

GT06 - Educação Popular – Trabalho 817

## EXERCÍCIOS DE ESCUTA: AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E DIÁLOGO COM CRIANÇAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Maria Teresa Esteban – UFF

Agência Financiadora: CNPq

### Resumo

O trabalho se propõe a discutir a participação de crianças no processo de autoavaliação institucional realizado em uma escola pública municipal. Traz elementos para a reflexão sobre a interação das crianças com a escola, levantando os discursos sobre as infâncias presentes na avaliação ali realizada e sobre a participação infantil nesse processo. Também tem a intenção de dialogar com um movimento escolar que se desafia a construir um processo pedagógico mais favorável à aprendizagem infantil, democrático e conectado às demandas das classes populares. A pesquisa que o origina se articula no âmbito dos estudos com o cotidiano e estabelece conexões com a pesquisa-ação participativa. Utiliza o material de avaliação produzido pela escola para as crianças. A conclusão do estudo indica a existência de um movimento consistente na escola no sentido de realização da autoavaliação proposta, bem como a presença de diferentes concepções de infância no cotidiano escolar que levam a diferentes compreensões sobre a participação infantil na dinâmica escolar.

**Palavras-chave:** autoavaliação institucional; participação infantil; cotidiano escolar; educação popular

As crianças das classes populares vêm se constituindo como um desafio para a escola pública brasileira. Talvez também possa afirmar que a escola seja um desafio para as crianças. Há um descompasso na vida cotidiana da escola que ganha visibilidade especialmente por meio do fracasso escolar, objeto de muitos e contínuos estudos há décadas, realizados por distintos grupos e a partir de diferentes perspectivas teórico-epistemológicas.

Sinalizar a recorrência do problema, não significa considerá-lo imutável. Pelo contrário. O fracasso escolar pode adquirir feições diversas e a própria noção de fracasso - sua constituição, causas e consequências - se rearticula constantemente, em sintonia com processos socioculturais, vertentes teóricas e perspectivas políticas (PATTO, 1991). Em que pesem os múltiplos movimentos que constituem e atravessam os resultados escolares,

não há dúvida de que os processos instaurados e as aprendizagens realizadas ainda são insuficientes, especialmente quando tratamos das crianças das classes populares. No entanto, aceitar os resultados infantis como uma das expressões do fracasso escolar pode equivaler a legitimar processos excludentes, fundados em perspectivas mecanicista e tecnicista da escolarização, que atuam no sentido de reduzir a aprendizagem a desempenho. Não é essa a compreensão que sustenta este trabalho, já que entendo o fracasso escolar como uma das faces de um projeto de sociedade e de educação articulado pela lógica da exclusão. No cotidiano escolar podemos encontrar movimentos vários que pretendem torná-lo *espaçotempo* de experiências significativas e de aprendizagens relevantes, em diálogo com os movimentos de mais amplo de produção teórica e de questionamento e transformação da sociedade.

Essa constatação nos move a continuar pensando e pesquisando o cotidiano da escola pública, buscando articulações mais favoráveis aos sujeitos que lá estão. Afirma, também, a pertinência e necessidade de assumirmos a *educação como prática de liberdade* (FREIRE; 1978), neste momento em que vivemos a crescente negação da escola como espaço coletivo de ampliação e troca de saberes, de compreensão crítica da vida e dos modos de produzi-la, e o recrudescimento de uma perspectiva redutora, tecnicista, simplificadora da experiência escolar. A *educação popular* constitui uma perspectiva teórico-epistemológica com a qual dialogar almejando uma prática escolar vinculada à produção do conhecimento, enraizada na cultura, que não pode ser vista afastada da política. Nesse sentido, a educação popular requer mais do que um reordenamento do ensino dentro de uma concepção que se ancora no conhecimento eurocêntrico e na transmissão e na assimilação do pensamento científico, conforme propõe Mejía (2012). A centralidade do processo é posta na aprendizagem, predominantemente colaborativa e voltada à ação emancipatória.

Portanto, é indispensável dialogar com a escola. Olhar com a escola para suas práticas, seus processos, seus princípios, suas intenções. Refletir com a escola sobre o que lá se encontra e sobre o que lá se apresenta pela ausência, o que (não) pode ser visto, ouvido, entendido, questionado. Na vida escolar cotidiana estão os elementos centrais para a compreensão dos seus entrelaçamentos com a dinâmica social, com o modelo econômico, com os processos culturais, com o movimento histórico, com as particularidades espaço-temporais, com as singularidades pessoais. No fazer cotidiano estão as pistas de seu limites e potência. A qualidade social da escola se produz na relação

com a própria escola, sem a ela se limitar e sem um posicionamento redutor sobre o que lá ocorre. Essa produção é parte dos movimentos de estudo, compreensão, questionamento e rearticulação da prática escolar em que os sujeitos nela implicados tomam sua experiência como significativa para a composição do trabalho pedagógico e como vital para o ato educativo.

Este trabalho se coloca como parte do movimento cotidiano da escola. Importante sinalizar que aqui não pretendo tratar da escola como instituição, imagem abstrata, configurada a partir de um conceito que se pretende universal. Mas, de uma escola. Melhor dizendo: da experiência que tive ao trabalhar em parceria com uma determinada escola, igual a tantas outras em muitos aspectos e singular em vários outros. Daquilo que elaborei ao me aproximar do seu cotidiano, ao vivê-lo bem de perto, interagindo com os sujeitos que a constituem.

A pesquisa que sustenta este trabalho se realizou em colaboração com uma escola pública municipal, no Estado do Rio de Janeiro, com turmas de Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental (aproximadamente entre 4 e 10 anos), no período diurno, e turmas de Educação de Jovens e Adultos, no noturno. A formulação do projeto se deu no contexto de intensificação da política de avaliação da educação sustentada em exames externos em larga escala; seus impactos no cotidiano escolar mobilizaram a escolha da avaliação educacional como questão articuladora da pesquisa. A escola parceira do projeto, que se desafia a fazer educação popular, portanto, democrática e crítica, fez a opção de não realizar exames externos, sejam nacionais ou municipais. Após alguns anos se colocando à margem dos processos oficiais de avaliação institucional, propôs o desenvolvimento de uma pesquisa em que se formulasse e colocasse em prática um processo de autoavaliação da escola, constituído por práticas emancipatórias, envolvendo a comunidade escolar – professor@s, equipe pedagógica, funcionári@s, estudantes e seus responsáveis. Aceitamos o desafio mútuo que a pesquisa supôs, ao se produzir e realizar a tantas mãos, com a articulação de diferentes contextos.

Na relação com a escola, tomo como um pressuposto a compreensão do cotidiano como complexo, portanto, assumo ser inviável compreendê-la, descrevê-la, analisá-la ou discuti-la em sua totalidade. Não há um todo passível de ser apreendido; o conhecimento é sempre parcial, dinâmico, relacional e provisório. O possível é eleger fios com os quais articular a reflexão, a compreensão, o diálogo, a ação, o estar com e na escola. A escolha traz o aprofundamento como potência, posto que, de acordo com o princípio

hologramático, na teoria da complexidade (MORIN;1990), a parte (circunstância) não nos isola do todo (movimento, devir): as partes estão no todo, que, por sua vez, nelas se inscreve, são portadoras de quase a totalidade das informações do todo, ao qual também marcam.

Assim, escolho os fios com que conduzo este texto. Como são as crianças as principais afetadas pela ação escolar e a avaliação é o processo que afere e hierarquiza resultados e estudantes, interessa-me, neste momento, trazer elementos para a reflexão sobre a interação das crianças com a escola, levantando os discursos sobre as infâncias presentes na avaliação ali realizada e sobre a participação infantil nesse processo. Interessa-me, ainda, dialogar com um movimento escolar cuja intenção é construir um processo pedagógico mais favorável à aprendizagem infantil: democrático e conectado às demandas das classes populares – origem dos estudantes dessa escola e de tantas outras escolas públicas no Brasil.

Proponho-me a refletir sobre diálogos e interdições que cotidianamente se estabelecem na escola, lembrando serem possíveis múltiplos, e muitas vezes incompreensíveis, entrelaçamentos. A produção acadêmica no campo da avaliação educacional, estudos sobre a infância – especialmente as contribuições da Filosofia da Infância e da Sociologia da Infância, o debate no âmbito da Educação Popular, e as teorias Pós e De-colonial são as principais referências para o movimento *prácticateoriaprática* que sustenta este trabalho, tendo como base os Estudos com o Cotidiano.

### **Demarcando percursos**

A escola parceira na pesquisa tem se caracterizado por ser uma escola pública comprometida com as classes populares, inspirada por propostas de educação popular. Não se pretende organizar uma escola para o povo, mas, retomando a expressão de Freinet,(2002) *uma escola do povo*.

Esse compromisso exige constante reorganização das práticas escolares, para torná-las cada vez mais democráticas. Nesse movimento, as crianças foram se incorporando ao processo de gestão da escola, especialmente por meio das assembleias de estudantes, da representação estudantil e do grêmio. A ampliação da visibilidade das crianças na dinâmica da escola foi levando os/as profissionais a problematizar o seu papel na relação *aprendizagemensino*.

Que a escola não existe sem as crianças, não é novidade. Tampouco a pergunta sobre como organizar a escola para que ela seja adequada às crianças. Muito se fala sobre e para a criança, porém, temos pouca experiência no que se refere a uma escuta sistemática e intensa das crianças. Encontro em Kohan (2007), ao discutir “a infância da educação”, uma pergunta indispensável: “o que pode uma criança?”. Refletindo sobre os processos de que venho participando, entendo que pouco perguntamos sobre o que pode uma criança. Sobre o que pode uma criança na escola. Essa pergunta me leva a buscar modos outros de sentir e pensar as relações que estabelecemos com as crianças. Traz a necessidade de problematizar os modos como nos colocamos em diálogo com elas, posto que, do lugar de adultos, professores, responsáveis, constantemente traduzimos nossa responsabilidade como práticas impositivas, coercitivas, silenciadoras, ainda quando percebidas como gestos amorosos. Coloca diante de nós evidências de que nossas interações estão marcadas pelo lugar de poder que ocupamos na relação com a criança na escola. O que nos leva, tantas vezes, a silenciar a pergunta sobre o que pode ser a prática pedagógica configurada no efetivo diálogo com as crianças. Ou ainda: o que podemos, os adultos?

Essa percepção foi importante para encaminhar a configuração do processo de autoavaliação institucional que foi sendo formulado. A proposta de autoavaliação institucional na perspectiva apresentada por Santos Guerra (2003) foi um dos balizadores da ação na escola. Ressalto sua capacidade de criar percursos que nos aproximam da complexidade da vida escolar, reconstruindo os processos vividos, com os objetivos de compreender os resultados alcançados, aperfeiçoar o desenvolvimento curricular, fortalecer o trabalho coletivo e fomentar o profissionalismo. É um trabalho de natureza qualitativa, que visa estimular as transformações a partir de processos compartilhados de autocrítica tecidos na relação com a reflexão sobre as diferentes dimensões que constituem a prática da escola. Portanto, ultrapassa os estreitos limites do desempenho dos alunos nos exames, o que responde à demanda da escola, uma vez que, apoiada nas críticas à avaliação classificatória, existentes no campo de estudos sobre avaliação educacional, decidira não submeter as crianças às provas em larga escala, padronizadas, que compõem o núcleo da avaliação externa em vigor.

O principal compromisso da autoavaliação é facilitar o diálogo com e entre os sujeitos que atuam no cotidiano escolar, pois a aproximação à escola, em sua pluralidade, nos remete às peculiaridades de cada contexto, oferecendo a possibilidade de um quadro

com distintos matizes em que se podem perceber as tensões entre processos de reprodução e processos de transformação. Buscamos melhorar a compreensão, da comunidade escolar, sobre processos e conhecimentos constituídos na escola, indo além da mera apreensão de práticas e conhecimentos escolares, por isso recorreremos ao diálogo, à participação e à dúvida como seus principais fios metodológicos.

Como dito anteriormente, este trabalho focaliza a participação dos estudantes na autoavaliação institucional. Não se trata de formular uma proposta de avaliação que tenha práticas mais adequadas ao que se pensa como “mundo infantil” (textos eleitos a partir de uma imagem universal e idealizada de infância e desenhos estereotipados, por exemplo), porém articulada por uma ação sobre a criança visando medir seu desempenho em um instrumento estandardizado e classificá-la segundo alguma escala previamente definida, que permitirá nomeá-la e definir os parâmetros para a continuidade do seu percurso. Uma proposta que trabalha com uma concepção que generaliza, universaliza e idealiza o conhecimento, a aprendizagem, o ensino, a avaliação e a criança. Portanto, uma proposta que reduz e simplifica.

Trata-se de tecer processos escolares em que as crianças sejam reconhecidas como participantes e não como destinatárias do que ali ocorra. A proposta desenhada prevê as crianças como sujeitos do processo de avaliação e traz o diálogo – com e entre as crianças – e a reflexão como centrais no trabalho. Acompanhando essa definição, o grande desafio de encontrar meios para ouvir as crianças e torná-las sujeitos desse processo, em sintonia com os modos de compreender e se relacionar com a vida que se articulam no âmbito das culturas de infância. O ponto de partida para se pensar a incorporação das crianças ao processo foi a experiência da escola de realização de assembleias estudantis, momentos organizados pelas crianças para debater questões que lhes sejam relevantes ou pontos solicitados pela direção<sup>1</sup>, e de presença da representação estudantil no início dos conselhos de classe.

Pretendemos tomar essa experiência, em que se tematiza basicamente a estrutura e o funcionamento da escola, para ampliar o leque de questões tratadas pelas crianças, chegando ao trabalho pedagógico e aos processos de *aprendizagem ensino*. A intenção é

---

<sup>1</sup> - As assembleias de estudantes já trataram, por iniciativa das crianças, de temas como: merenda escolar, organização de brechó infantil para angariar recursos para passeio e a proposta de organização de um grêmio estudantil. Como tema proposto pela direção da escola, temos, como exemplo, o uso de verba pela escola e a organização do recreio.

que as crianças tomem posição, por meio da avaliação, também sobre as questões da sala de aula, sobre seu fazer cotidiano, sobre as formas de aprender e de ensinar, sobre ser parte de um coletivo, sobre fazer movimentos singulares sendo parte de um coletivo.

Concordo com Sarmiento, Fernandes e Tomás quando afirmam:

Nesse sentido, a decisão das crianças sobre aspectos que dizem respeito às opções que se colocam no cotidiano escolar (...) possui uma ineludível dimensão política e põe em relevo a necessidade que as crianças têm de dirimir entre valores e opções distintas. (2007, p.197)

Ressaltar a dimensão política da proposta traz como outro lado da moeda a afirmação do poder das crianças, reforçando os vínculos do projeto escolar com a educação popular. A ação escolar se conecta ao contexto social e contribui para que os direitos das crianças se consolidem e para que se reconheça a alteridade da condição infantil. No cotidiano escolar, o poder infantil também passa pela participação das crianças no planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades ali realizada, a partir do diálogo, da negociação e da reflexão, que também consolidam o coletivo como central para a organização da dinâmica escolar. Na proposta efetivada na escola, buscamos integrar o diálogo com as crianças às ações cotidianas das salas de aula relativas ao processo de avaliação.

De que avaliação falo?

Apoiada no que está produzido no campo de estudos sobre a avaliação, tomo uma classificação bem abrangente, como a formulada por Álvarez Méndez (2002): avaliação positivista e avaliação crítica. A primeira envolve processos que acompanham a compreensão de currículo como documento oficial, prescritivo, linear, instrumental; sua finalidade é a verificação do rendimento com base em procedimentos considerados objetivos que priorizam a mensuração dos resultados segundo critérios previamente determinados, produzem uma classificação e hierarquizam os resultados, de modo que apenas alguns são legitimados. É um processo vinculado à sanção, ao controle e à normalização.

Faço opção pela segunda, ressaltando suas dimensões dialógica e reflexiva, que busca compreender os percursos de aprendizagem, os múltiplos conhecimentos que interagem nesse processo e contribuir para a constante ampliação dos conhecimentos dos sujeitos envolvidos na avaliação. Nesse vasto campo denominado avaliação crítica,

entendo o paradigma da avaliação emancipatória, proposto por Saul (1991), como uma boa indicação de princípios e processos para orientar a autoavaliação da escola e balizar, muito especialmente, a ação junto às crianças:

Ela [a avaliação emancipatória] está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem as suas próprias alternativas de ação. [...] Os conceitos básicos envolvidos nessa proposta são: emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa. (SAUL, 1991, p.63, aspas do autor)

A avaliação emancipatória indica para a escola a possibilidade de movimentos que recuperam experiências infantis extraescolares, pois a escola, tradicionalmente encerrada em uma concepção idealizada e reduzida de infância, restringe a ação infantil às determinações dos adultos. As crianças, sobretudo as das classes populares, são convocadas muitas vezes a criar “suas alternativas de ação”, uma vez que frequentemente partilham a organização da vida familiar e as atividades necessárias para o funcionamento da casa, quando não são responsáveis, ou corresponsáveis, pelo sustento da família. São muitos os modos de viver a infância, o que traz oportunidades múltiplas de escrita da “própria história”. Porém, como afirma Tomás (2007; pág.47), embora as crianças sempre tenham participado dos contextos em que se inserem, essa participação se torna invisível pela compreensão de que estão apenas cumprindo suas obrigações, em um quadro que torna ausente sua participação, reforça o poder do adulto e a subordinação da criança.

Nesse sentido, compor um processo de avaliação emancipatória, por si só um desafio, torna-se ainda mais difícil pela exigência de reconfiguração das concepções de infância com que operam os adultos que ainda são responsáveis pelo direcionamento do trabalho pedagógico e da avaliação com um de seus componentes.

### **Olhar para as crianças... por elas ser olhada**

A incorporação da perspectiva infantil à autoavaliação da escola envolveu o uso de diferentes instrumentos e atividades, propostos pela equipe pedagógica, para toda a escola, ou por cada professora, em consonância com a dinâmica da sala de aula. Buscamos, fundamentalmente, compreender como as crianças veem a escola e como nela se veem. Nesse sentido, as questões formuladas tratavam tanto do funcionamento da escola quanto de aspectos relacionados ao processo pedagógico. Segundo relatos

docentes, a esse material se somaram outros instrumentos visando à participação das crianças e compondo um conjunto amplo que foi se compondo em cada sala de aula, com atividades tais como: produção textual, diário, roda de leitura, jogos, observação dos estudantes durante a realização de suas atividades cotidianas, prova, acompanhados por registros, fichas, filmagens, entre outros.

Para este trabalho, escolhi o registro das observações das crianças durante uma assembleia estudantil, uma ficha de avaliação, uma atividade de sala de aula, um diário preenchido por crianças. O registro, produzido na assembleia estudantil, tinha três perguntas: o que precisa melhorar, o que podemos modificar e outras ideias e sugestões em relação a merenda, materiais, comportamento, limpeza, infraestrutura (obras e reformas) e materiais, como se pode observar no quadro a seguir.

AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES (CRIANÇAS) – 1º BIMESTRE DE 2015		
O QUE PRECISA MELHORAR?	O QUE PODEMOS MODIFICAR?	OUTRAS IDEIAS E SUGESTÕES
<p><b>MATERIAIS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- COMPRAR LIVROS NOVOS PARA A SALA DE LEITURA. (+) /MAIS LIVROS NAS SALAS DE AULA PARA OS ALUNOS LEREM.</li> <li>- MAIS ESTANTES DE LIVROS NAS SALAS.</li> <li>- TROCAR AS ESTANTES DOS LIVROS.</li> <li>- TV, VIDEO E COMPUTADOR EM TODAS AS SALAS.</li> <li>- QUE O 1º ANO TAMBÉM TENHA UM BALDE DE BRINQUEDOS PARA A QUADRA (COM BOLA).</li> <li>- BRINQUEDOS NOVOS. / MAIS BRINQUEDOS.</li> <li>- LIVROS DIDÁTICOS PARA TODOS OS ALUNOS / QUADRO NA SALA.</li> <li>- ARMÁRIOS NOVOS PARA OS PROFESSORES (+) / TROCA DE ESTANTES E ARMÁRIOS / TROCA DE ARMÁRIO (+).</li> <li>- AS CORTINAS ESTÃO FEIAS.</li> <li>- NÃO TEM SABÃO PARA LAVAR AS MÃOS (ACABA RÁPIDO). / POUCO SABÃO NO BANHEIRO</li> <li>- PAPEL TOALHA NOS BANHEIROS / FALTA DE TOALHA NOS BANHEIROS.</li> <li>- PRATOS DE VIDRO – QUEBRA MUITO.</li> <li>- COLOCAR ESPELHO NO BANHEIRO DOS MENINOS.</li> <li>- MATERIAL DE ESCOLA (+).</li> <li>- MATERIAL PARA EDUCAÇÃO FÍSICA./ MATERIAL ESPORTIVO (BOLAS, REDE, CORDA)</li> <li>- TROCAR A REDE DA CESTA, PORQUE PODEMOS NÃO PERCEBER QUANDO FAZEMOS A CESTA.</li> <li>- MAIS COMPUTADORES NA SALA DE INFORMÁTICA.</li> <li>-GELADEIRA NOVA PARA COLOCAR SUCO.</li> <li>- AS MESAS.</li> <li>- UNIFORMES.</li> <li>- AS MOCHILAS.</li> </ul> <p>+ RECEBER FICHAS GRÁTIS PARA A FESTA JUNINA.</p>	<p><b>MERENDA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- NÃO PEGAR COMIDA PARA JOGAR FORA.</li> </ul> <p><b>COMPORTAMENTO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- MELHORAR NOSSA PRÓPRIA EDUCAÇÃO.</li> <li>- A FALTA DE RESPEITO E EDUCAÇÃO NA SALA DE AULA.</li> <li>- NÃO XINGAR / O PALAVRÃO.</li> <li>- NÃO ENTRAR NO BANHEIRO COM COMIDA.</li> <li>- GUARDAR OS LIVROS DA SALA DE LEITURA NA ESTANTE CERTA PARA ACHARMOS MAIS FÁCIL.</li> <li>- COLAR OS LIVROS QUE RASGAMOS.</li> <li>- TER MAIS CUIDADO COM OS LIVROS EMPRESTADOS.</li> <li>- NÃO SUMIR COM OS MATERIAIS QUE O COLEGA EMPRESTA.</li> <li>- RESPEITAR OS COLEGAS.</li> <li>- AUTORIZAR A ENTRADA DOS ALUNOS 30 MINUTOS MAIS CEDO.</li> <li>- EMPRESTAR OS BRINQUEDOS QUE VOCÊ TRAZ DE CASA PARA OS COLEGAS.</li> <li>- PRESTAR ATENÇÃO NAS COISAS QUE A TIA MÔNICA FALA.</li> <li>- NÃO GRITAR NA SALA, NEM NO BANHEIRO.</li> <li>- NÃO BAGUNÇAR (++).</li> <li>- NÃO FICAR OLHANDO A PESSOA NO BANHEIRO, NEM POR BAIXO DA PORTA.</li> <li>-NÃO TRANCAR A PORTA DO BANHEIRO E SAIR POR BAIXO.</li> <li>- NÃO ENTRAR NO MESMO BANHEIRO.</li> <li>-COMPORTAMENTO DOS ALUNOS NO BANHEIRO, POIS ESTÃO FECHANDO AS PORTAS.</li> <li>- COMPORTAMENTO DOS ALUNOS NA ORGANIZAÇÃO E LIMPEZA DO REFETÓRIO.</li> <li>- NÃO GRUDAR CHICLETE DEBAIXO DAS MESAS.</li> <li>- NÃO COLOCAR COLA NO CADERNO.</li> <li>- O PRECONCEITO.</li> </ul>	<p><b>MERENDA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- TER ALMÔNDEGAS, ALFACE, TOMATE, SALSICHA COM MACARRÃO, PEITO DE FRANGO E MAIS FRUTAS NA MERENDA.</li> <li>- MAIS LANCHES.</li> <li>- TER HAMBURGUER NA MERENDA.</li> <li>- SERVIR SUCO NAS REFEIÇÕES.</li> </ul> <p><b>LIMPEZA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ESPALHAR CARTAZES PELA ESCOLA SOBRE REGRAS PARA A MANUTENÇÃO DO REFETÓRIO.</li> <li>- CADA TURMA DEVE LIMPAR O QUE SUJAR NO REFETÓRIO.</li> </ul> <p><b>INFRAESTRUTURA (OBRAS E REFORMAS)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- AUMENTAR O ESPAÇO DA SALA DE INFORMÁTICA.</li> <li>- PINTAR A PAREDE DA QUADRA.</li> <li>- PINTAR AS PAREDES.</li> <li>- RETIRAR UM PEDAÇO DA QUADRA PARA FAZER UMA SALA DE AULAS DIVERSIFICADAS (BALE, JUDÔ, KARATÊ).</li> <li>- DEPÓSITO PARA MATERIAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA.</li> </ul>

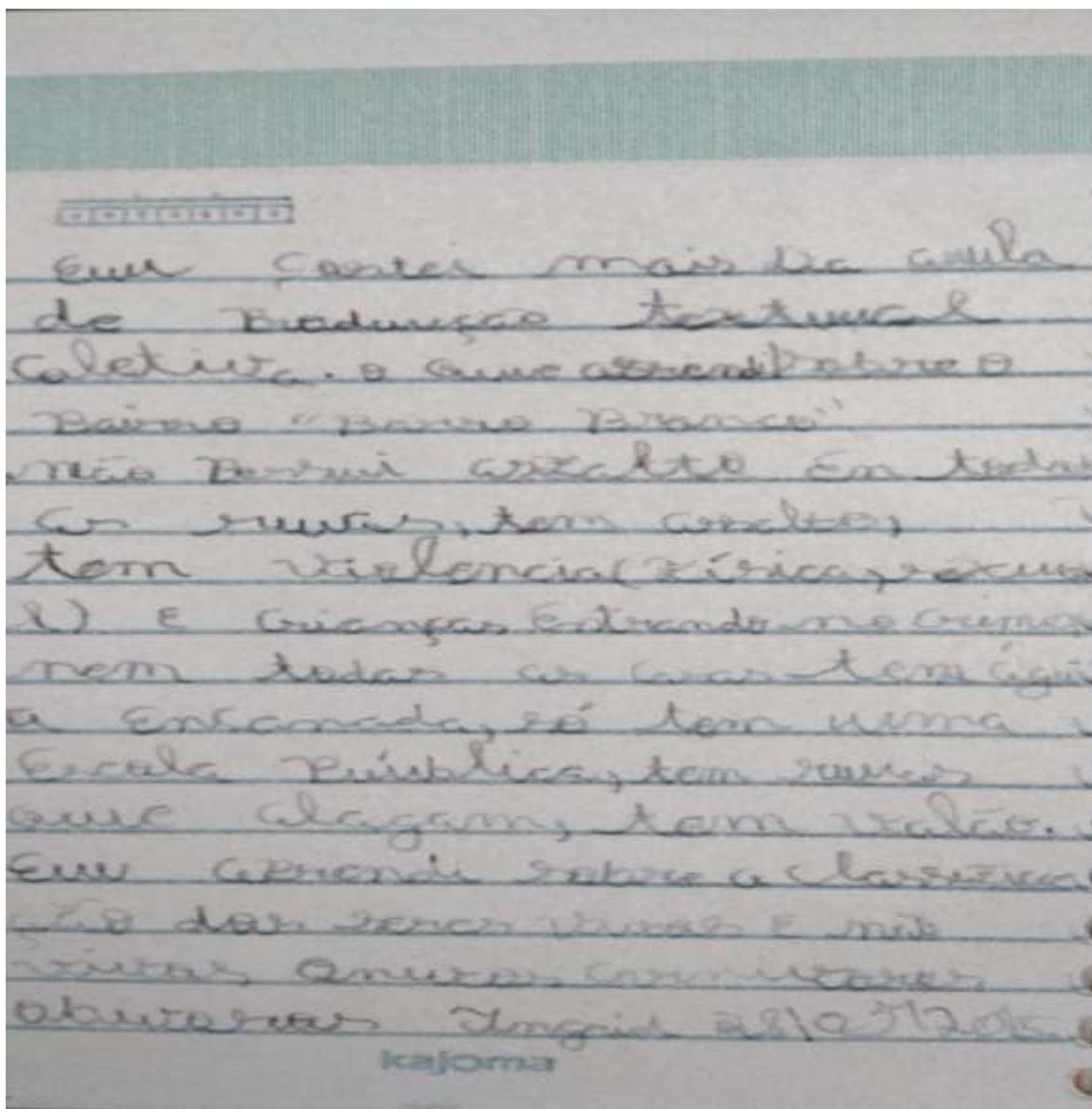
Nesse material entendo que a criança é assumida como participante da vida

escolar, mas não se solicita dela a avaliação do que se refere à dinâmica pedagógica. Ainda que restrita, nas respostas dadas pelas crianças verifico a expressão de uma ampla percepção da estrutura da escola e de algumas relações nas quais a escola se inscreve. Também posso indagar o quanto o discurso das crianças espelha a voz dos adultos, especialmente no que se refere ao comportamento esperado. A variedade de modos de interpretação das respostas obtidas evidencia a impossibilidade de discursos unívocos, ainda que no âmbito de cada cultura sejam viáveis modos próprios de construção de sistemas de significação. Do mesmo modo, essa duplicidade assinala a configuração ambivalente (BHABHA, 2007) da avaliação.

Com o desenvolvimento da pesquisa com o cotidiano escolar, em diálogo com a investigação ação participativa (FALS BORDA;1983), cujos percursos metodológicos ressaltam a natureza prática do trabalho docente e a releitura da experiência vivida e da (re)construção dos processos em diálogo com a teoria, outros instrumentos foram elaborados, com maior ou menor integração às práticas de avaliação do processo *aprendizagemensino* presentes nas salas de aula.

Apresento alguns deles:

- 1- Diário infantil – local em que a criança registra periodicamente suas aprendizagens



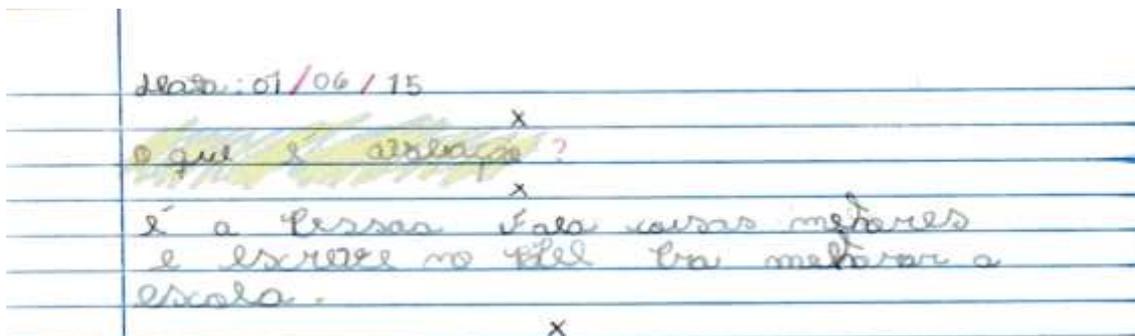
2 -Questionário: o que eu já sei? O que eu quero aprender?



3 -Uma professora aplicou um questionário muito semelhante às crianças e aos seus responsáveis:

Para as crianças:

O que é avaliação?



Como a escola avalia?

Como poderia avaliar?

QUARTA-FEIRA, 10 DE JUNHO (DE 2015)

X  
TEXTO COLETIVO

X  
TIPOS DE AVALIAÇÃO USADA NA ESCOLA

X  
1- CORREÇÃO DO DEVER; 2- CONSELHO DE CLASS; 3- PROVA BEM DIFÍCIL C/ FACIL TEMPERO 23  
4- VER SE O ALUNO ESTÁ FAZENDO CERTO OU ERRADO; 5- O ALUNO DEVE FAZER O DEVE

SEM COPIAR DO COLEGA

6- O ALUNO FALA SE NÃO SÓUBER FAZER O DEVER.

X  
SE EU FOSSE PROFESSOR...

1- IA PASSAR MUITO DEVER; 2- PEDIRIA PARA LER; 3- PASSARIA COTINHA NO QUADRO; 4- MANDARIA FAZER O DEVER SOZINHO; 5- DEIXARIA FAZER O MESMO DEVER VÁRIAS VEZES. (APRENDE MAIS).

O que eu aprendi na escola?

DATA: 03/06/2015
X
EU ALENDA NA ESCOLA:
X
A FAZELATIVIDADES
A PRE DI ATIVIDADE NA FOLHA
MASALA PI LECTORA EU A PRE DI ALE
EU APRE HI EDUCASE FIZICA
EU APRE HI AMEXE NO COPOTADO DA SALADE
FOMATICA

Para os Responsáveis:

O que é avaliação?

Significa - Avaliar o aluno no um todo.  
 Como ele se comporta, como ele faz um  
 teste, como ele faz uma prova. Como ele  
 trata um amigo, como distingue as coisas  
 dele etc. Avaliar no um todo.

▶ Como a escola avalia meu filho?

- ▶ Com leitura;
- ▶ Através dos trabalhos;
- ▶ Pelo comportamento na sala de aula;
- ▶ Pela desenvoltura da criança.

Como eu gostaria que a escola avaliasse meu filho?

- Com leitura;
- Através dos trabalhos;
- Pelo comportamento na sala de aula;
- Pela desenvoltura da criança.

Material produzido pela professora sintetizando as respostas dos responsáveis pelos estudantes de sua turma.

Posteriormente, o corpo docente e equipe pedagógica da escola elaboraram, coletivamente, duas fichas de avaliação para serem preenchidas pelos estudantes: uma para as turmas de Pré-escolar até 2º ano de escolaridade e outra para as turmas de 3º ao 5º ano de escolaridade. Observamos uma maior integração entre as diversas esferas da vida escolar, com ênfase na dinâmica pedagógica.

**AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES – 2º BIMESTRE**

NOME: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_  
 PROFESSORA: \_\_\_\_\_ Pré-escolar, 1º e 2º anos de escolaridade



**1. PENSE NOS COMBINADOS E PINTE:**

= SEMPRE       = ÀS VEZES       = NÃO

COLABORO COM OS COLEGAS, NÃO ATRAPALHANDO AS AULAS  
 BRINCO COM OS COLEGAS  
 RESPEITO OS FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA  
 ENTREGO OS BOMBEIOS E RECADOS  
 MEUS RESPONSÁVEIS OLHAM MINHA AGENDA TODOS OS DIAS

**2. MARQUE AS ATIVIDADES QUE VOCÊ GOSTA:**

= MUITO       = MAIS QUENHOR       = POUCO

OLHAR HISTÓRIAS  
 CONTAR HISTÓRIAS  
 ATIVIDADES NA QUADRA  
 SALA DE INFORMÁTICA  
 SALA DE LECTURA  
 EDUCACÃO FÍSICA  
 SALA DE ALA  
 JOGOS  
 BRINQUEDOS  
 ESCREVER  
 DESENHAR

**3. DESENHE OU ESCREVA QUAL O DIA DE AULA VOCÊ MAIS GOSTOU:**

**AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES – 2º BIMESTRE**

NOME: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_  
 PROFESSORA: \_\_\_\_\_ 3ª, 4ª e 5ª anos de escolaridade



**REFLETINDO SOBRE MINHA PARTICIPAÇÃO E COMBINADOS NA TURMA:**

1. ASSINALE S (SIM) N (NÃO) AV (ÀS VEZES):

- Faço todas as tarefas de aula?
- Faço todas as tarefas de casa?
- Gosto de fazer todas as tarefas?
- Gostaria que o professor(a) passasse menos tarefas?
- Trago os materiais pedidos? (livro, caderno, lápis, borracha...)
- Meu caderno está organizado e em dia?
- Colaboro com os colegas não atrapalhando as aulas?
- Brinco com os colegas?
- Respeito os funcionários da escola?
- Entrego os bilhetes e recados ao meu responsável?
- Tenho ajuda na tarefa de casa? De quem? \_\_\_\_\_
- Meus pais e/ou responsáveis olham meu caderno diariamente?

2. VOCÊ GOSTARIA DE CITAR OUTROS ASPECTOS, ALÉM DESTES? QUAL QUAIIS?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**COMO ESTÁ INDO A MINHA APRENDIZAGEM?**

1. APÓS UM BIMESTRE, MARQUE COMO VOCÊ SE SENTE:

- Estou aprendendo coisas novas.
- Tenho encontrado dificuldades nas aulas.
- Leio com fluência respeitando a pontuação.
- Gosto de ler.
- Minha leitura é lenta.
- Preciso ler mais de uma vez para entender o que está escrito.

- Lento, mas não entendo o que está escrito.
- Meus textos têm parágrafos e pontos.
- Preciso ampliar meus textos, pois são muito pequenos.
- Meus textos são criativos.
- Não gosto de produzir textos, pois tenho muitas dificuldades.
- Tenho facilidade para fazer operações matemáticas.
- Ainda não sei fazer operações de \_\_\_\_\_ (soma, subtração, multiplicação e divisão).
- Não consigo saber que conta devo fazer nos problemas.
- Leio e faço as operações dos problemas com facilidade.
- Gosto de fazer atividades de matemática.
- Gosto de fazer atividades de ciências.

3. Marque sua opinião sobre:

a) Merenda  Precisa melhorar  Boa  Ruim

b) Recreio  Precisa melhorar  Bom  Ruim

c) Espaço de saída de aula  Precisa melhorar  Bom  Ruim

d) Banheiro  Precisa melhorar  Bom  Ruim

e) Refeitório  Precisa melhorar  Bom  Ruim

f) Entrada e saída  Precisa melhorar  Bom  Ruim

3. Qual o dia da aula que seu professor deu este bimestre que você mais gostou? Por que?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Qual atividade você gostaria que seu professor fizesse mais?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Qual atividade que você não gostaria que seu professor fizesse?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Como nos outros momentos do processo, essa ficha pode conviver com outros procedimentos usados pelos professores e professoras em sala de aula, até mesmo para que cada criança possa ir observando seu processo ao longo do período, para ter elementos que permitam que o preenchimento da ficha expresse sua reflexão sobre o vivido.

Brevemente, as respostas dadas indicam que na comunidade escolar predomina uma compreensão da avaliação como processo qualitativo, voltado à ampliação da aprendizagem, confrontando a percepção, ainda hegemônica, da avaliação classificatória, baseada na mensuração de desempenho. Simultaneamente, as respostas das crianças assinalam a persistência de um processo pedagógico baseado na transmissão de conteúdos, ainda que convivendo com aprendizagens ligadas a suas experiências e interesses cotidianos.

O processo de avaliação estimula, fortalece e consolida o diálogo e a reflexão como articuladores da prática escolar cotidiana. Portanto, vai se encaminhando no sentido proposto pela avaliação emancipatória. As crianças, sujeitos que priorizo neste texto, ampliam sua capacidade de conhecerem a si mesmas, à escola, seus percursos de aprendizagem e vão se tornando mais atentas às propostas de ensino. Também redimensionam seus modos de participação na escola, pois há, em alguns momentos partilha de poder, tanto no que se refere ao uso da verba escolar quanto na definição dos conteúdos que serão trabalhados em sala de aula, para pôr alguns exemplos. Segundo Tomás (2007), só há participação quando há partilha de poder, sua inexistência caracteriza uma consulta.

Essa distinção – partilha/consulta – não é tomada aqui como um parâmetro fixo que serve para classificar as ações infantis e/ou escolares. Funciona, na reflexão que faço sobre o processo escolar, como uma alerta, a nos lembrar constantemente que a democratização exige transformação nas relações de poder assimétricas que submetem e controlam o outro. É igualmente importante para demarcar as especificidades das crianças e a necessidade de considerá-las na formulação das propostas e na avaliação de seu desenvolvimento.

A participação não procura replicar as instituições adultas de participação política municipal (nomeadamente os parlamentos locais ou as comissões consultivas), mas descobrir, através do recurso à imaginação interventora, modalidades de participação compatíveis com as culturas infantis, formas de comunicação atentas aos modos de expressão das crianças (daí, por exemplo, a importância do desenho e do cartaz como forma de expressão) e canais de

diálogo com o poder constituído, seja numa perspectiva assertiva de reivindicação, seja numa perspectiva de acompanhamento e interlocução directa.(SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p.196)

O trabalho realizado ao longo de dois anos me permite ressaltar alguns aspectos que me parecem tornar a experiência que vem sendo vivida na escola, com as crianças, uma situação interessante para ser compartilhada e posta em debate. Inicialmente, um certo consenso, na escola, de que a aprendizagem infantil é parte de um contexto sociocultural mais amplo, em que se entrelaçam diferentes dimensões e experiência da vida, portanto, múltiplos aspectos intra e extra-escolares concorrem para o que se apresenta como resultado da criança.

Nesse sentido, não se pode pensar a criança, a ação docente, as práticas escolares, a instituição escola fora das relações de colonialidade que perpassam nossa estrutura social. A escola, como artefato da modernidade, tem relevante papel histórico para colonizar conhecimentos como estratégia de colonialidade do poder (MIGNOLO: 2003) na relação com os processos de subalternização e negação da alteridade. Sua ação é parte de um histórico processo de homogeneização dos modos de produzir a vida e a ela atribuir sentido, o que atua até mesmo sobre os processos cognitivos, para o quê a universalização da escola desempenha função relevante. Entretanto, também é o cotidiano escolar *tempoespaço* de encontros, desafios, aprendizagens, trocas, questionamentos, subversões. O processo de universalização da escola em curso, marcado por tensões, ambivalências e contradições, consolida a vertente classificatória da avaliação, apoiada na mensuração do rendimento escolar e na uniformização de processos, com a aplicação de instrumentos pontuais que, por meio da generalização, hierarquizam os sujeitos, mas é na crítica e essa formulação que outras possibilidades se produzem.

O nosso trabalho não está à margem dessa dinâmica. O que pode se estabelecer é um movimento, apoiado em outras propostas pedagógicas – como as formuladas pela Educação Popular – e em vertentes teórico-epistemológicas contra-hegemônica - como as teorias pós-colonial e decolonial – para produzir fraturas na dinâmica escolar e atuar no sentido de que a criança vá se apropriando do processo de avaliação como uma possibilidade de reflexão sobre sua aprendizagem como parte de um contexto mais amplo. Focalizando na criança, queremos pensar possibilidades para que a escola assuma o processo avaliativo como meio para a ampliação do conhecimento e parte do processo de transformação de sua ação e de seu cotidiano. As professoras e os professores também

são convidados a tomar a avaliação como processo dialógico e reflexivo. O que se pode perceber com as modificações que vão fazendo nos instrumentos propostos, com a finalidade de torná-los mais favoráveis a uma presença cada vez mais efetiva da criança no processo avaliativo.

Práticas mais democráticas, participativas, solidárias, compartilhadas demandam recomposições nas práticas cotidianas, o que impacta na decisão sobre o papel do ensino na relação com a aprendizagem e da avaliação com essa relação ensino/aprendizagem. Nesse movimento, a escola problematiza a avaliação como olhar que generaliza, classifica e participa ativamente do processo de permissão/negação do acesso das crianças ao conhecimento e assume a avaliação como processo que potencializa a relação *aprendizagemensino*.

Os resultados da pesquisa evidenciam o anúncio de uma avaliação que deixa de ser conduzida por um resultado prescrito para ser parte dos processos vividos. Desse modo, o conhecimento torna-se questão para todos. A escola se coloca em movimento – todos – professores/as, estudantes, funcionários e familiares se inserem no processo dialógico em que os saberes são partilhados, novos saberes demandados e tecidos, de modo constante. A avaliação que as crianças fazem traz uma perspectiva que sinaliza para a escola incongruências entre o projeto político-pedagógico da escola e as ações que vem efetivando.

### **E se abrem novas questões...**

Colocar o foco deste trabalho nas crianças permitiu a aproximação a questões relevantes sobre o processo de autoavaliação institucional realizado na escola. No entanto, promoveu uma ruptura que deixou em segundo plano o movimento docente durante o processo. Obviamente a ação docente está presente em toda a discussão realizada naquilo em que se colocou a favor da participação infantil. O processo de autoavaliação trouxe à tona outras percepções docentes sobre o lugar da criança na dinâmica pedagógica, indicando haver também diferentes compreensões sobre a participação infantil na dinâmica escolar, sendo algumas contrárias a sua participação na definição do trabalho pedagógico.

O material produzido na pesquisa expõe a convivência de uma percepção da escola como um espaço que marca a ação pública da criança com a compreensão da escola como lugar de tutela e cuidado da criança. Simultaneamente, há tanto a percepção da criança como sujeito de direitos com voz, que age de modo competente, dentro de sua experiência da infância como uma produção sociocultural, sendo capaz de participar das decisões, negociando com o adulto; como uma concepção que vê a criança como parcialmente capaz, devendo ser tutelada pelo adulto.

Sendo função da avaliação aprofundar o conhecimento de todos sobre a unidade escolar, dar visibilidade a suas inconsistências e oferecer informações que possam subsidiar a tomada de decisão, entendo que a emergência das diferentes concepções sobre a infância existentes na escola é um bom indicador de questões que precisam ser enfrentadas coletivamente, a fim de dar consequência ao projeto democrático e popular que anima seu projeto político-pedagógico. Mais uma vez se requer trabalho coletivo, solidário, dialógico, reflexivo, para elaborar os problemas presentes na prática, trabalhá-los em relação com as suas experiências e com a teoria que se mostre relevante, para voltar à prática e redimensioná-la. Essa dinâmica tem sentido quando pensamos na *professora pesquisadora* (ESTEBAN; ZACCUR, 2002).

Essas conclusões parciais fazem emergir um conjunto de questões relevantes quando a intenção não é meramente melhorar o desempenho das crianças nos exames (escolares, municipais ou nacionais), mas tomar a avaliação como parte do processo de compreensão e crítica do vivido na escola para buscar alternativas ao que se mostra obstáculo à aprendizagem infantil, tomando a escolarização como relevante para a transformação da condição de subalternidade em que as classes populares ainda se encontram. Há, na escola, um movimento potente, que desenha novas possibilidades, que consolida intenções, que afirma ser possível enfrentar desafios. Porém, quando se procura caminhar na contramão, remar contra a maré, assumindo perspectivas contra-hegemônicas, a atenção deve ser permanente.

Aqui levanto alguns aspectos que, do meu ponto de vista, merecem cuidado:

A maior participação das crianças na avaliação indica o adensamento da relação dialógica na escola, em especial entre professor@s e estudantes? Qual a abrangência desse diálogo?

Retomo a proposta da avaliação emancipatória de que as pessoas “escrevam a sua “própria história” e gerem as suas próprias alternativas de ação” e o alerta que nos faz Bhabha, ao apresentar a *ambivalência* como um princípio estruturante de nossa experiência pública e privada na vida contemporânea e afirmar a interlocução como básica na construção da democracia política, de que é necessária “a existência de instituições políticas e culturais que protejam e promovam o ‘direito à narração’ e, complementarmente, o direito a ser ouvido” (BHABHA, 2007, p.25). Com ele, pergunto: o que conseguimos produzir na escola evidenciam as crianças sendo ouvidas? Como estão sendo ouvidas na produção cotidiana das práticas escolares? O que nós, adultos, somos capazes de ouvir daquilo que dizem as crianças?

Volto à pergunta formulada por Kohan e trazido no início deste texto: *o que pode uma criança?*. Continuo em sua companhia, trazendo para a reflexão seu questionamento, que tomo como desafio:

Talvez possamos pensar a educação de outra forma. Quiçá consigamos deixar de nos preocupar tanto em transformar as crianças em algo diferente do que elas são, para pensar se acaso não seria interessante uma escola que possibilitasse a crianças e adultos, professoras, professores, gestores, orientadores, diretores, enfim, a quem seja, encontrar esses devires minoritários que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas a interromper o que está dado e propiciar novos inícios. Quem sabe possamos encontrar um novo início para outra ontologia e outra política da infância naquela que já não busca normatizar o tipo ideal ao qual uma criança deva se conformar, ou o tipo de sociedade que uma criança tem de construir, mas que busca promover, desencadear, estimular nas crianças e em nós mesmos essas intensidades criadoras, disruptoras, revolucionárias, que só podem surgir da abertura de espaço, no encontro entre o novo e o velho, entre uma criança e um adulto. (KOHAN, 2007, p.97/98)

Lembrando, sempre, que a concepção hegemônica de avaliação é classificatória, portanto, excludente, e que nós, professoras, professores, pesquisadoras e pesquisadores, trazemos necessariamente inscritas em nós marcas do nosso tempo, como tratamos a diferença que as crianças portam e expõem não só nos resultados que alcançam, mas também nos seus processos e desejos de aprendizagem? De que modos as tornamos parte da dinâmica escolar? Como as valoramos? O que produzimos no diálogo com elas? Dialogamos com o diferente, com sua diferença?

Como compreendemos a declaração de Skliar? Como nos vemos diante dela?

E o outro é um outro cuidadosamente pronunciado, um outro gramaticalmente correto. O outro está bem enunciado, mas capturado em uma mesmidade que se mascara em maneiras ligeiras de dizer, de nomear, de olhar. Um outro

anunciado, mas a distância, isento de toda relação, ignorado em seu olhar, em seu dizer, em seu respirar. [...] Um desejo de um outro já não quantificável, mas sim reconhecível, relativamente próximo e, até certo ponto, um outro reformado, um sujeito de uma diversidade – não de uma diferença – que é quase a mesma, que é quase igual, mas não exatamente. [...] Não nomeá-lo, não dizê-lo, não chamá-lo, mas manter intactas as representações sobre eles, os olhares em torno deles. [...] Ou nomeá-los de outro modo para continuar massacrando-os.” (SKLIAR, 2003, p.81)

O que vemos quando olhamos as crianças que estão na escola? Que sentidos adquirem as parcerias que estabelecemos com elas? Convidamos ou coagimos? Ouvimos as suas vozes ou buscamos nelas os ecos de nossas próprias vozes? Isto ou aquilo ou isto e aquilo?

É possível pensar a avaliação fora das pautas da normatização e da normalização? É possível viver a relação professor/a – estudante fora das relações de poder assimétricas, impositivas?

Há espaço na escola para a alteridade?

Não se trata de desqualificar o trabalho realizado ou reduzir a sua potência. Apenas tomar os pontos de chegada como novos pontos de partida, uma vez que a complexidade da escola não nos permite soluções e encaminhamentos simplificadores. Manter a tensão parece-me indispensável para uma escola que deseja trabalhar com o conhecimento em sua intensidade e profundidade, não meramente com a transmissão de conteúdos.

O movimento produzido pela escola, no qual a pesquisa que realizamos em parceria foi um dos elementos, reafirma a escola como *tempoespaço* de ampliação de conhecimentos sobre o mundo, agindo com o outro nesse mundo. A escola que se produz cotidianamente convida a tod@s e a cada um/a a conhecer-se, dar-se a conhecer, conhecer o outro, conhecer com o outro, conhecer o mundo. O conhecimento como ato indissociável do viver.

Termino com Skliar, que me oferece uma boa pista por onde seguir: “existe um olhar que parte da mesmidade. Outro que se inicia no outro, na expressividade do seu rosto.” (SKLIAR, 2003, p.67)

## Referências bibliográficas

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Asa, 2002.
- ALVES, N. Compassos e descompassos do fazer pedagógico. IN: GARCIA, A; OLIVEIRA, I.B (Org) *Nilda Alves - praticantepensante de cotidianos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- BHABHA, H. Ética e estética no globalismo: uma perspectiva pós-colonial. IN: RIBEIRO, A.P. (Org.) *A urgência da teoria*. Lisboa: Tinta da China, 2007.
- ESTEBAN, M.T & ZACCUR, E. Professora pesquisadora. Uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FALS BORDA, O. Aspectos teóricos da pesquisa participante. In: BRANDÃO, C. R. (org.) *Pesquisa Participante*, 3ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- FREINET, C. *Por una escuela del pueblo*. Barcelona: Editorial Laia, 2002.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- KOHAN, W.O. *Infância, estrangeiridade e ignorância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MEJÍA, M.R. *Educação e pedagogias críticas a partir do Sul*. Rio de Janeiro: Novamerica, 2012.
- MIGNOLO, W. *Histórias locais/Projetos globais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- MORIN, E. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 1996.
- PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.
- SANTOS GUERRA, M.A. *Tornar visível o cotidiano. Teoria e prática da avaliação qualitativa nas escolas*. Porto: Asa, 2003.
- SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N; E TOMÁS, C. Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.25, pp. 183-206, 2007.
- SAUL, A.M. *Avaliação emancipatória. Desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- SKLIAR, C. *Pedagogia improvável da diferença. E se o outro não estivesse aí?* Rio de

Janeiro: DP&A, 2003.

TOMÁS, C. “Participação não tem idade”. Participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto e Educação*. Ano 22, n. 78, pp.45-68, Jul./Dez. 2007.