



5733 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)
GT06 - Educação Popular

Práticas avaliativas no cotidiano escolar: tecendo a luta contra a produção de não-existência
Dilcelene Quintanilha de Resende Cordeiro - COLÉGIO PEDRO II

Práticas avaliativas no cotidiano escolar: tecendo a luta contra a produção de não-existência.

Resumo:

O presente trabalho origina-se de pesquisa de doutoramento, realizada *com* o cotidiano de uma escola da rede pública de ensino, que investigou modos de fazer e de pensar a avaliação numa perspectiva contra-hegemônica, na tentativa de luta contra a produção de não-existência (SANTOS, 2006). No desenvolvimento do processo investigativo, a partir de princípios freirianos imersos no paradigma da *avaliação emancipatória* (SAUL, 2008) e de ideias-força presentes na perspectiva da *avaliação como prática de investigação* (ESTEBAN, 2006), identificamos na tessitura das práticas avaliativas no cotidiano escolar, locus da pesquisa, o diálogo, a compreensão da impossibilidade de neutralidade das práticas, a formação docente, o erro como indício de conhecimento, a heterogeneidade como potência e a proximidade entre os sujeitos envolvidos no processo de *aprenderensinar*. Compreendemos que, enredados, estes fios permitiram/permitem *inventar esperanças*, articulando os esforços de quem ainda acredita num outro mundo possível, com mais *justiça cognitiva* produzindo *justiça social*.

Palavras-chave: Avaliação; diálogo; investigação.

Avaliação: prática complexa e ambivalente

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

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

Aprofundar a discussão do tema *com* o cotidiano escolar, *espaçotempo* em permanente movimento, foi desafiador, uma vez que o estudo buscou compreender modos de fazer e de pensar a avaliação numa perspectiva contra-hegemônica, numa tentativa de luta contra a produção de não-existência (SANTOS, 2006). Porque a luta contra processos de desqualificação, de invisibilização e de exclusão, nutridos, muitas vezes, pelas classificações, seleções e hierarquizações resultantes de processos avaliativos defendidos como objetivos, neutros e eficientes, exige enfrentar a injustiça cognitiva que se relaciona diretamente à injustiça social, o desafio foi intensificado.

A investigação se deu numa escola pública da rede municipal de São Gonçalo, região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. No desenvolvimento do processo investigativo, o diálogo com as professoras foi um dos princípios da educação popular tomado para compor a metodologia de pesquisa, que permitiu encontrar pistas dos fios que tecem as práticas avaliativas naquele contexto.

No primeiro encontro entre a pesquisadora e as professoras, parte da história da escola foi evidenciada. Em meio a tantas narrativas, uma memória era comum: a época em que a escola era reconhecida como a pior do município. Segundo as professoras, um fato ocorrido em 2012 teria produzido um efeito de negação de saberes, de invisibilização das práticas e dos sujeitos que viviam aquele cotidiano, que abalou a confiança da comunidade no trabalho pedagógico realizado pela equipe de profissionais daquela unidade escolar. Segundo as professoras, tinha sido muito difícil, desde então, desfazer aquela imagem de incompetência, de desqualificação diante da comunidade. Buscando saber um pouco mais sobre o que teria ocasionado a produção daquela não-existência, o diálogo foi sendo ampliado, até que o detalhe apareceu:

... muitos pais tiraram seus filhos, professoras tiveram que sair porque não havia turmas suficientes, a direção foi retirada e não parava ninguém na função. Não havia credibilidade no trabalho que a gente fazia. E tudo isso sabe por quê? Por causa de um resultado de IDEB [1] divulgado nos jornais. Era uma manchete com a foto da escola, seu nome bem grande, com a seguinte informação: A escola é a que teve pior desempenho no IDEB, na rede municipal.

(Fala da professora Silviane [2] em reunião pedagógica).

Na polêmica anunciada pelas professoras e por elas vivida, a avaliação da aprendizagem aparece em sua versão hegemônica, aquela tarefa de medir o conhecimento ou habilidade, julgar resultados a partir de padrões pré-definidos e atribuir a eles valor para tomar decisões.

Nessa perspectiva, de base teórico-epistemológica racionalista, positivista, que afirma a existência de uma realidade objetiva, estudada e explicada pelo uso de metodologia validada cientificamente, a avaliação relaciona-se às ideias de mérito, julgamento, punição, recompensa, com finalidade social de classificação, seleção, exclusão e é a ferramenta para manutenção da organização social, desde a escola, segundo o modelo instituído pela modernidade.

Ao estudar o tema, e tratando de um instrumento clássico dessa compreensão de avaliação, Barriga (2003, p.51) afirma que "o exame se converteu num instrumento no qual se deposita a esperança de melhorar a educação". Em sua argumentação, o pesquisador vai mostrando, pela evolução da prática do exame na história da pedagogia, como a complexidade das questões que envolvem o âmbito educacional foi sendo reduzida até o ponto de se ter a ilusão de que

uma solução técnica pode responder a todos os desafios da educação. *Pedagogia do exame* é o nome atribuído pelo pesquisador a esse processo de conversão dos problemas de natureza complexa a uma questão simples facilmente solucionável. Segundo o autor, o processo consiste em três inversões: a primeira corresponde à conversão de problemas sociais em pedagógicos; a segunda, diz respeito à conversão de problemas metodológicos em problemas de exame; e a última, conversão de problemas teóricos da educação ao âmbito técnico da avaliação.

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

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

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

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

As consequências de tornar hegemônica essa visão única e reducionista, que classifica escolas em melhores ou piores, as professoras como competentes ou incompetentes, se desdobram. No caso da unidade escolar em tela, o impacto daquele processo mexeu com a organização das turmas, com a vida das professoras e, inclusive, com o modo como conduziam suas práticas avaliativas.

Tivemos que passar a preparar as crianças para essas provas... passamos a dar muito simulado...

(Fala da professora Silviane em reunião pedagógica).

O que se revela nessa narrativa é o que explicam Esteban e Fetzner (2015, p. 76): “o jogo enunciativo produz um discurso que induz à necessidade de mais exame para se alcançar o objetivo almejado”. O juízo de valor, construído sob justificativa acadêmica, dado que se baseia em resultados de exames em larga escala, na tessitura das práticas avaliativas, vai indicando a aprovação ou a reprovação do que se faz cotidianamente pelo resultado mensurável que se obtém.

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

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

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

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

A segunda tendência recupera a ideia da escola como panaceia dos problemas sociais. Uma visão antiga e romântica do processo educacional institucionalizado, que faz crer na possibilidade de se encontrar, num único lugar, respostas aos grandes e plurais desafios da vida em sociedade. Fetiche pedagógico. Professoras são mestres incontestes que cumprem a “missão de formar cidadãos pensantes, críticos e criativos”. Quem já leu o Projeto Político-pedagógico de algumas escolas sabe como essas afirmações povoam tais documentos.

Na pesquisa, a intenção foi enfrentar a ambivalência da avaliação, considerando o cotidiano escolar como *espaçotempo* de tensão, de contradição, de caos, de invenção, sendo a professora, produto e produtora, autora e obra, criadora e criação que, ao lidar com normas e padrões, bricola, costura tudo com fios de conhecimentos, de experiências, de sentimentos e usa, no sentido cerateuniano (2011), procedimentos e instrumentos de avaliação para tecer movimentos de superação do fracasso escolar com seus alunos, quando percebe que suas práticas avaliativas estão reproduzindo mecanismos de classificação, seleção e exclusão.

Ao longo da pesquisa, por meio de diálogos com as professoras, tecidos em visitas semanais à escola e nos treze encontros mensais de formação continuada realizados, foram aparecendo possibilidades de compor práticas avaliativas mais interessadas nas aprendizagens, dando visibilidade aos processos de construção de conhecimentos.

Inspiradas em princípios freireanos imersos no paradigma da *avaliação emancipatória* (SAUL, 2008) e em ideias-força presentes na perspectiva da *avaliação como prática de investigação* (ESTEBAN, 2006), as professoras problematizaram seus modos de fazer e pensar a avaliação e buscaram a transformação de suas práticas.

Das práticas avaliativas emancipatórias: princípios freireanos

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

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

(Diálogo entre professoras no encontro de formação continuada)

Mobilizada pela discussão do tema avaliação, a professora Vanda, em um dos encontros de formação continuada, se apoiou no conceito formulado por Paulo Freire, *educação bancária*, para analisar sua própria prática. Reconhece que mesmo com iniciativas e desejos de mudança, suas práticas continuam operando sob uma lógica mecanicista. Mas é exatamente quando consegue interrogar seus modos de *fazer pensar* que começa a forjar a possibilidade de mudança. Ao perceber que suas práticas não são fios soltos, mas estão tecidas num conjunto de concepções e projetos de educação, vai fissurando as certezas cristalizadas e se coloca num movimento de transformação.

A professora Sílvia já percebeu este movimento e, em sua narrativa, apontou para as tentativas que vem fazendo para buscar a construção do diálogo com seus alunos e alunas; ela tenta “achar um ponto de contato” e encontrar formas de negociar com eles. Mesmo sem nomear, Sílvia traz uma contribuição de Paulo Freire para a problematização de sua prática avaliativa, visando sua transformação: o diálogo.

Em meados da década de 80, época de grande efervescência em torno do tema da avaliação, que ganhava cada vez mais espaço nas decisões referentes à política educacional, a pesquisadora Ana Maria Saul, cunhou a expressão *avaliação emancipatória* para designar um novo paradigma que visava à incorporação de princípios da educação libertadora proposta por Paulo Freire para contrapor-se à posição hegemônica na qual a avaliação, sob a lógica do controle, é a referência que define o que se tem entendido por educação de qualidade.

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

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

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

Há um outro princípio freireano que aparece naquele diálogo entre as professoras: o que se refere à compreensão da não neutralidade das práticas. É a professora Vanda quem alerta: “estamos tão preocupados em ser conteudistas [...] voltamos à educação bancária que não tem significado nenhum para o aluno... no cotidiano, ele não sabe resolver seus problemas”. Ela diz do compromisso que devemos ter com a “educação democrática, com propósitos e práticas de inclusão dos educandos”. Convida a uma postura crítica diante das relações que a avaliação hegemônica tem com o projeto educativo e de sociedade que, como dito anteriormente, emprega a lógica de mercado em seus modos de *fazer pensar*.

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

Esta compreensão ajuda a desfazer a equivocada e perigosa ideia de que propostas curriculares padronizadas, acompanhadas de práticas avaliativas estandardizadas, têm apenas a intenção de ajudar a professora que, por falta de tempo e má qualificação, não consegue dar conta do seu fazer pedagógico. Ao escolher pelas professoras as atividades, há uma intencionalidade implícita que, como diz Paulo Freire, não será revelada por seus idealizadores, mas precisa ser

desvelada e combatida por quem foi/vai construindo uma consciência crítica.

Os dois princípios freireanos que emergem na fala das professoras - o diálogo e a compreensão da não neutralidade das práticas - estão articulados a um terceiro, o da formação permanente do educador que exige uma tomada de decisão diante do inacabamento humano: manter-se em busca de *Ser Mais*, num processo ininterrupto. Exige compreender que saber e não saber nos constituem; são complementares e não antagônicos.

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

O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, 'desarmada', indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito, nas diversidades de relações. [...] É preciso, por outro lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a curiosidade mesma, característica do fenômeno vital. (1996, p.43).

Sem a possibilidade do encontro, da troca, do diálogo que se teceram no espaço de formação permanente construído coletivamente entre as professoras e a pesquisadora, enquanto a investigação se desenvolvia, poucas seriam as chances de transformação do saber ingênuo, reduzidas as possibilidades de mudança das práticas avaliativas.

Vim aqui hoje porque estou à procura... Vim porque estou à procura de mudar. Sou funcionária da prefeitura de São Gonçalo há 17 anos, e acredito que ainda temos chance. Acho que nós, professoras, fazemos diferença.

(Fala da professora Jane no encontro de formação continuada).

Colocar-se à procura, ciente de sua incompletude, foi a atitude que a professora Jane elegera como a mais potente diante dos desafios diários que enfrenta na carreira docente há pelo menos 17 anos. Estar à procura foi o que a permitiu, junto com suas parceiras, compreender a *avaliação como prática de investigação*.

Avaliação como prática de investigação: ideias-força

A noção de *avaliação como prática de investigação*, defendida como uma perspectiva contra-hegemônica, pela professora Maria Teresa Esteban (2003a, 2003b, 2006), traz o abandono das certezas como exigência para quem deseja trabalhar com as dúvidas que surgem no cotidiano escolar, espaço de imprevisibilidade.

A partir de pesquisas realizadas em espaços escolares, a pesquisadora vai mostrando que, ao levantar questões - "como avaliar crianças que todo o tempo fogem dos padrões pré-estabelecidos e para as quais parece que nenhum parâmetro é suficiente?" (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p.132), "o que sabe quem erra?" (ESTEBAN, 2006) - as professoras vão se interrogando e buscando indícios, pequenas pistas que podem recolher, ao observar, com todos os sentidos, a reação das crianças às suas propostas e com elas vão traçando o esboço de novos caminhos a percorrer.

Queria contar um pouquinho sobre como estou conseguindo trabalhar com a 502, a turma considerada mais difícil da escola. Descobri que eles gostam de cozinhar. Fui conversando e eles me contaram que até já preparam o almoço em casa porque os pais trabalham. Corri na biblioteca e peguei "O livro de receitas do Menino Maluquinho". Dei um para cada aluno, observamos o índice, lemos algumas receitas e escolhemos uma delas para experimentar. Fiz a receita de brigadeiro com eles. Aprenderam sobre matemática, língua portuguesa e ciências. Fiquei impressionada... como aqueles alunos e alunas, que geralmente estão implicando uns com os outros, discutindo por pouca coisa, se organizaram e trabalharam muito bem em grupo. Depois, desafiei a turma a construir o próprio livro de receitas. Eles aceitaram. Dividimos as tarefas. Cada um trouxe uma receita que já tivesse experimentado fazer em casa, escrita num rascunho e os colegas colaboravam com a revisão. Os que precisavam de mais ajuda eram assistidos pelos outros. Concluíram o desafio com êxito coletivo. Fiquei feliz por ter conseguido descobrir um caminho para conduzir as aulas. Amanhã é a Feira de Ciências e eles estão ansiosos pela apresentação dos grupos. Vamos fazer uma sessão de experimentação das receitas que compõem o nosso livro. Eles acabaram me mostrando que juntos conseguem fazer o que, para alguns, parece impossível: aprender. Estou ficando empolgada com os resultados. Mas temos grandes desafios ainda...

(Professora Sílvia no Conselho de Classe)

Sílvia vai tentando seguir as pistas que encontra ao observar as crianças em sala de aula - *Descobri que eles gostam de cozinhar*. A partir dessas pistas, vai buscando formas de promover a articulação entre as experiências e saberes que as crianças trazem e os outros conhecimentos que podem ampliar suas possibilidades de aprendizagem - *Corri na biblioteca e peguei "O livro de receitas do Menino Maluquinho"*.

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

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

Além da necessária aproximação entre os sujeitos que estão envolvidos no processo de *aprendizagem em si*, há um outro deslocamento ligado à compreensão da avaliação como prática de investigação, que se evidencia na fala da professora Aline:

A Glenda^[3], uma aluna que tive há alguns anos, foi quem me fez pensar sobre a avaliação. O que aconteceu: Um dia, eu perguntei na prova o que a gente comemora no dia 18 de abril. Eu esperava que na resposta aparecesse o Dia Nacional do Livro Infantil ou dia de aniversário de Monteiro Lobato. Ela respondeu que era o aniversário do avô dela. Numa outra questão da mesma prova, eu perguntei: Como é o clima na região onde você mora? Ela respondeu que não era legal, não, porque tinha muita gente fofoqueira. (A narrativa é interrompida por muitas risadas... são as demais professoras que não se contêm diante do narrado. Em seguida, a professora retoma sua fala). Eu não podia não aceitar aquelas respostas mesmo não sendo aquelas que eu esperava... eu não soube fazer as perguntas. Que nota eu daria a ela? (Pausa). Eu mesma comemoro no dia 18 de abril o dia do aniversário do meu sobrinho. A partir dali eu comecei a ter muito cuidado com a avaliação que eu fazia dos alunos e alunas (...) O que a gente pergunta? O que a gente quer avaliar? O que foi importante para mim naquelas perguntas e naquelas respostas? Foi uma experiência marcante, porque a partir dela eu pude me avaliar.

(Fala da professora Aline no encontro de formação continuada)

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

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

Aline compreendeu a necessidade de adotar uma outra referência teórico-epistemológica para suas práticas avaliativas. Uma opção que permita tensionar as fronteiras entre saber e não saber, conhecimento e ignorância, que favoreça um boicote ao projeto político-epistemológico-ideológico perverso de exclusão. Uma alternativa que permita a participação dos diferentes sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem, inclusive aqueles que estão nas margens, esquecidos, silenciados, subalternizados. "Um outro horizonte epistemológico, que possa contribuir com a redefinição do sentido das práticas pedagógicas de modo que estas se vinculem à construção do sucesso escolar de todas as crianças" (ESTEBAN, 2006, p. 46).

A narrativa da professora permite compreender o que aconteceu naquele cotidiano escolar: "o questionamento da oposição conhecimento e ignorância" (ESTEBAN, 2003a, p. 21). Ao aceitar as respostas da aluna, repletas de conhecimento matizado pela vida, Aline realizou uma negociação de sentidos. Tensionou a fronteira entre ignorância e conhecimento. Produziu presença ao invés de fabricar inexistência.

Quando investiga as respostas erradas de seus alunos e alunas, a professora pode ir identificando seus conhecimentos, seus saberes, as relações que estabelecem, vai obtendo novas informações que permitem uma outra percepção do contexto. A revisão do conceito de erro foi uma das ideias-força que impulsionou o *fazer pensar* das professoras envolvidas na pesquisa e trouxe a necessidade de mais um deslocamento, desta vez, aquele que se refere à compreensão da diferença, entendida como potência, exigindo a incorporação da heterogeneidade no construto conceitual que sustenta as concepções de aprendizagem e de avaliação.

Essa compreensão é importante, especialmente quando se trabalha na escola pública, com crianças das classes populares que trazem seus conhecimentos, experiências, lógicas, desejos, bem diferentes daqueles que se articulam aos modos hegemônicos de avaliar. O desafio de lidar com toda essa diversidade pode tornar rica e produtiva a tessitura de relações entre os sujeitos em interação na sala de aula. Caso contrário, a avaliação pela ótica da homogeneidade vai permitindo a produção de diferenciação dos resultados, sua seleção e classificação, que servirão de bases para uma justificada e validada distribuição desigual dos sujeitos na organização social, mantendo em estado grave a situação do país que é o 9º em desigualdade social no ranking mundial (OXFAM BRASIL, 2018)^[4].

Considerando a riqueza da heterogeneidade, percebendo o erro como indicação da complexidade do processo de *aprendizagem em si* e apostando na aproximação entre os sujeitos que nele interagem, as professoras iniciaram um movimento de reconstrução de suas práticas avaliativas com o intuito de transformá-las em possibilidades favoráveis ao sucesso das crianças das classes populares com as quais lidam cotidianamente.

Esperançar

Nessa época de acirramento das políticas públicas no campo da avaliação sob a lógica do controle, de processos de silenciamento de vozes divergentes e dissonantes em relação aos discursos produzidos no contexto de uma gigantesca onda conservadora, de reformas no ensino que visam a padronização dos percursos escolares, negligenciando tudo o que existe nos *fazeressesaberes* cotidianos presentes nas escolas, é preciso pensar a transformação das práticas avaliativas no cotidiano escolar.

Nesse sentido, podem muito ajudar: uma retomada dos princípios freireanos - diálogo, compreensão da não neutralidade das práticas e formação permanente -; uma releitura da *avaliação como prática de investigação*, especialmente quando aponta a heterogeneidade como riqueza no processo de aprendizagem, o erro como complexidade desse movimento e a necessidade de aproximação entre os sujeitos envolvidos nessa dinâmica.

A luta pelo projeto de construção da educação pública, popular e democrática, numa ação coletiva de esperançar - agir com esperança, é longa. O caminho está aberto... é preciso avançar.

Bibliografia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 1996.

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

SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2006.

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

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

[1] O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino, segundo o site do Ministério da Educação, funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias.

[2] Por decisão das vinte e uma professoras participantes da pesquisa, atuantes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental da referida escola, o uso de seus nomes reais foi autorizado.

[3] Por decisão também das professoras participantes da pesquisa, foram usados nomes fictícios para os alunos e as alunas.

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