrar cada vez mais potente para compreender e investigar as diferentes significações que os processos avaliativos assumem contextualmente.

“Avaliar com” constituiu-se a partir do esforço de dialogar com a perspectiva da complexidade presente nas pesquisas sobre avaliação, que valorizam a autonomia dos sujeitos cotidianos e a inexistência de determinações sociais capazes de hierarquizar e objetivar as ações avaliativas. Avaliação como processo de autoria dos sujeitos, tecida em redes educativas, informado por interesses e desejos de seus *praticantespensantes*. O termo *com*, em minha pesquisa, surgiu através dos estudos do professor Ferraço (2003), ao incluir o termo “com” nos estudos “dos/nos cotidianos”. Ao argumentar sobre as artes de fazer *com*, Ferraço (2004) integrou esse processo de investigação como “lugar de encontro das artes e das ciências, das certezas e das dúvidas, das determinações e dos acasos, dos encontros e desencontros, (...) da alegria de descobrir *com*, de pesquisar *com*, de criar *com*, de *com*-partilhar.” (Garcia, 2003, p. 205).

Ou seja, avaliar pode também abraçar um movimento despretenso, de relações em *rede* de partilha, de liberdade de pensamento, de fala, de conversa, de escuta, de sentir o Outro e ser sentido por ele, em meio à correlação dos pedidos avaliativos e à experiência da riqueza de *avaliar com*; avaliar na perspectiva da complexidade.

Operar com a noção de complexidade e não de controle ou classificação compromete a ação avaliativa com a compreensão da relação com o Outro que compõe o cenário da prática de investigação ao avaliar; abre ao compromisso de que, com o Outro, tornamo-nos presença, e permite desconstruir tanto a lógica de se pensar o processo avaliativo ordenado com controle, quanto, igualmente, a lógica de adaptar o Outro ao seu lugar na hierarquia social.

“A discussão do espaço intersubjetivo mostra que tornar-se presença não é algo que se pode fazer sozinho. Alguém pode introduzir seu início no mundo, mas ele precisa de um mundo – um mundo composto de outros “iniciadores” – para vir a esse mundo” (Biesta, 2013, p. 80). Nós estamos juntos nisso! Tornar-se presença na relação com o Outro é algo complexo que não é possível individualmente. “São necessários outros que assumam os inícios de alguém, sempre

de modos novos e imprevisíveis, para que esse alguém venha ao mundo (Ibidem, p. 80).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeiramente precisamos nos perguntar: “qual o papel da escola hoje na vida das pessoas? Para que e por que as crianças e os jovens do século XXI vão à escola? Estabelecido esse debate, outro se faz em seguida: por que e para que avaliamos as aprendizagens dos estudantes na escola?” (Fernandes, 2020, p. 146). O papel social da escola traz a complexidade da tessitura do cotidiano, tornando-o o lócus da invenção avaliativa concebida nas/das/com redes educativas que a escola compreende.

Nos estudos do campo da avaliação, Fernandes (2020) nos provoca a refletir e ampliar a discussão, com a necessidade constante de compreender a avaliação “mergulhada” em sua relação com o papel social da escola e pensar alternativas de avaliação, considerando a complexidade da vida, pois, se não pensamos o projeto de escola enquanto seu papel social, a avaliação torna-se cada vez mais distante de nossa leitura do real.

Apostando que a avaliação envolve dialogicidade, amorosidade, solidariedade, autonomia, empatia, entre outros conceitos freireanos, Fernandes (2020) problematiza que a avaliação precisa considerar tais aspectos, envoltos na complexidade das relações.

A avaliação na perspectiva da complexidade não se limita a constatar fatos, mas a interrogar, tecer, aventurar-se aos riscos, desafiar, criar laços e propor em união “com” o Outro. Contudo, cada um desses processos escolares vai sendo significado na prática educativa de escolarização, segundo o contexto em que nascem, o que confere a cada prática avaliativa singularidades.

No início de 2023, planejei uma proposta que faria com as crianças em um dia de aula. Fiz uma longa conversa com o grupo que propôs diferentes assuntos de seu interesse.

Era início do ano letivo e, junto com outras professoras, perguntamos o que as crianças gostariam de fazer em sua mais nova escola. Estavam no 1º ano do ensino fundamental e, como “chegantes” queriam estudar diferentes assuntos. Neste ano, 2024, permaneço com as crianças, agora pertencentes ao 2º ano do ensino fundamental. O pedido das crianças em estudar o “nome da escola” veio em um conjunto de propostas levantadas pelo grupo, e, então, dediquei-me, junto com as crianças, a estudar os assuntos que o grupo pediu.

Estudei a história do nosso primeiro diretor, que dá nome à escola e fiz o planejamento da aula com a apresentação dos diferentes espaços (sedes) por que a nossa escola já passou.

Cheguei à sala, de manhã, mais cedo, para organizar o que havia planejado.

As crianças estavam estudando diferentes elementos da escola e chegaram curiosas falando sobre o final de semana. Foi interessante ouvir suas histórias com as famílias, quando, em um dado momento da aula, retomamos a conversa sobre a nova escola, o CAp/UERJ⁷, pensada pelo grupo na semana anterior.

Então falei com as crianças: – *Pensei que poderíamos falar sobre o nome da escola, vocês falaram que gostariam de estudar mais sobre isso, então estou retomando nossa última conversa.*

Na minha cabeça, tudo estava preparado para falar do “grande nome que a escola tem”, para além da abreviação “CAp/UERJ”. Então, fui à frente do grupo, escrevi “CAp/UERJ” bem grande, no meio do quadro, e perguntei: – *Lembram que vocês queriam saber mais sobre o nome da escola?*

E as crianças logo se interessaram em conversar, nem consegui dizer o restante da frase que queria (“*Hoje vamos estudar que o nome da escola é bem maior e diferente do que somente a palavra “CAp/UERJ”* – meu pensamento), pois uma das crianças logo respondeu: – *Que bom! Estava precisando! Queria muito falar disso.*

E outra criança disse: – *Estava querendo falar disso, CAp/UERJ é muito complicado! Este nome é difícil demais! Cruzes! Ontem estava falando com o meu pai sobre isso. Está até difícil para escrever.*

Fiquei parada e pensei: – *O que eu faço? Como vou dizer que o nome da escola é ainda maior do que o nome que eles dizem conhecer, se tem uma criança que, logo no início do dia, diz que está difícil escrever “CAP/UERJ” – um registro com apenas 7 letras? [Eu e minhas interpretações...]*

Então perguntei: – *Por que você está falando isso?*

E ela disse: – *Professora, estava desenhando a escola em casa e fui escrever o nome dela, como sempre faço aqui com você, tudo bem que estamos nessa escola tem poucos dias, mas meu pai disse que estou escrevendo o nome da escola errado.*

Outras crianças da turma interrompem dizendo: – *Eu também acho o nome da escola difícil! Que estranho!*

E outra disse: – *É difícil mesmo! Que coisa, né?*

E a criança voltou a dizer: – *Meu pai falou que o nome da escola não é “CAPI”, mas eu escrevo “CAPI”, porque é “CAPI”, você entende? Quando disse isso para o meu pai, ele me*

⁷ Essa pesquisa tem registro no comitê de ética.

contou uma novidade.

A criança virou para os colegas, e disse: –*Vocês sabiam que existem palavras que são mudas?* (e colocou as mãos na boca para expressar a ideia de estar “mudo”, com os olhos arregalados).

As crianças respondem: – *Eu sabia!*

E outra disse: – *Eu também sabia! O “H” é uma letra muda, porque não tem som.*

A criança que trouxe aquela informação, logo respondeu: –*Não é disso que estou falando... não ter som é diferente de ser mudo.*

E continuou: – *Meu pai me disse que uma palavra muda fica sozinha sem a outra letra... ‘h’ não é assim... ‘h’ é sem som, ele tem letra do lado, uma letra do lado que fala por ele... a palavra muda não tem outra letra, está sozinha, fica sem ação porque está sozinha, e assim fica muda. Pelo menos é o que eu acho!*

E continuou: – *O CAP é assim! Não é ‘CAPI’ é ‘CAP’, com ‘P’ ‘mudo’”* (e colocou novamente as mãos na boca). *Você fala ‘CAPI’, mas escreve ‘CAP’. Você fala de um jeito, mas escreveu de outro.*

Outra criança veio para perto de mim e disse: – *Meu problema é esse também... é o jeito de escrever o nome da escola, por isso disse que é tão difícil!*

Nessa altura da conversa, já tinha até esquecido o planejamento que tinha preparado, nem pensava mais em falar do grande nome da escola, nem da sua história, nem tão pouco dos diferentes lugares que a escola já havia sediado... tinha entendido o que a turma planejou comigo, na semana anterior, de modo diferente.

Quando falamos em “estudar o nome da escola”, realmente percebi que minha compreensão foi totalmente diferente do que as crianças haviam pensado. Estavam expressando que estavam com questões diferentes, eram “dificuldades com o nome da escola” e que tais dúvidas estavam virando grandes problemas para alguns deles.

Fiquei pensando no encontro anterior: a turma falou tantos assuntos sobre os quais gostaria de estudar, que não tivemos tempo de aprofundar do que de fato cada assunto tratava. Anotei, em meus registros, que precisava voltar neles.

Então pedi que a outra criança também falasse sobre seu problema.

– *Professora, também estou com dificuldade no nome da escola, e, como você escreve sempre essa palavra em vários lugares, eu escrevo também, mas fico sem entender nada! Já escrevi no caderno, na agenda, porque já cheguei aqui sabendo ler e escrever, mas não sei por que escrevemos “CAP/UERJ” desse jeito. Sei que você está ensinando a escrever essa palavra,*

e que é importante, mas meu problema não é com você, é com todo mundo.

Então pedi desculpas ao grupo, guardei a caneta do quadro e não continuei escrevendo. E falei: – *Mas não estou entendendo... o que está difícil? Vamos conversar?*

E a criança disse: – *Eu escrevo o nome da escola do meu jeito, mas, quando vou ver, no símbolo está escrito “CAp/UERJ”, nas etiquetas “CAp/UERJ”, na camisa da escola está “CAp/UERJ”, em todo o lugar.*

E continuou: – *Por que todo mundo fala CAP/UER”G”(ge) e, na hora de escrever, escrevem com “J”(jota)? Não entendo isso, é CAP/UER”G”(ge), todo mundo fala “CAP-UER- GGGGGG”(ge)! Mas, na verdade é com “J”(jota).*

E continuou: – *Eu procurei o que é “UERJ”, e é porque “tá” falando de “RJ” de ‘Rio de Janeiro’. Mas, continuo sem entender... se existe o jornal “RJ TV”, nós falamos “R”(erre) e “J”(jota). Agora, por que falamos CAP/UER”G”(ge), se escreve CAP/UER”J”(jota)? Não seria melhor falar “capiuerjota”? O outro CAp é “CApUFRJ”, é “CAp ”U” (u) “F” (efe) “R”(erre) e “J”(jota)” e eles falam o “J”(jota)!*

E ainda disse: – *Outra coisa, tudo bem confundir o “g” e o “j” quando vamos escrever, mas o problema está no jeito como se fala... é o contrário que está errado? Mas tá errado? A gente vê a letra “j”(jota”) e ainda assim fala CAP/UER”G”(ge). Eu sei que existem regras para escrever, mas existem regras para falar também? Afinal, isso não é um símbolo de “R”(erre) e de “J”(jota)?*

Quanta coisa ouvi naquele dia... saí dali de um jeito totalmente diferente, questionando a língua que eu estava ensinando/aprendendo com meus *parceiros/pesquisadores*, os estudantes. Questionei-me: – *Por que nunca me perguntei coisas tão interessantes sobre o nome da escola? Quanta aprendizagem...*

O nome da escola não era “só” o nome da escola. O que esse relato faz pensar sobre avaliação?

O nome da escola era uma palavra com “P” mudo, e “ser mudo é diferente de não ter som”. Pois, mesmo não tendo som, o “H” tem sempre uma letra perto dele, então ele não é mudo, ele é sem som.

Entendi, ali, com as crianças, que o “H” não quer falar, então a outra letra, perto dele, fala – ela fala pelos dois.

Mas, naquele dia, também aprendi outra coisa genial, que ser “mudo”, como é o caso do “P”, é se sentir sozinho, e, por não ter outra letra do lado, ela emudece.

As crianças estavam estudando como as letras se relacionavam, como criavam suas

amizades, e foi incrível estar ali participando daquela aula.

Também não posso me esquecer das letras “R” e “J”, da palavra “CAP/UERJ”, e como a sigla do Rio de Janeiro, tão polêmica, tornava o “J” em “G”.

Muitas outras coisas aprendi naquele dia.

Com cada grupo de pessoas com quem vivo a minha vida de *professora/estudante*, surpreendo-me. Sejam estudantes, bolsistas, colegas de turma, parceiros de trabalho, pessoas mais próximas, amigos, familiares, em todos os espaços, surpreendo-me com *minhas/nossas* singularidades.

Mas as crianças... as crianças pulsam a necessidade de detalhar como tudo que pensamos, sentimos, vivemos, aprendemos é complexo.

A beleza de estar com pessoas, é isso! Como afirma Paulo Freire (2014): “Eu estou certo de que, não só do ponto de vista metafísico, o que explica a razão para existência da educação, é fundamentalmente o fato de sermos seres inconclusos e de termos a consciência desta incompletude.” (Freire, 2014, p. 26)

No estudo do pensamento complexo, Morin (1990) propõe “sensibilizar para as enormes carências de nosso pensamento, compreendendo que um pensamento mutilador conduz necessariamente a ações mutilantes” (Morin, 1990, p. 15).

Para Morin (1996), o diálogo estabelece comunicação, é articulado considerando diferentes lógicas contrárias, concorrentes e interdependentes, por relações paradoxais, em conflito e tensão, considerando a singularidade do Outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A complexidade assume um valor pedagógico, avaliativo, social e político, na dinâmica das ações escolares e em seus espaços/tempos que insurgem contra a estrutura curricular que se propõe classificatória e excludente. Assim, torna-se necessário considerar nossa incompletude nos processos avaliativos, e que, quando somos chamados a responder por nós ou pelo Outro, ainda dentro de uma prática investigativa, decidimos de modo relacional por uma fixação da complexidade contingencialmente, entendendo-a como provisória, inconclusa e pronta a ser investigada novamente, sem a garantia de que capturamos, de modo preciso e delimitado, o saber do Outro em processos avaliativos.

Na medida em que concebemos a avaliação escolar como envolvendo nossa relação com o Outro, defendemos a ressignificação da avaliação na perspectiva da complexidade como possibilidade de ampliar os processos avaliativos individuais e coletivos. O investimento na

mudança dos processos avaliativos possibilita outros olhares, saberes, contextos e possibilidades.

Fica “cada vez mais claro para nós e para as professoras e alunas com as que aqui trabalhamos, que a escolha da dúvida como método nos leva inevitavelmente à necessidade de investigar permanentemente a escola na tentativa de melhor compreender a sua complexidade” (Garcia, 1998, p. 301). Mesmo sabendo que estamos sempre em processo de *vir a ser* (Freire, 2014), pois a cada novo acesso, nova compreensão, no conhecimento, a cada tentativa de apreensão da realidade, novos desconhecimentos surgem e nos modificamos com o Outro.

É nessa direção que se coloca o estudo do “Avaliar com”, uma possibilidade inicial de entender como terrenos inconclusos, movidos em nossos cotidianos, ajudam-nos a perceber o movimento intraduzível da relação com o Outro, que se esforça em conversar e nos ajuda a compreender que cada um tem as suas contribuições ao mundo, a partir das diferentes experiências que temos.

É ter em vista que nossas apreensões não dizem tudo o que uma avaliação pode captar do Outro, mas o que temos são recortes sobre determinadas problemáticas e sobre um modo de significar. Assim, ter os processos avaliativos escolares na perspectiva da complexidade é reiterar a abertura à alteridade. Por esta razão, a complexidade nos ajuda a entender que nossas tentativas e responsabilidade de avaliar desestabiliza-nos, contra-argumenta-nos e nos faz ser o que somos – seres únicos, uns com os Outros (Freire, 2014).

REFERÊNCIAS

BARRIGA, Angel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. ESTEBAN, Maria Teresa (org.). *In: Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2ª edição, 1999.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Tradução Rosaura Eichenberg. Coleção Educação: Experiência e Sentido, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 1996.

ESTEBAN, M. T. **Avaliar: ato tecido pelas impressões do cotidiano**. Anped - GT06: Educação Popular, Trabalho completo. Caxambu, Minas Gerais, 2000.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. O desafio é transformar a avaliação em um projeto de aprendizagem. **XX ENDIPE-Fazeres- Saberes Pedagógicos: Diálogos, insurgências e políticas**, Rio de Janeiro, p. 144- 153, nov. 2020.

_____. **Avaliação, currículo e suas implicações: projetos de sociedade em disputa**. Revista



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 397-408, jul./dez. 2015.

FERRAÇO, C. Pesquisa com o cotidiano. **Texto completo, 27ª Reunião Anual Anped**, Caxambu, Minas Gerais, 2004.

FREIRE, Paulo. FREIRE, Ana M. A. OLIVEIRA, Walter F. de. **Pedagogia da solidariedade**. 1ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GARCIA, Regina Leite. A professora investigadora e o processo de produção de novos conhecimentos sobre a prática pedagógica. **Anais do IV ENDIPE** – Conferências, Mesas Redondas e Simpósios. Águas de Lindoia – SP, 1998.

GARCIA, R. L. **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação**: mito e desafio - uma perspectiva construtivista. 35 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa, Instituto Piaget, 1990.

_____. Ciência com consciência. Lisboa: EuropaAmérica. Epistemologia da complexidade. *In*: SCHNITMAN, D.F. (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artmed, p. 274-279. , 1996.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; & SGARBI, Paulo. **Da diversidade nós gostamos, já que toda unanimidade é burra**. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo (Orgs.). Redes culturais: diversidade e educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SACRISTAN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Péres. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed, ArtMed, 1998.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1988.

UMA EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO COMO PROJETO DE APRENDIZAGEM: DISCUSSÕES PRÁTICO-TEÓRICAS PARA UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA

CLAUDIA DE OLIVEIRA FERNANDES - UNIRIO

RESUMO

Este artigo apresenta, no contexto das investigações que vêm ocorrendo no grupo de pesquisa, a perspectiva do cotidiano escolar como uma das suas dimensões de análise para os processos avaliativos. Considerando as importantes contribuições de Certeau, Freire e Morin, o texto traz dados de um estudo de caso realizado em uma escola municipal da rede de educação pública do município de Niterói/RJ que envolveu procedimentos de pesquisa como observações, entrevistas e conversas. Teve como objetivo compreender mudanças ocorridas em seu cotidiano, no que tange às práticas pedagógicas, em especial às práticas avaliativas, e suas tensões, resistências e conflitos. Tais mudanças findaram por trazer alterações significativas não só para a avaliação, como também para as relações pedagógicas, a organização do tempo e espaço escolares, o currículo. As categorias de amorosidade, diálogo, observação e compromisso elaboradas a partir dos dados produzidos permitiram a argumentação para a construção da definição da avaliação como projeto de aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação das aprendizagens, práticas cotidianas, projeto de aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Investigações realizadas ao longo de 30 anos, seja individualmente, seja no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo (GEPAC/UNIRIO/CNPq) têm me levado a formular o que venho denominando de *avaliação como projeto de aprendizagem*. Essa possibilidade vem sendo construída com dados produzidos pelas pesquisas de campo, pesquisas bibliográficas, reflexões, debates e muitos estudos. Para esse trabalho, são trazidas as análises de uma investigação que foi realizada em uma escola que atende os anos iniciais do ensino fundamental, da rede pública de ensino de Niterói/RJ. A política da Fundação Municipal de Educação (FME/Niterói),⁸ desde os anos 2000, tem sido a organização em ciclos e a não retenção dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) e entre ciclos para o todo o EF. Esse estudo de caso, com abordagem qualitativa, pretendeu compreender como os docentes e equipe gestora lidaram com a proposição da

⁸ A FME se ocupa das questões pedagógicas da rede municipal de Niterói, tendo um presidente. Já a Secretaria Municipal de Educação (SME) se ocupa das questões administrativas, tendo um secretário de educação. Essa organização é própria do município de Niterói. Atualmente o presidente da FME também acumula o cargo de secretário de da SME.

impossibilidade de reprovação das crianças nos anos iniciais. A análise teve por finalidade revelar e problematizar algumas questões advindas das práticas de um grupo de professoras⁹ dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental com todos os seus conflitos, ações e inquietudes. Com a ajuda de Certeau (1996) compreendemos as astúcias e táticas que aconteceram na escola quando as docentes se viram obrigadas a obedecer as determinações da secretaria de ensino. O que fizeram? Como atuaram? Tais táticas se revelaram de muitas formas.

A exigência da FME trouxe tensões, medos, inseguranças e conflitos ao corpo docente que, ao querer se opor contra a impossibilidade de reprovação, elaborou ações e planos de intervenção coletivos com as crianças. Tais ações findaram por atender as demandas do projeto curricular da FME no que tange às aprendizagens e avaliação, sem que a equipe percebesse. Voltaremos a esse ponto mais adiante.

A investigação teve por objetivo compreender as repercussões da implantação de uma política de não retenção de alunos dentro de uma escola e as questões daí recorrentes para as práticas escolares e para o projeto pedagógico da escola. Os dados nos têm ajudado a refletir sobre os processos avaliativos e práticas de avaliação cotidianas que se confundem, se enredam com as atividades rotineiras planejadas pelas docentes, sendo, portanto, o recorte que optamos por trazer para esse trabalho.

Ressaltamos que todo conhecimento produzido a partir dos resultados de uma pesquisa é parcial e provisório. A epistemologia da complexidade nos traz alguns pressupostos, sendo um deles de que a verdade é provisória e que o mundo não é só de um jeito. Podemos apresentar diferentes compreensões sobre o que observamos na escola e nas práticas docentes, mas buscamos um olhar original, diverso, pois concordamos com Costa (2002) que pesquisar é criação e que precisamos de olhares não exauridos. “O olhar inventa o objeto e possibilita as interrogações sobre ele. Assim, parece que não existem velhos objetos, mas sim olhares exauridos.” (Costa, 2002, p. 148).

Muito se tem escrito sobre avaliação educacional. Avaliação, essa palavra que precisa de sobrenome. De qual avaliação se fala? Das aprendizagens, da institucional, da externa, da autoavaliação, de larga escala, da formal, da informal, da formativa, diagnóstica. Muitos são os nomes. A avaliação possui dimensões macro, a das políticas, dos programas, dos sistemas

⁹ Chamaremos aqui no feminino, posto que todas eram mulheres e chamaremos docentes, quando nos referirmos à equipe gestora: coordenadora pedagógica, coordenadora de alfabetização, diretora geral e adjunta.

educacionais. Possui a dimensão que podemos denominar de meso, do meio, que é a avaliação das instituições, dos projetos, das escolas e a dimensão micro que diz respeito à sala de aula, a avaliação dos estudantes, das aprendizagens. A todas essas possibilidades, muito já se escreveu. Entretanto, embora tenhamos avançado em diversas concepções acerca do papel e do lugar da avaliação nos processos políticos e pedagógicos, pouco avançamos na direção de práticas avaliativas que concorram para que os processos educacionais sejam libertadores e propiciem experiências transformadoras nos sujeitos que a eles são submetidos. Parece que nossas práticas estão exauridas assim como nossos olhares.

Propomos olhar para a avaliação educacional, nas suas diferentes dimensões, de um outro lugar possível, tomada em sua concepção como um projeto de aprendizagem. Para esse recorte, discutiremos a dimensão micro, aquela que a avaliação cuida das aprendizagens das crianças e dos jovens, em salas de aula e na escola.

METODOLOGIA

A pesquisa de abordagem qualitativa e descritiva, se desenvolveu ao longo de um ano letivo e exigiu presença constante na escola, nos diferentes horários dos turnos da manhã e da tarde. Desenvolveu-se a partir de observações em salas de aula, conselhos de classe, reuniões de planejamento, conversas nos intervalos das aulas, recreios, entradas e saídas de turnos, entrevistas com as professoras, coordenadoras, diretoras com roteiros semi-estruturados (Duarte, 2004; Silveira, 2002) e conversas (Ribeiro, Souza e Sampaio, 2018). Com os dados da pesquisa foram produzidas categorias que emergiram do campo e que, hoje, nos auxiliam a pensar na avaliação como um projeto de aprendizagem. As entrevistas foram transcritas e as conversas registradas logo após acontecerem, em cadernos de campo. Toda anotação, registro, compreende uma parte do complexo cotidiano de uma escola. Compreendemos que é impossível uma cartografia total de um problema. Não parece possível mapear todas as alternativas que o campo nos revela. Assim, esse estudo é parcial, mas não menos produtor de um conhecimento que se possa dizer científico. A ciência Moderna nos fez crer que deve haver imparcialidade e neutralidade na produção do conhecimento para que seja legítimo. Um estudo de caso é sempre um caso, mas que nos dá pistas importantes para produzir novas ideias. A pesquisa exige rigor, reflexão, método e ousadia. Assim tentamos proceder. Fizemos leituras, inicialmente, flutuantes das anotações e entrevistas transcritas e depois, tentamos ver as

recorrências e agrupá-las em categorias. Algumas, nos propiciaram uma leitura otimista que nos ajudaram a pensar na avaliação como projeto de aprendizagem: amorosidade, diferença, compromisso, observação, diálogo, projeto. Tais categorias serão apresentadas a seguir, na discussão dos dados da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O relato a seguir exemplifica práticas de um processo de avaliação que não tinha por finalidade a reprovação, mas a aprendizagem dos alunos, pois como diziam as professoras *nós não podemos reprovar mesmo...* (Falas recorrentes entre as professoras)

Presente todo o tempo nos mais diversos espaços de discussão da escola, sejam os formais ou informais, a avaliação ganhava lugar de destaque e resultava em discussões que explicitavam divergências e conflitos, trazendo implicações para o planejamento das atividades escolares, para a distribuição do tempo e espaço escolares, para a dinâmica da escola como um todo. Se, por um lado, a impossibilidade da reprovação gerava resistências que, por vezes tornavam-se obstáculos para a reflexão profissional e para uma coerência necessária à metodologia de trabalho, por outro, fazia com que as docentes repensassem sua prática cotidiana, gerando crescimento a partir das discussões e divergências.

Ao fazer uma análise um pouco mais aprofundada do cotidiano escolar, podemos observar que a obrigatoriedade da aprovação de todas as crianças ao final do ano, exceto por frequência, gerava desconforto entre as professoras. Porém, antagonicamente aos conflitos e resistências que esta obrigatoriedade causava, a imposição de avaliação continuada por parte da FME fazia com que revisassem suas práticas.

O fato de os alunos não serem reprovados fez com que os docentes construíssem estratégias para que as crianças aprendessem, posto que seriam promovidas ao ano seguinte. As professoras diziam: *como vou entregar uma turma para minha colega com crianças que não aprenderam o que deveriam?* A expectativa das professoras para com as aprendizagens, motivação importante para a construção das estratégias, levava o grupo a buscar uma maior coerência em sua prática cotidiana.

Em entrevista com a diretora, falávamos sobre a aceitação ou não, por parte das professoras da impossibilidade de reprovação. A diretora disse que o fato de ter sido imposto, gerou muita resistência, e que não houve uma total compreensão do sentido da avaliação continuada, mas que de certa forma, *isso tá fazendo com que as pessoas até comecem a se questionar e até querer fazer alguma coisa, porque você vê: o aluno, ele não é reprovado,*

ele não pode ficar retido. As professoras estão começando a ficar preocupadas com o aluno que vai para o ano seguinte. Então, aqui na Escola, nós começamos com um projeto de recuperação para tentar trabalhar as dificuldades dos alunos. Projeto chamado Projeto AGIR, justamente para trabalhar estas dificuldades com os alunos.

O Projeto Agir consistiu em distribuir/misturar crianças com aprendizagens ainda por serem realizadas, após o horário do recreio, por suas necessidades diferenciadas. Cada professora ficava responsável por um grupo de alunos, independente de seu ano de escolaridade. As professoras também se distribuía(m) de acordo com suas maiores facilidades. Quem alfabetizava bem, ficava com o grupo de crianças que ainda precisavam trabalhar mais a alfabetização. Quem trabalhava melhor a matemática, com as crianças que precisavam investir mais nos conteúdos matemáticos. Essas classificações foram feitas pelas próprias professoras que se organizaram, dividiram as turmas, sem maiores problemas. E assim, o trabalho seguiu, sendo planejado semanalmente¹⁰, discutindo-se estratégias didáticas comuns, almejando que as aprendizagens se realizassem.

Estamos, portanto, falando aqui da dupla situação que o sistema de avaliação gerou no cotidiano da escola. Ao mesmo tempo em que as professoras experimentaram um sentimento de resistência à proposta, buscaram estratégias no seu trabalho que pudessem atender às necessidades educativas de seus alunos. Essa busca fez com que se iniciasse no interior da escola uma maior reflexão e teorização sobre a prática. Para a realização do Projeto AGIR, por exemplo, as professoras estudavam as melhores formas de trabalhar com as crianças, debatiam suas dificuldades, buscavam diferentes formas de planejamentos diversificados e avaliavam suas próprias práticas coletivamente. A avaliação ia se constituindo em um projeto de aprendizagem. A preocupação com as aprendizagens permitiu uma maior proximidade das professoras entre si e com as crianças. Elas diziam: *“aqui nessa escola, ninguém é professor de ninguém, todo mundo é professor de todo mundo!”* *“Os alunos têm que perceber que não são alunos da tia fulana ou cicrana, mas são alunos da escola e por isso não podem criar resistência a ter aula com uma ou outra”*. Essa dinâmica proporcionou um maior diálogo e compromisso entre os sujeitos da escola, revelando amorosidade com o outro, no sentido de Freire (1997), a disposição de acolher o outro.

¹⁰ Na rede municipal de Niterói, desde os anos 2000, às quartas feiras, os estudantes saem mais cedo ou entram mais tarde e, nesse intervalo, os professores se reúnem para planejar.

A amorosidade em Freire remete à discussão acerca da ética como campo ontológico das relações entre humanos e humanos e entre humanos e não humanos. O sentido da amorosidade aqui apresentado é percebê-lo como modo de acolhimento do outro no eu, ou seja, uma possibilidade de reconhecimento de um eu no outro. Tal ideia torna-se um fundamento importante para se deslocar a avaliação do lugar do exame, da prestação de contas, para o lugar das aprendizagens. Para que as aprendizagens ocorram, é preciso o acolhimento e que a sala de aula seja um lugar seguro, como nos ensina bell hooks (2020). Ainda no desenvolvimento do conceito da amorosidade em Freire, trazemos as ideias de Amorim e Calloni (2017, p. 382) quando primeiramente acentuam que “os conceitos freireanos sugerem uma filosofia da vida prática onde é iminente o reconhecimento da historicidade, por isso representam a conceituação orgânica dos sujeitos sociais como seres históricos e de múltiplas possibilidades.” Tal afirmação já nos importa, uma vez que o outro, encharcado de sua historicidade e de suas histórias de vida, precisa ser acolhido da forma como é. Isso é fundamental para se deslocar do lugar da avaliação que examina, que soma e confere pontos obtidos pelos estudantes ao final de um processo, para o lugar daquela que se preocupa e se ocupa com as aprendizagens e com a formação humana.

Freire inspirou diversas reflexões e teorizações sobre a avaliação na direção do acolhimento do outro. Portanto, avaliar, na perspectiva que vimos aqui expondo, é aceitar o outro da forma como ele é, significa ter compromisso e implicar-se com o outro e consigo mesmo, revelando assim uma dimensão ética que promova práticas avaliativas que revelem, considerem e acolham a diversidade, a pluralidade, a imprevisibilidade, o não previsto, a não verdade. Ao entendermos a educação como formação humana, como um acontecimento ético, defendemos que avaliação como projeto de aprendizagem torna-se central nos processos pedagógicos para a ressignificação do lugar da escolarização na vida das pessoas.

Em uma reunião de avaliação de equipe, o grupo de professoras demonstrou o interesse de que o projeto se tornasse um projeto não só para os alunos com dificuldades de aprendizagem, mas para todos, como um projeto de toda a escola. Não ocupavam mais tanto tempo da reunião com as reclamações com a imposição da FME, mas com a vontade de planejar ações para que o Projeto Agir se consolidasse. Isso demonstrou o quanto o estudo e o envolvimento fez com que o grupo sentisse a necessidade de construir uma forma de trabalho original e compromissada com as aprendizagens das crianças. Descrevemos dois desses

encontros de final de ano letivo em que as professoras debatiam como inserir o Projeto no dia a dia escolar para todas as crianças.

Numa reunião, a orientadora avaliou como trabalhou com o seu grupo¹¹, relatou as atividades que desenvolveu e as dificuldades que encontrou. A sua avaliação foi de que *houve crescimento no grupo de alunos, não só sob o ponto de vista da aprendizagem, como também da autoestima das crianças*. Algumas professoras colocaram que com um número menor de alunos em sala “*o trabalho rende mais*”.

Em outra reunião, foi proposta, pela coordenação e direção, a leitura de um texto e debate do tema avaliação. Após a leitura, duplas de docentes leriam destaques do texto para o debate proposto. A primeira dupla colocou em discussão o aspecto de que “*a avaliação não serve para decidir se exclui o aluno, e sim para o seu crescimento*”. A discussão esquentou quando as reflexões se dirigiram para as práticas vividas pelas professoras, a partir do momento em que a supervisora colocou a necessidade de, na escola, se passar a fazer uma avaliação mais constante e não apenas bimestral. Uma professora disse que *a avaliação não se restringe só à nota de uma prova. A nota de uma prova só, ao final do bimestre, não serve para avaliar o aluno*. Outra professora referiu-se à avaliação bimestral como não fazendo mais *jus à importância que a gente dá ao trabalho coletivo... à discussão*. Pontuamos que apesar das práticas de avaliação cotidianas com o Projeto Agir, no qual as crianças eram tratadas de forma diferenciada, de acordo com suas necessidades de aprendizagens, mesmo com a alteração do tempo e espaço escolares, com a mudança de salas e organização temporal das aulas, a fala da supervisora ainda denota uma concepção hegemônica de que a avaliação ocorria ao final de cada bimestre e que precisava ser repensada. Indagamos: já não estaria sendo repensada? O projeto Agir já não demandava uma avaliação cotidiana, constante, planejada/projetada coletivamente? A professora Olívia abre pistas para o início de uma reflexão importante sobre a avaliação e sua relação com o diálogo e o compromisso coletivo.

O diálogo em Freire torna-se também central na perspectiva da avaliação como projeto de aprendizagem. A curiosidade epistemológica, fundante para que as aprendizagens ocorram, acontece na sala de aula, por um clima de confiança mútua que se constrói por dentro do diálogo. O diálogo exige a amorosidade e a construção da confiança nas relações

¹¹ A equipe de gestão também se dividiu nos grupos de trabalho com as crianças.

pedagógicas para que a escolarização fique para além do “passar de ano” e “ter nota”. O diálogo não exclui o conflito, as tensões. O diálogo traz para a cena, os compromissos e as responsabilidades de cada um. Ele só acontece se o espaço da sala de aula for um espaço seguro (HOOKS,2020). A prática avaliativa torna-se assim, uma prática enredada com as demonstrações dos saberes e ainda não saberes, por parte de todos os sujeitos envolvidos nos processos de ensinar e aprender, de forma confiante e segura.

“A ação dialógica, neste contexto, é atitude do educador que se contrapõe à domesticação/coisificação e que se faz pela educação entre homens em libertação. (...) Dialogar, assim, (...) exige autenticidade ao pronunciar a palavra. O homem como ser de relações é lançado à tarefa de criar e recriar o seu contexto histórico. Tal tarefa apresenta, como um dos elementos significativos de realização, o diálogo.” (Moacir de Góes, Conflito, p. 136)

Argumentamos também o quanto foi importante a observação realizada pelo grupo de professoras. O olhar atento para as crianças e suas necessidades. Elas diziam que, no recreio, não costumavam se preocupar com as crianças e seus conflitos, brincadeiras, brigas. Uma dizia para a outra: *Fulano brigou! Vai lá! É seu aluno*. Entretanto, com o Projeto, no qual todas passaram a conhecer todas as crianças e se sentirem responsáveis, diziam que passaram a observar mais as crianças em seus momentos de lazer, brincadeiras e resolver conflitos de qualquer criança. *“Criança não tem dono aqui nesse escola. Todo mundo é aluno da todo mundo”*.

A observação se apresentou como uma categoria importante para a pesquisa, posto que parece ter sido gerada pela preocupação constante de maior proximidade e conhecimento das crianças. A observação pretende desvencilhar nosso olhar das amarras que nos privam de ver para além do que nossos olhos veem à primeira vista. A observação cuidadosa e sensível nos permite observar sem julgar, permite ver de forma generosa, sem preconceitos. O olhar sensível e aberto às múltiplas possibilidades do ver, nos remete à compreensão de que as verdades são provisórias, o que se vê é temporário e de acordo com o momento. O que um vê é diferente do que o outro vê. Há diferentes possibilidades de aprender e de demonstrar as aprendizagens. Para Madalena Freire:

“Não fomos educados para olhar pensando o mundo, a realidade, nós mesmos. Nosso olhar cristalizado nos estereótipos produziu em nós paralisia, fatalismo cegueira. Para romper esse modelo autoritário, a observação é a ferramenta básica nesse aprendizado da construção do olhar sensível e pensante”. (Freire, 1996, p.1)

A avaliação precisa da observação sensível, que não julga. Parece-nos uma categoria importante, ao lado da amorosidade, do diálogo e do compromisso para pensarmos a avaliação como projeto de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos as considerações finais com uma citação de Certeau:

“o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente”. [...] “O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior”. (Certeau, 1996, p. 31).

As astúcias e as táticas do corpo docente, assim como as estratégias utilizadas pela escola como um todo com o Projeto Agir, que se tornou um projeto institucional a partir do final de seu primeiro ano de sua implementação, nos levaram a considerar que é possível uma prática avaliativa compromissada com as aprendizagens e não com os resultados dos desempenhos dos alunos em provas e testes. Ao mesmo tempo, a pouca percepção crítica do corpo docente de que as práticas que realizavam não fosse avaliação, pois a avaliação eram as provas bimestrais que precisavam ser repensadas, nos faz considerar que a concepção de avaliação, nesse caso, estava cristalizada num olhar exaurido e que as práticas inventadas no cotidiano vivo da escola permitiram um novo olhar para as crianças, para a docência, para a organização espaçotemporal e curricular, mas não para a avaliação que, formalmente, continuava sendo compreendida como algo ao final, descolado de todo os processos; vista como produto. As práticas avaliativas, entendidas aqui como as tarefas rotineiras da sala de aula planejadas para que as aprendizagens aconteçam, são práticas cotidianas, e deram corpo e tessitura ao Projeto Agir, mas não foram compreendidas dessa forma pelo corpo docente. Assim como, ao realizar o projeto, a escola, sem perceber, atendia à concepção de uma avaliação continuada expressa nos documentos curriculares da FME: uma avaliação cotidiana, preocupada com as aprendizagens e não com a promoção/retenção. Tal complexidade resistência/discurso e ação propositiva se refletia nas conversas e debates nas reuniões de planejamentos e conselhos de classe.

Concordando com Geraes Duran:

“Constituindo-se objeto de reflexão dos professores, as invenções cotidianas representam as diferentes formas de os professores se ajustarem a (...) política, as diferentes formas de reorganizarem o cotidiano de suas práticas. Tais invenções do/no cotidiano vão produzindo uma “cultura”, saberes pedagógicos da escola, saberes

produzidos por professores e alunos, na dialeticidade da vida cotidiana, na concretude do cotidiano escolar” (Geraes Duran, 2007, p.127).

O estudo aponta que é possível mudança nas práticas, motivada por diferentes razões. O cotidiano é revolucionário e nos torna vivos. Entretanto, as mudanças de concepção, ou de percepção da possibilidade de mudança daquilo que é o senso comum, exige reflexão teórica. Freire (2004) nos apresenta dois conceitos importantes, a curiosidade ingênua e a curiosidade epistemológica. Ao escrever sobre a distância entre a ingenuidade e a criticidade e sobre a curiosidade indagadora, o autor nos esclarece:

“A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente ‘rigorizando-se’ na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão.” (Freire, 2004, p. 31)

O que gerou a motivação no grupo de professoras para a mudança que ocorreu, em última instância, no projeto pedagógico da escola, não foi a vontade de mudar a avaliação, mas foi, inicialmente, a impossibilidade de reprovar e o compromisso de “entregar” as crianças para a professora do ano seguinte com as aprendizagens daquele ano de escolaridade realizadas. Tal mudança exigiria uma reflexão teórica sobre as ações realizadas, uma curiosidade epistemológica sobre o feito, a partir da vontade, da curiosidade de pensar um cotidiano diverso do conhecido para resistir à política de não reprovação da FME.

A afirmação de que muito se avançou na teoria, mas que “na prática” nada muda, não se afirmou com a pesquisa. Pelo contrário, a concepção teórica do que é avaliação educacional não se alterou entre as professoras, mas ficou descolada das práticas que revelaram ações coerentes com as teorias da avaliação que a afirmam como formativas, processuais, propiciadoras das aprendizagens. Portanto, a teoria se revela nas práticas, sem que seja compreendida como tal. A hegemonia da compreensão da avaliação como exame e produto e com o propósito de aprovar ou reprovar ainda é forte em nosso cotidiano escolar e entre nós. Compreendemos que a teoria da complexidade e os estudos do cotidiano nos permitem revelar tais tensões e conflitos e, talvez, ajudem a provocar lentamente transformações.

Por fim, podemos com os dados produzidos, elaborar algumas categorias da pesquisa, como amorosidade, diálogo, compromisso e observação, que podemos ousar dizer que se tornam princípios importantes para esse perspectiva da avaliação como projeto de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Filipi Vieira. CALLONI, Humberto. **Sobre o conceito de amorosidade em Paulo Freire**. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 22, n. 2, p. 380-392, maio/ago. 2017 Disponível: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura>> Acesso em junho de 2024.

CERTEAU, M. de. A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. A invenção do cotidiano: 2, morar, cozinhar. Petrópolis: Artes de Fazer, 1996.

COSTA, Maria Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In. COSTA, Marisa Vorraber (org.) Caminhos investigativos II – outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro, ed., Lamparina, 2007, 2ª ed., p.139-154.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão. Instrumentos Metodológicos I**. São Paulo, Espaço Pedagógico, 1996, 2ª Ed.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1997. Disponível em<<chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2021/11/paulo-freire-pedagogia-da-esperanca.pdf>>

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo, ed. Paz e Terra, 2004, 29ª ed.

GERAES DURAN, M. C. MANEIRAS DE PENSAR O COTIDIANO COM MICHEL DE CERTEAU. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 7, n. 22, p. 115–128, 2007. DOI: 10.7213/rde.v7i22.4177. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4177>. Acesso em: 15 jun. 2024.

GOÉS, Moacir de. Conflito. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). Dicionário Paulo Freire, Belo Horizonte, ed. Autêntica, 2ª edição, 1ª reimpressão, 2015, p. 136.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir – A educação como prática da liberdade. São Paulo, ed. Martins Fontes, 2020.

MORIN, Edgar. O Método. 4. As ideias – habitat, vida, costumes, organização. Porto Alegre, ed. Sulina, 2ª ed., 1998.

RIBEIRO, Tiago, SOUZA, Rafael de, SAMPAIO, Carmen Sanches (orgs.) Conversa como metodologia de pesquisa. Por que não? Rio de Janeiro, Ed. Ayvu, 2018.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In. COSTA, Marisa Vorraber (org.) Caminhos investigativos II – outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro, ed. Lamparina, 2007, 2ª ed., p. 117-138.