



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
(UNIRIO)

CRIZAN SASSON CORRÊA DE OLIVEIRA

**“SE AGORA SOU UMA NOTA, O QUE EU ERA ENTÃO?”
EPISTEMOLOGIA DA COMPLEXIDADE, COTIDIANO E OS ESTUDOS DO
AVALIAR *COM***

Rio de Janeiro
2023



CRIZAN SASSON CORRÊA DE OLIVEIRA

**“SE AGORA SOU UMA NOTA, O QUE EU ERA ENTÃO?”
EPISTEMOLOGIA DA COMPLEXIDADE, COTIDIANO E OS ESTUDOS DO
AVALIAR *COM***

Tese apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), como requisito para obtenção de título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Claudia de Oliveira Fernandes

Rio de Janeiro
2023

O48

OLIVEIRA, CRIZAN SASSON CORRÊA DE
"Se agora sou uma nota, o que eu era então?"
Epistemologia da complexidade, cotidiano e os estudos do
avaliar com / CRIZAN SASSON CORRÊA DE OLIVEIRA. -- Rio de
Janeiro, 2023.
239

Orientador: CLAUDIA DE OLIVEIRA FERNANDES.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Estado do
Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Avaliação. 2. Cotidiano. 3. Educação Básica. 4.
Conversa. 5. Complexidade. I. FERNANDES, CLAUDIA DE
OLIVEIRA, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação

TESE DE DOUTORADO

Crizan Sasson Corrêa de Oliveira

**"Se agora eu sou uma nota, o que eu era então?" Epistemologia da
complexidade, cotidiano e os estudos do Avaliar Com**

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____/____/____

Prof.^a Dr.^a Claudia de Oliveira Fernandes
(orientadora)

Prof.^a Dr.^a Carmen Diolinda da Silva Sanches Sampaio
(avaliadora interna)

Prof.^a Dr.^a Andrea Rosana Fetzner
(avaliadora interna)

Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Esteban
(avaliadora externa)





UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof.^a Dr.^a Cláudia Hernandez Barreiros Sonco
(avaliadora externa)

Prof.^a Dr.^a Jonê Carla Baião
(Avaliadora Externa)

Prof. Dr. Ivanildo Amaro de Araújo
(Avaliador Interno)





Folha de Aprovação-Crizan Sasson Corrêa de Oliveira

Data e Hora de Criação: 19/02/2024 às 18:46:33

Documentos que originaram esse envelope:

- Folha de Aprovação-Crizan Sasson Corrêa de Oliveira.docx (Documento Microsoft Word) - 2 página(s)



Hashs únicas referente à esse envelope de documentos

[SHA256]: 2030279edfd2835e613e7a14cf298519329f86a06bf9c3df52bc8f4e7a7dc05

[SHAS12]: 93b5591efb2fcb2ebfd84e7a7dbde621f516e0f6df20fe8ec24228cc2ba8d3a2e4df992f1f2e5a484f893ea16e9b8e7c3afcf05c59d1ce1bbd274bbc846784

Lista de assinaturas solicitadas e associadas à esse envelope



ASSINADO - Cláudia De Oliveira Fernandes (claudia.fernandes@unirio.br)

Data/Hora: 19/02/2024 - 18:47:41, IP: 189.60.154.65, Geolocalização: [-22.939531, -43.192127]

[SHA256]: f3342b51fac0334358680fce44dfa83deef44f8edc7788b6c6f1f588a11119a

Cláudia de Oliveira Fernandes



ASSINADO - Andréa Rosana Fetzner (andrea.fetzner@unirio.br)

Data/Hora: 19/02/2024 - 23:24:49, IP: 86.252.210.193, Geolocalização: [48.8564419, 2.3561905]

[SHA256]: dc5042bffd5a6956705233d01a620a24ab05608c82bcb124b8aaaab4095e6f49



ASSINADO - Maria Teresa Esteban (mtesteban@uol.com.br)

Data/Hora: 21/02/2024 - 20:10:25, IP: 186.223.179.219

[SHA256]: e94456e421a8e32eac0264d7370a460aa4d09e85a61408f69e0477b1ca21b268



ASSINADO - Ivan Amaro (ivanamaro.uerj@gmail.com)

Data/Hora: 21/02/2024 - 20:31:41, IP: 201.17.81.52, Geolocalização: [-22.962836, -43.177711]

[SHA256]: b84dfe87eb6972b81984707a95472dcac421b19a0aa4eced25b74ce5d03ad34



ASSINADO - Carmen Sanches (carmen.sampaio@unirio.br)

Data/Hora: 22/02/2024 - 00:44:15, IP: 201.17.121.244, Geolocalização: [-22.923924, -43.260368]

[SHA256]: a9a6e6652d4cabb5814ddf616ef033b87eec577ea496e15124400a9f4814308e



ASSINADO - Cláudia Hernandez Barreiros (claudiahbsonco@gmail.com)

Data/Hora: 22/02/2024 - 05:17:37, IP: 179.158.133.2, Geolocalização: [-22.881007, -43.285981]

[SHA256]: 9b24200f61153fb3570f770a37db334fad0d261084ae0f5d6ea00925e63eaa66



ASSINADO - Jonê Carla Baião (jonebaiao@gmail.com)

Data/Hora: 25/02/2024 - 02:27:43, IP: 191.246.244.189

[SHA256]: 34bc6b788d3cef72e257859f1ea26165cd38daaf79de430b9d2a29eb6501f2b0

Histórico de eventos registrados neste envelope

25/02/2024 02:27:43 - Envelope finalizado por jonebaiao@gmail.com, IP 191.246.244.189
25/02/2024 02:27:43 - Assinatura realizada por jonebaiao@gmail.com, IP 191.246.244.189
25/02/2024 02:27:17 - Envelope visualizado por jonebaiao@gmail.com, IP 191.246.244.189
22/02/2024 05:17:37 - Assinatura realizada por claudiahbsonco@gmail.com, IP 179.158.133.2
22/02/2024 05:16:45 - Envelope visualizado por claudiahbsonco@gmail.com, IP 179.158.133.2
22/02/2024 00:44:15 - Assinatura realizada por carmen.sampaio@unirio.br, IP 201.17.121.244
21/02/2024 20:31:41 - Assinatura realizada por ivanamaro.uerj@gmail.com, IP 201.17.81.52
21/02/2024 20:31:25 - Envelope visualizado por ivanamaro.uerj@gmail.com, IP 201.17.81.52
21/02/2024 20:10:25 - Assinatura realizada por mtesteban@uol.com.br, IP 186.223.179.219
19/02/2024 23:24:49 - Assinatura realizada por andrea.fetzner@unirio.br, IP 86.252.210.193
19/02/2024 23:24:42 - Envelope visualizado por andrea.fetzner@unirio.br, IP 86.252.210.193
19/02/2024 18:47:41 - Assinatura realizada por claudia.fernandes@unirio.br, IP 189.60.154.65



Folha de Aprovação-Crizan Sasson Corrêa de Oliveira

Data e Hora de Criação: 19/02/2024 às 18:46:33

Documentos que originaram esse envelope:

- Folha de Aprovação-Crizan Sasson Corrêa de Oliveira.docx (Documento Microsoft Word) - 2 página(s)



Hashs únicas referente à esse envelope de documentos

[SHA256]: 2030279edfd2835e613e7a14cf298519329f86a06bf9c3df52bc68f4e7a7dc05

[SHA512]: 93b5591efb2fcb2ebfd84e7a7dbde621f516e0f6df20fe8ec24228cc2ba8d3a2e4df9f992f1f2e5a484f893ea16e9b8e7c3afcf05c59d1ce1bbd274bbc846784

Histórico de eventos registrados neste envelope

19/02/2024 18:46:51 - Envelope registrado na Blockchain por claudia.fernandes@unirio.br, IP 189.60.154.65

19/02/2024 18:46:50 - Envelope encaminhado para assinaturas por claudia.fernandes@unirio.br, IP 189.60.154.65

19/02/2024 18:46:37 - Envelope criado por claudia.fernandes@unirio.br, IP 189.60.154.65



ITI
Instituto Nacional de
Tecnologia da Informação

Documento em conformidade com o padrão de assinatura digital ICP-Brasil e
validado de acordo com o Instituto Nacional de Tecnologia da Informação.

Os registros de assinatura presentes nesse documento pertencem única e exclusivamente a esse envelope.
Documento final gerado e certificado por AVMB Soluções em TI

Powered by  avmb

Dedico a escrita, a pesquisa, tudo que tenho, especialmente minha família e minha vida, a Deus.

AGRADECIMENTOS

Como agradecer por tudo? Vou tentar...

Como agradecer Àquele que é o Autor da minha vida, a quem entrego meu coração?

A Deus eu agradeço. Por tudo o que tens feito, pelo fôlego de vida, saúde, paz, alegrias, família, amigos, oportunidades, pela esperança e salvação. Agradeço por conhecer, crer e viver minha fé e pelo amor que tens por mim.

Como agradecer aqueles que me amam infindavelmente?

Aos meus pais, Márcia e Sérgio, eu agradeço. Por me amarem antes de nascer, por me ensinarem a lutar a cada dia, por estarem me apoiando nos desafios de toda a minha vida e, principalmente, por serem meus pais, os melhores do mundo. Agradeço pelos passos, cuidados, conselhos, investimentos e amor dedicados a mim.

Como agradecer ao meu eterno namorado?

Ao meu amor, Samuel, eu agradeço. Por me incentivar a permanecer lutando, mesmo ao longo das minhas dúvidas, por segurar minha mão todos os dias de nossa jornada, bem juntinho, bem de perto e me lembrar de que é preciso crer e confiar em Deus. Agradeço pela parceria, cumplicidade, confiança, sonhos, força e amor dedicados a mim.

Como agradecer a toda a minha família, pessoas queridas que me fortalecem em partilha?

A minha sobrinha Júlia, minha querida irmã Evelyn e seu esposo Rômulo, eu agradeço. A minha sogra Celina, meu cunhado Isaac, eu também agradeço. As minhas tias e tios, primas e primos, meu avô, minhas amigas, eu agradeço. Por entenderem esse momento da minha vida e me apoiarem, por cuidarem das coisas de que precisei por um tempo me ausentar e por estarem vivendo junto comigo todo esse processo, felizes por minhas tentativas. Agradeço pelos abraços, sorrisos, esperas, paciência, apoio e amor dedicados a mim.

Como agradecer à pessoa que apostou em mim e na minha pesquisa, que me deu a chance de continuar estudando e me ensinou a crescer?

À Claudia Fernandes, minha amiga e orientadora, eu agradeço. Agradeço por ter apostado em minha pesquisa, por me ensinar muitíssimo ao longo de todo o doutorado, pelo jeito acolhedor, detalhista, presente e participativo em minha jornada e, especialmente, por acreditar em mim, quando eu já não acreditava. Agradeço a força, a coragem, a persistência, o afeto, a solidariedade, o diálogo sempre aberto e a confiança dedicados a mim.

Como agradecer a um grupo de pesquisa que me abraça generosamente?

Ao GEPAC, Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo, especialmente a linha coordenada pela professora Claudia Fernandes, eu agradeço. Pela partilha de aprendizagens, pelas orientações coletivas, pelos momentos de fortalecimento do grupo quando passamos por situações desafiadoras, pelo contato amoroso e dialógico. Por apostar que só estamos bem quando todos estão bem e caminhando juntos. À Tubbs, Áurea, Giselle, Luiza, Nízia, Lino, Andrea Vilella, Elisete, Amandas, Gil, Raquel, Henrique e Renata, Marcelle, Jéssica, Andressa, Carol, Simone, Cleiton, Cristina, Fabrícia, Gabi, Luiza Bouzon, Ricardo, Duda, Vanessa e os mais novos parceiros chegantes. Agradeço a companhia, o acolhimento, a partilha, a generosidade e os elos dedicados a mim.

Como agradecer ao conjunto de professoras que participam da minha banca?

Às professoras Teresa, Carmen, Claudia Barreiros, Andrea, eu agradeço. Por serem professoras da minha jornada de pesquisa, por me acompanharem em diferentes momentos com grandes contribuições. À Andrea agradeço pelos encontros do GEPAC, palestras e as aulas no doutorado que muito me ajudaram. À Claudia Barreiros agradeço pela minha trajetória de pesquisa em parceria, pelos encontros do GPFORMADI, pelas pesquisas que realizamos juntas, por todo tempo dedicado a mim ao longo de todos esses anos de amizade. À Carmen agradeço por me acolher no GPPF, por dialogar comigo de perto, por quase dois anos, em partilhas de pesquisa, pelas aulas de doutorado e suas reflexões tão marcantes. À Teresa também agradeço a acolhida no GEPAEF, aos encontros coletivos de orientação, pelo diálogo atento às minhas questões de pesquisa e pelas aulas do doutorado que me indagavam a voltar para minha sala de aula de maneira diferente. Agradeço por serem mais que uma banca, por serem professoras especiais que acompanharam meu processo investigativo.

Também agradeço aos professores suplentes da banca, Ivan e Jonê, meus professores na graduação que acompanharam minha trajetória na UERJ e tão generosamente partilham este momento comigo. Obrigada!

Como agradecer aos grupos de pesquisa que me apoiaram ao longo dessa jornada?

Fui uma doutoranda que frequentou quatro grupos de pesquisa, em momentos diferentes, com contribuições riquíssimas e muitas reflexões impactantes. Ao GEPAC, como disse, agradeço. Ao GPFORMADI, meu grupo de pesquisa no CAp, meu grupo de pesquisa da minha vida acadêmica, profissional e amizade diária, agradeço. Aos amigos e parceiros que criei no GPPF/UNIRIO e no GEPAEF/UFF também agradeço. Agradeço por me sentir parte, por construirmos e apresentarmos trabalhos juntos, por partilharmos lanches, *chats*, textos, risadas e aprendizagens. Grata pelo acolhimento!

Como agradecer ao meu trabalho, Instituição que me acolheu como professora alfabetizadora, minhas parceiras e pessoas do meu caminho profissional?

Ao CAp/UERJ eu agradeço. Foi, e é, no CAp/UERJ que partilho minhas investigações. É com a escola pública, com a educação básica, com as crianças e jovens que proponho minhas pesquisas ao longo da vida. Ao Instituto que me oportunizou ficar quase um ano de licença, PROCAD, eu agradeço. Ao Instituto que apoiou minha pesquisa, investiu tempo, esforços e recursos, eu agradeço.

Ao meu departamento (DEF-Departamento do Ensino Fundamental) também agradeço.

Às professoras, bolsistas e parceiras, amigas de perto, Claudia, Jonê, Andrea, Bonnie, Monica, Glorinha, Soymara, Margarida, Cristiane, Carol Suco, Alessandra, Paulinha, Milena Nataly, Elisete, Luiza, Mariane, Vanêsa, Patricia, Bruna, Roberta (in memoriam), Jacqueline (in memoriam), Dani, Juliana, sou grata por todo o apoio, tempo, esforço, preocupação e cuidado de perto dedicado a mim em suas diferentes escolas e vivências.

Às professoras e professores parceiros de minha pesquisa no CAp/UERJ, em seus diferentes departamentos e anos de escolaridade, também agradeço.

Aos servidores técnicos, que me apoiaram com materiais, informações e incentivo, também agradeço.

Aos diretores Lincon, Fátima e Thiago pelo incentivo e apoio ao longo de minhas pesquisas com o CAp/UERJ também agradeço.

Como agradecer ao Programa de pós-graduação pela oportunidade de oferta de minha formação continuada?

Agradeço ao PPGEduc pela oportunidade de continuação de minha pesquisa em um

espaço rico de trocas. Às professoras Guaracira (in memoriam), Luli e Claudia Miranda, além das professoras já citadas aqui, pelos semestres de discussões insurgentes e provocantes. Pelos seminários, congressos, encontros internacionais, estudos e apoio sou grata. Pelas muitas oportunidades que recebi como estudante de doutorado eu agradeço.

Como agradecer às crianças e aos nossos coletivos em turmas/anos/tempos ao longo da minha trajetória como professora alfabetizadora?

Às crianças que me acompanham ao longo de minha constante, provisória e contingente formação em movimento, como professora, eu agradeço. Quando estamos juntas, mudamos a vida uns dos Outros, e sou muito grata por aprender a cada dia com vocês. Agradeço às crianças que foram crescendo e me deram a oportunidade de viver estes momentos de suas/minhas trajetórias, sou muito privilegiada. A cada pergunta desafiadora, a cada gesto de solidariedade, a cada mudança inesperada. Na surpresa do encontro, conhecemo-nos e mudamos, e isso é muito bom. Agradeço muitíssimo pelas nossas partilhas!

OLIVEIRA, Crizan Sasson Corrêa de. “Se agora sou uma nota, o que eu era então?” Epistemologia da complexidade, cotidiano e os estudos do Avaliar com. 2023, f. 251. Tese de Doutorado - Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2023.

RESUMO

A pesquisa trata da/na/com preocupação de compreender o que conversam alguns autores do campo da avaliação, sua relação com o Outro (CERTEAU, 1994) e como o cotidiano faz parte de tais tessituras do ato, expressões e enredamentos em narrativas do vivido que compreendem caminhos, encontros e indícios das redes de sentidos para pensar um estudo nomeado “Avaliar com”. Traz a “Conversa com memórias” correlacionada à “Experiência do vivido” como princípio teórico-metodológico, vinculadas às ideias de pesquisa narrativa, problematizando um cotidiano escolar, ao assumir a criação em redes cotidianamente negociadas dentro e fora da escola, com ênfase nos movimentos curriculares e avaliativos institucionais. Problematiza 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”*. Com a pesquisa 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. 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.

Palavras-chave: Avaliação. Cotidiano. Educação Básica. Conversa. Complexidade.

OLIVEIRA, Crizan Sasson Corrêa de. “If I’m a note now, what was I before?” Epistemology of complexity, everyday life and ‘Evaluate with’ studies. 2023, f. 251. Doctoral Thesis - Graduate Program in Education, Federal University of the State of Rio de Janeiro, 2023.

ABSTRACT

The research deals with/in/with a concern to understand what some authors in the field of evaluation talk about, their relationship with the Other (CERTEAU, 1994) and how everyday life is part of such fabrics of the act, expressions and entanglements in narratives of the lived experience that comprise paths, encounters and indications of networks of meanings to think about a study called “Evaluate with”. It brings the “Conversation with memories” correlated to the “Experience of the lived” as a theoretical-methodological principle, linked to the ideas of narrative research, problematizing a school routine, by assuming the creation in networks negotiated daily inside and outside the school, with an emphasis on movements curricular and institutional assessments. It problematizes that the classificatory, exclusionary, Western, meritocratic, capitalist, adultized and colonized educational assessment, among other readings, needs to dialogue with other practitioners and evaluative theorizations and thus, inspired by “research on/in/with everyday people”, begins a study with the purpose of talking and defending the importance of the study Evaluate “with”. With the research it was possible to conclude that different conceptions of evaluation circulate at school, with divergent but at the same time coexisting approaches, with logics that rely on different ways of being with the Other in the process. Complexity assumes a pedagogical, evaluative, social and political value, in the dynamics of school actions and in their spaces/times, which rebel against the curricular structure that proposes to be classificatory and exclusionary. Thus, it becomes necessary to consider our incompleteness in the evaluative processes, and that when we are called to respond for ourselves or for the Other, still within an investigative practice, we decide in a relational way to fix the complexity contingently, understanding it as provisional, inconclusive and ready to be investigated again, without the guarantee that we accurately and delimitedly capture the knowledge of the Other in evaluative processes.

Keywords: Evaluation. Daily. Conversation. Basic education. Complexity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Convite de Formatura do 3º ano do ensino médio (2009)	26
Figura 2 - QUINO, J. L. Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 2003.....	211

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Objetivos	19
1.1.1	Objetivo geral	20
1.1.2	Objetivos específicos	20
1.1.3	Justificativa: necessidade de investigação do tema	21
2	METODOLOGIA	29
3	MINHA INTIMIDADE COM O TEMA: primícias da pesquisa	32
3.1	Um pouco de mim.	32
3.2	Um pouco do meu cenário.	41
4	CAPÍTULO TEÓRICO-METODOLÓGICO: contribuições dos/nos/com estudos cotidianos	51
4.1	Estudos cotidianos: Contribuições de Michel de Certeau.....	57
4.2	Episteme da complexidade: contribuições de Edgar Morin aos estudos cotidianos	66
4.3	Contribuições ao campo da avaliação: pesquisas com o cotidiano escolar	75
4.4	Conversa metodológica e os estudos cotidianos	83
5	ESTUDOS AVALIATIVOS: como surgiram?	99
5.1	Enfoques avaliativos	102
5.1.1	Avaliação educacional e os movimentos ao longo do tempo	105
5.2	Controle e classificação: avaliação do rendimento/desempenho	107
5.2.1	Aprendizagem	111
5.2.2	Avaliação “da” aprendizagem	113
5.2.3	Algumas vivências e marcas cotidianas no enfoque em questão	123
6	NECESSIDADE DE APRENDER: avaliação formativa	137
6.1	Aprendizagem e conhecimento	161
7	COMPLEXIDADE: avaliação na relação com o outro	171
7.1	Possibilidades <i>com</i> a avaliação	172
7.2	Estudo “Avaliar com”	174
7.3	O “com” no avaliar: o tornar-se presença	183
7.4	Complexidade na/da/com avaliação: contribuições de alguns <i>autorespesquisadores</i> ..	188
7.5	Conversas e suas complexidades	199
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	211
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	221

1 INTRODUÇÃO

O campo da avaliação é marcado por muitas discussões que envolvem questões epistemológicas diversas. “A avaliação é pluri-referencial. Então é complexa, polissêmica, tem múltiplas e heterogêneas referências” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 15). Mudanças ideológicas no campo educacional influenciam mudanças na avaliação escolar, sua natureza, procedimentos, modo de organização e significação social. A avaliação “necessita de uma pluralidade de enfoques (...), pois tem a ver com ações, atitudes e valores dos indivíduos em diversas dimensões” (Ibidem, 2002, p. 15).

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.

Há autores que afirmam que a avaliação “é o processo de atribuição de símbolos a fenômenos com o objetivo de caracterizar um valor do fenômeno, geralmente com referência a algum padrão de natureza social, cultural ou científica” (BRADDFIELD & MOREDOCK, 1963, p. 16). Outros ainda, como Hadji (1994), entendem avaliação como uma “leitura orientada da realidade” ao dizer que o “ato de avaliação é um ato de leitura de uma realidade observável que se efetua com a ajuda de uma grelha pré-determinada” (HADJI, 1994, p. 25), ou ainda, como “um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão” (LUCKESI, 1995, p. 69).

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) (grifo meu).

Assim como com Teresa Esteban 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, na tese, que existem diferentes enfoques avaliativos. Alguns deles, mesmo sendo considerados hegemônicos e parecendo persistir há algum tempo, como aponta a pesquisa realizada, trata-se de uma hegemonia em disputa, que se constitui em meio a tensões e conflitos nas práticas avaliativas escolares. 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.

Tais enfoques avaliativos emergem das conversas e leituras cotidianistas, e também especialmente dos estudos com Certeau (1994) e Morin (1990), considerando em cada enfoque: a relação com o Outro nos processos avaliativos.

Este, inclusive, é o ponto principal, o critério que orientou a leitura, o posicionamento de escrita e minha defesa de pesquisa, pois se baseia no fato de crer que só é possível uma avaliação dialógica considerando que há uma tradução avaliativa [dentre muitas] que só se faz na relação com o Outro.

Ou seja, o ato de avaliar envolve perceber o que o Outro traz, que é só dele [pois cada um tem a sua leitura de mundo], contribuindo com o que já existe, em um movimento contínuo e provisório, pois é na relação com o Outro, que o professor e o estudante se constituem, tornando o que está possivelmente engessado, definido e rígido, novamente disforme e fluido, possibilitando outros caminhos de aprendizagem.

Trago, na tese, enfoques avaliativos, intitulados de: “Controle e classificação: avaliação do rendimento/desempenho”, “Necessidade de aprender: avaliação formativa” e “Complexidade: avaliação na relação com o Outro”.

No enfoque avaliativo “Controle e classificação: avaliação de rendimento/desempenho”, trago perspectivas avaliativas que se dedicam a criar meios de verificar resultados avaliativos por meio de instrumentos de medida e classificação dos saberes. Já no enfoque “Necessidade de aprender: avaliação formativa”, detalho as 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 primeiras 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 a 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 tais perspectivas, “em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados”, como dizia Paulo Freire: “Eis aí a concepção de educação [e, consecutivamente, de avaliação] bancária, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 2018, p. 66).

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. Na tese, apresento *críticas* levantadas por alguns autores do campo, como Barriga (1999), Sacristán & Gomez(1998), Fernandes (2014, 2015, 2020, 2012), Esteban (1999, 2001, 2002), Hoffmam (2005), Saul (1988, 2015), Afonso (1998, 2010, 2017), além disso, contribuo com tal debate, discutindo especialmente como o aspecto da “relação com o Outro” (CERTEAU, 1994) aparece em tais enfoques avaliativos.

A partir dessas leituras, realizo um estudo que nomeio como “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. Autores *presentespassados* que discutem a relação com o Outro no processo avaliativo, considerando a incompletude do conhecimento, da aprendizagem e de outros aspectos, considerando a imprevisibilidade do encontro, ou, como afirma Paulo Freire: a inconclusão que nos habita, “este processo de ser e não ser, o processo de tornar-se, de *vir a ser*(...), pois nós somos seres inconclusos” (FREIRE, 2014, p. 25).

Discuto e proponho o questionamento dos enfoques avaliativos que não rompem com a ideia de conhecimento instituído, planejado, pré-determinado. Enfoques que “não saem do lugar”, permanecem na lógica do controle e, por isso, posiciono-me com autores que apostam em outras formas de conceber a avaliação. Apresento, junto com tais autores contemporâneos, a ideia de avaliação na relação com o Outro, como processo de constituição relacional no âmbito de lutas educacionais, em uma escola compreendida no campo de relações, pois encaro os processos avaliativos como passíveis de serem constituídos em diferentes contextos por diferentes sujeitos.

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. Para tal, trago, na tese, minhas memórias de estudante ao longo da vida escolar e de professora que me tornei; conversando com o Outro, que se torna presença no processo avaliativo, considerando suas inventividades (CERTEAU, 1994).

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 de experiências desperdiçadas (SANTOS, 2005), 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.

Isto é, um estudo sobre as aprendizagens não previstas, aquilo que a criança demonstra que está aprendendo e que não está prescrito em nenhum lugar, mas que também **“recebe a atenção de quem avalia”** (SACRISTÁN & GOMEZ, 1998, p. 298), seja quem o faz – como autoavaliador, seja quem o vive “com” o Outro – como avaliador de alguém. Sendo uma, dentre muitas, possibilidades de avaliação; entendendo que o complexo mundo da avaliação escolar enfrenta uma linha tênue entre uma filosofia de uma educação bancária nas escolas,

que, por sua vez, valoriza uma “avaliação bancária” (ROMÃO, 1998, p. 88); ou uma filosofia de educação que aposta em sua maior “fortuna” – o “tesouro do saber das crianças”, algo que não pode ser medido, pois é complexo e capturado em pequenas e limitadas partes que nos são reveladas cotidianamente.

Assim como disse Paulo Freire (2018), no mesmo livro que discorre sobre educação bancária, intitulado *Pedagogia do Oprimido*, é preciso perceber que o “ponto de partida deste movimento está nos *homens* mesmos. Mas, como não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações *homens-mundo*” (FREIRE, 2018, p. 84) (grifo do autor). É na relação com o Outro, com “homens no seu *aqui e agora*”, que “se constitui a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora insertados. Somente a partir desta situação, que lhes determina a própria percepção que dela estão tendo, é que podem mover-se.” (Ibidem, p. 84). “E, para fazê-lo autenticamente, é necessário, inclusive, que a situação, em que estão não lhe apareça como algo fatal e intransponível, mas como uma situação desafiadora.” (Ibidem, p. 85).

O estudo “Avaliar com” se configura na correlação das pesquisas do/no/com o cotidiano e autores que se debruçam no reconhecimento do Outro, no processo avaliativo, constituído como uma rede que indaga como o Outro surge no processo, recebe atenção avaliativa, torna-se presença, em meio às aprendizagens previstas e imprevistas, e suas complexidades.

A ideia do “Avaliar com” se preocupa no “como” tornamo-nos presença no ato avaliativo, como saímos de nossas comunidades racionais, mesmo que no intento, rompendo as fronteiras e transversalizando nossas realidades e racionalidades, no momento em que se mostram mais pertinentes, em arenas de disputas, tocando o Outro da relação. Ou seja, requer escolher entre várias lógicas avaliativas à disposição e, muitas vezes, usar várias, poucas, únicas ou nenhuma, entendendo-as não como modos de classificação dos envolvidos, mas sobretudo como algo constitutivo da relação com o Outro, com limites e incompletudes.

Aprendi, com Michel de Certeau, a investigação da prática cotidiana como princípio teórico e inspiração, pois “(...) é preciso interessar-se não pelos produtos culturais oferecidos no mercado de bens, mas pelas operações de seus usuários; é mister ocupar-se com ‘as maneiras diferentes de marcar socialmente o **desvio** operado num dado produto por uma *prática*’” (CERTEAU, 1994, p. 13). E é com o olhar na prática cotidiana que me dedico ao estudo teórico de algumas concepções de avaliação e sua relação com a aprendizagem no campo.

Neste sentido, a escrita aborda três nomenclaturas que desenvolvo dentro dos enfoques

avaliativos, nomeando-os de: “Avaliação *da* aprendizagem”, “Avaliação *para* Aprendizagem” com o diálogo crítico aos *usosmodos* de classificação desenvolvidos em ambas perspectivas, mesmo que no intento, com variação de posicionamento – usando inclusive diferentes pesquisas que já abordam tal assunto. E o “Avaliar **com**”, apresentando o diálogo de pesquisadores e suas concepções ao ato de avaliar envolto com o Outro e suas relações com a episteme da complexidade.

Portanto, a presente pesquisa trata da/na/com preocupação de compreender o que conversam alguns autores do campo da avaliação correlacionados à ideia da avaliação e sua relação com a aprendizagem, e como o cotidiano faz parte de tais tessituras no ato, expressões e enredamentos, em narrativas do vivido, que compreendem caminhos, encontros e indícios das redes de sentidos para pensar o estudo “Avaliar com”.

Trago a “Conversa com memórias” correlacionada à “Experiência do vivido” como princípio teórico-metodológico, vinculadas às ideias de pesquisa narrativa, problematizando um cotidiano escolar, considerado de excelência, 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 tenta 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 recorrências (sem tecer reducionismos ou generalizações), linguagens unilaterais, 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)

1.1 Objetivos

O trabalho objetiva discutir concepções que fundamentam os sentidos de avaliação presentes em “alguns” debates praticoteóricos do campo educacional. Dessa forma, propõe

contribuições praticoteóricas neste campo, considerando seu diálogo com os estudos cotidianistas.

1.1.1 Objetivo geral

É objetivo problematizar como “algumas” perspectivas conversam com as experiências do vivido na prática docente. Entendendo, ainda, que é objetivo deste trabalho dialogar com os indícios apresentados nas interlocuções da pesquisa que apontam pistas para a ideia do “Avaliar com”.

Problematiza-se que a avaliação educacional classificatória, excludente, ocidental, meritocrata, capitalista, adultizada e colonializada, entre outras leituras, carece dialogar com outras *praticantesteorizações* avaliativas. Dialogar com outros conhecimentos de mundo, além de se propor a aceitar com força suficiente para reconhecer que, como outras teorizações, ela tem seus limites.

1.1.2 Objetivos específicos

Diante do exposto, a *conversa/estudo* traz algumas *questões de pesquisa*:

*Quais concepções fundamentam os sentidos de avaliação presentes em alguns debates *praticoteóricos* do campo educacional?

*Como pensar algumas contribuições *praticoteóricas* no campo da avaliação educacional, considerando seu diálogo com os estudos cotidianistas?

*Como tais perspectivas conversam com as experiências do vivido na prática docente?

*Quais os indícios, apresentados nas interlocuções da pesquisa, apontam pistas para o estudo “Avaliar *com*”?

Na primeira questão, “**quais concepções fundamentam os sentidos de avaliação presentes em alguns debates *praticoteóricos* do campo educacional?**”, dialogo com Fernandes C. (2015, 2020, 2021), Esteban (2003, 2009, 2010), Saul (1988, 2013, 2015), Fernandes D. (2009, 2010, 2012), Sacristán & Gomez (1998), Afonso (2013, 2017), Guba & Lincoln (1989), Luckesi (2000, 2011), Perrenoud (1999, 2001) e Villas Boas (2001, 2021), entre outros autores e *seus* sentidos e concepções de avaliação os quais discuto em alguns enfoques avaliativos.

Na segunda questão, **“como pensar algumas contribuições *praticoteóricas* no campo da avaliação educacional, considerando seu diálogo com os estudos cotidianistas?”**, problematizo com o auxílio de alguns referenciais das pesquisas dos/nos/com cotidianos, como Garcia (2001, 2003a, 2010), Alves (1998, 2001, 2003), Ferraço (2001, 2003, 2007), Certeau (1994, 1996, 2011), Morin (1990, 2000a, 2015), Oliveira & Sgarbi (2008), contribuições ao ato de avaliar, considerando estranhamentos que senti em diálogo com tais leituras.

Com a terceira questão de pesquisa, **“como tais perspectivas conversam com algumas experiências do vivido na prática docente?”**, trago o panorama da relação com o campo do vivido, com as narrativas que me movem a escrever, com minha escolha metodológica, nomeada “Conversas *com* memória” em Skliar (2003), Sússekind (2018), Oliveira e Alves (2008), Ferraço (2001, 2003), Larrosa (2003), Serpa (2018), Garcia (2003b), Perez (2003b), Sampaio, Ribeiro e Souza (2018).

E, com a última questão, **“quais os indícios apresentados nas interlocuções da pesquisa apontam pistas para o estudo ‘Avaliar com’?”**, busco trazer minhas redes subjetivas como marcos centrais de composição da pesquisa, ou seja, minhas possibilidades de estudos autorais do termo “*Avaliar com*” apoiada em Fernandes (2015, 2020, 2021), Esteban (2003, 2008, 2009) e Saul (1988, 2013, 2015).

Considerando que tais questões podem nos ajudar a entender como conferimos significados a nossas experiências, conversando-as em espaços de troca, a *relevância* deste estudo encontra-se no fato de que a busca pela desejada qualidade do ensino e da educação, muitas vezes, tem legitimado processos de exclusão incompatíveis com os ideais democráticos de educação, na medida em que tendem a legitimar o estabelecimento de padrões fixados de desempenho, a partir dos quais aqueles que deles se diferenciam passam a ser desqualificados. Tal debate varia em sua relação subjetiva com a prática cotidiana, em uma constante ruptura paradigmática. Tais efeitos, em constante mudança, levam-nos ao desconhecido e posto a ser investigado.

1.1.3 Justificativa: necessidade de investigação do tema

Por que estudo avaliação? Estudo porque a sinto nos movimentos cotidianos escolares que vivo: com meus pares, falando comigo/conosco, movendo-nos, questionando-nos e “virando de ponta a cabeça” (ALVES, 2001).

Para justificar tal investigação, embarco, um pouco mais, nas conversas com o Instituto

de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap/UERJ), lugar que me aproximou do estudo avaliativo e me inquietou em relação a este estudo, com alguns destaques cotidianos, para tecer *com* algumas possibilidades avaliativas.

O CAP/UERJ surgiu um ano após a criação da lei de obrigatoriedade da construção de instituições para a prática docente, através da relação Universidade e escolas de educação básica, nos cursos de Didática, para alunos matriculados em Faculdades de Filosofia, através da Lei nº9053/56 em nosso país.

Por meio de ações de experimentação, os Colégios de Aplicação surgiram em diferentes universidades, com o objetivo de dialogar com as atuações, o estudo e pesquisa em Educação e Filosofia, e em outras áreas posteriormente, a aproximação com os licenciados aos estudos com a educação básica, a reflexão e constituição de propostas educativas para crianças e adolescentes, assumindo um compromisso da universidade com o ensino, a pesquisa e a extensão voltados aos campos dos estudos na educação básica.

Desse modo, as próprias maneiras de sentir e viver a proposta pedagógica do colégio reflete, na verdade, influências de sua construção histórica, interligado desde sua fundação à Universidade e aos professores que ali atuavam. São características do Cap/Uerj a ampliação da formação pedagógica do corpo docente, o trabalho interligado de ensino, pesquisa e extensão, a formação do estudante e licenciando investigador.

É neste contexto que conheço o Cap/UERJ. Como estudante de graduação, conheci o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap/UERJ) e alguns de seus projetos, fazendo uma disciplina eletiva na faculdade a qual professoras do Cap estavam ofertando.

Uma das primeiras experiências que vivi como bolsista em um projeto de pesquisa, foi em março de 2009, com a professora Cláudia Barreiros, no projeto “Significando as experiências curriculares dos estudantes do CAP/UERJ”.

Essa experiência na graduação me aproximou ao ato de pesquisar meus interesses pessoais de investigação com o espaço escolar. Mesmo não sendo necessariamente um projeto direcionado à temática avaliativa, foi neste movimento de estudo que me aproximei e entendi o que me movia a pesquisar.

Estava no terceiro período da faculdade e cheguei ao CAP/UERJ entendendo que o ano letivo de 2008 ainda estava por acabar. Pela primeira vez, vivi um ano letivo escolar que não seguia necessariamente o ano cronológico vivido, tanto no CAP, como na Universidade, já que ambos vivenciaram a greve docente em 2008, e adentraram o ano de 2009, terminando o calendário escolar/universitário de 2008.

Em decorrência disso, comecei minhas ações investigativas no final de um ano letivo

vivido em março do outro ano, com a oportunidade de pertencer a espaços, como reuniões finais, conselhos de classe, últimas provas anuais, entre outros procedimentos escolares “típicos”¹ de um final de ano.

Mesmo estando em um projeto que não falava necessariamente sobre avaliação, fui percebendo que só “significava as experiências avaliativas dos estudantes”, e a elas dava ênfase, tempo, detalhamento e interrogações.

Particpei do Conselho de Classe Final (COC Final) de alguns anos de escolaridade que me autorizaram. Acompanhada do pedido da professora, do projeto impresso e do pedagogo do ano de escolaridade, apresentava-me nas reuniões como uma bolsista que estava ali para observar e aprender com as ações docentes, discentes e de todo o conjunto de atuantes da escola.

Não me lembro da data, mas sei que participei de um Conselho de Classe Final (COC Final) do segundo segmento do ensino fundamental (6º ao 9º ano), com uma roda de professores argumentando sobre as decisões de aprovação e reprovação dos estudantes. Alguns alunos foram citados, e a primeira coisa que chamou minha atenção foi o recurso estudantil de escrever ao COC Final.

Os estudantes podiam abrir protocolos na secretaria da escola e escrever suas dificuldades, ao longo do ano, que os levaram a notas baixíssimas e à busca pela aprovação naquela instância deliberativa da escola.

Histórias de perdas familiares, separação dos responsáveis, doenças, entre outras dificuldades. Cada caso era avaliado pelo grupo de docentes e, juntos, decidiam a vida estudantil daquelas crianças e adolescentes em situação de aparente reprovação.

Lembro-me de um caso conflituoso ao grupo, uma professora que discordava bravamente do coletivo docente do COC Final. Esse fato me chamou tanto a atenção que me lembro do momento presente, do rosto da professora, da ordem das mesas e cadeiras, dos gestos e, inclusive, voltei aos meus registros daquele período, enquanto bolsista, para relembrar as falas registradas.

O caso fervilhou no Conselho de Classe, porque a professora de Educação Física defendia um estudante, diligentemente, em suas tentativas de ter boas notas e ser aprovado. A narrativa da professora me surpreendeu, ao dizer:

– Esse aluno é magnífico e não pode ficar reprovado! O acompanhamento de perto e sei do seu esforço em Química, a matéria que possui maior dificuldade. Peço a palavra ao

1 Sei que esse meu “típico” pode ser questionável, mas usei mesmo assim, para ser entendida.

Conselho, pois estou aqui para defendê-lo.

Até ali não tinha visto uma professora ou professor que declarasse abertamente ao Conselho que estava na reunião para ajudar um estudante em especial. E ela continuou:

– Sei que o estudante está com notas baixas em Química, mas ele é muito esforçado. Esse ano foi difícil para ele, pois foi ano de Olimpíada.

Eu não entendi o argumento da professora, na verdade, fiquei tentando associar a justificativa “foi ano de Olimpíada” a diferentes possibilidades...

Será que foi pelos dias de suspensão das aulas por conta dos jogos olímpicos? Será que as Olimpíadas mexeram com o calendário da escola? O que essa professora estava tentando dizer? Fiquei com dúvidas sobre o argumento usado pela professora, mas como ela foi interrompida pela professora de Química, fiquei sem entender a história do estudante.

A professora de Química contra-argumentou, dizendo:

– Sei que para reprovar é preciso estar com notas baixas em três matérias, então fui à professora de Matemática e Física para saber se poderíamos reprová-lo juntas. Ele tem as piores notas comigo, mas também não vai bem em outras matérias. Olhem as notas dele.

A professora de Educação Física insistiu:

– Não estamos falando de um estudante desinteressado, ausente ou com problemas em várias disciplinas, mas especialmente com dificuldades em exatas, vocês conseguem perceber? Ele se esforça em estudar. Eu o vi estudando para as provas de recuperação no intervalo dos treinos lá em Pequim e percebi o quanto estava apreensivo com medo de ficar reprovado. Ele levou os livros de exatas para Pequim e conseguiu aumentar um pouco de sua nota na recuperação de matemática.

Lembro-me de que, quando ouvi a palavra “Pequim”, parei de escrever e olhei para a professora. Comecei a me perguntar: Será que tinha entendido direito? Ela falou que esteve com o estudante em Pequim? Juntei as lógicas ali presentes e pensei: se a defesa do estudante vem de uma professora de Educação Física e, no ano de 2008, tivemos Olimpíadas em Pequim... então costurei os argumentos, as expressões da professora e sua intensidade em agir e concluí:

– Será que estamos discutindo a vida acadêmica de um atleta que representou o Brasil nas Olimpíadas de Pequim do ano passado (2008)?

Fiquei assustada com a observação da professora e cutuquei o pedagogo que estava do meu lado, perguntando:

– Esse estudante é um atleta ou estou enganada? Sei que estou pegando o bonde andando, mas queria entender os argumentos da professora.

O pedagogo viu que a conversa estava ficando exaltada e falou baixinho comigo, ao pé do ouvido:

– Sim! A professora de Educação Física viu talento no menino, apostou nele e o incentivou a participar de campeonatos próximos e nacionais. Hoje ela é a sua treinadora, e juntos eles foram representar o Brasil nas Olimpíadas de Pequim, disputando o Taekwondo.

Achei incrível ter, na escola, um representante olímpico internacional e, sinceramente, fiquei na torcida pela aprovação do menino – não só da aprovação dele, mas dos adolescentes citados no COC Final.

Sua história me marcou tanto, que, mesmo depois de quase quinze anos do relato, ainda me lembro da decisão do Conselho, como uma das minhas primeiras experiências e uma das mais marcantes, como bolsista de pesquisa.

Confesso que, quando fiquei sabendo do menino-atleta, parei de anotar, e meu diário de bordo da pesquisa tem um vácuo, anotei frases soltas que me marcaram a partir daí, como da professora de Educação Física trazendo outros argumentos sobre o aluno:

– Ele não ganhou uma medalha, mas ficou em uma ótima posição na classificação internacional...

– Não podemos desistir dele assim...

– Ele precisa seguir com a sua turma... ele se esforçou, está preocupado e quer seguir com seu grupo.

É um argumento que me assustou ao reler minhas anotações: “– *Ele tem um irmão gêmeo, no mesmo ano de escolaridade, que foi aprovado e seguirá com a turma. Vamos mesmo deixá-lo para trás?*”

Dessa vez, a conversa com minha memória foi instigante. Lembro-me que participei dessa conversa sem dar uma palavra, estava começando minha participação na bolsa de pesquisa, e ninguém me conhecia, era uma jovem estudante de graduação, com os meus 19 anos; fiquei em silêncio vendo tudo aquilo acontecer.

Até hoje, não sei quem é este aluno, sua aparência, voz, jeito de ser; não procurei sua fotografia nos álbuns da escola (coisa que só aprendi a fazer um pouco depois na pesquisa), mas anotei algo muito doloroso em meu caderno - aquele estudante foi reprovado.

Aquela conversa mexeu tanto comigo que falei sobre ela no Núcleo Pedagógico da escola. Voltei ao pedagogo, e ele disse que “não podia fazer nada”, pois a decisão foi dada pelos professores. Vi a decepção no rosto da professora de Educação Física, que ficou tão arrasada que não conseguiu ficar até o final do Conselho de Classe. Fiquei muito mexida com os argumentos de ambas as professoras: de Educação Física e de Química.

Comecei a perceber que, naquela época, chegar ao ensino médio no CAp/UERJ era algo extremamente difícil.

As experiências com a escola eram tão impactantes, que, junto com Claudia Barreiros, começamos a problematizar tais experiências em debates internos e externos da instituição. Lembro-me de um resumo expandido que apresentamos em um Simpósio do CAp, intitulado: “É preciso ser um superestudante para concluir os estudos no CAp/UERJ?” (Barreiros & Oliveira, 2010), no qual questionamos o convite de formatura do 3º ano do ensino médio (2009), com a foto de um Super-homem e o símbolo do CAp no centro do peito do herói, elaborado pelos estudantes.



Figura 1 - Convite de Formatura do 3º ano do ensino médio (2009)

Lembro-me que, neste período, fizemos um levantamento dos aprovados e reprovados em cada ano de escolaridade e nos surpreendemos ao perceber que menos da metade dos estudantes, que entraram na instituição, estavam concluindo o 3º ano do ensino médio no ano subsequente. Ou seja, com média de 120 estudantes por ano de escolaridade a partir do 6º ano do ensino fundamental, descobrimos que, em 2010, somente 59 estavam concluindo seus estudos na instituição.²

A cada ano de pesquisa, com a bolsa do projeto, fui me envolvendo, cada vez mais, com os processos avaliativos dos estudantes e pude trazer tais achados em minha monografia. Lembro-me que, além das experiências que vivi no projeto, relatadas em meu trabalho final, escolhi fazer mais uma pesquisa específica para o TCC em busca de ex-alunos jubilados ou reprovados que quisessem conversar sobre suas experiências com o CAp/UERJ, ao saírem de

² Estudo realizado por: UERJ. Data-UERJ 2010 – Anuário Estatístico. Disponível em: http://www2.datauerj.uerj.br/pdf/DATAUERJ_2011.pdf

uma escola com tanta concorrência para ingressar, sobre suas desistências antes da conclusão dos estudos.

Na época, a professora Claudia Barreiros me ajudou a contatar três ex-alunos, que se disponibilizaram a conversar virtualmente comigo, pois não estavam por perto para um encontro presencial. Infelizmente, como não consegui usar o Skype (recurso de bate-papo da época), devido à dificuldade de agendamento, enviei algumas perguntas por *e-mail*, e eles me responderam.

As declarações dos estudantes revelaram o quão seletivo e excludente era o processo avaliativo na escola.

Falas, como:

– *Eu fui reprovado no terceiro ano do ensino médio, mesmo passando em três universidades diferentes.*

Ou, ainda, declarações, como:

– *Vi ontem uma reportagem sobre os melhores colégios do ENEM, vi o CAp e fiquei feliz por ele estar nessa posição, mas a reportagem não fala sobre a **repetência que, na minha época, era a metade do primeiro ano do ensino médio (a famosa peneira no CAp)**, das desistências. Acho que a unidade deve pensar melhor não no ‘ranking’ de melhores escolas, das notas, mas em como o aluno se sente em relação a tudo isso (grifo meu).*

Falas que questionavam como o contexto de “excelência institucional” foi se constituindo.

Essas vivências e tantas outras que trago nos capítulos da tese fizeram-me pensar nas narrativas avaliativas/escolares que me tocaram ao longo de minha trajetória com o CAp/UERJ e seus sentidos de avaliação, ora tratadas como indiscutíveis e universais, ora como problemáticas e complexas, ora como causadoras dos conflitos acerca dos conhecimentos escolares e suas classificações de certo e errado, ora como o ponto central escolar para repensar o cotidiano escolar.

Com essas vivências e outras em mente, comecei a me questionar: O que é avaliar? Que sentidos de avaliação estou vivendo em meu cotidiano? O que as pessoas conversam a respeito disso? Como *pesquisadoresautores* manifestam seus sentidos de avaliação? Quais são as regras do jogo (HADJI, 2000)?

Usando minhas memórias com o CAp, as complexidades que aparecem nas narrativas, conversei com as memórias de uma escola que vive conflitos, muito além de um lugar de reprodução apenas.

Enquanto se acumulam narrativas de preocupação e questionamento sobre os processos

avaliativos que vivemos nas escolas, multiplica-se a necessidade de diálogo com tais problematizações de pesquisa, reconhecendo-as como metodologia de pesquisa, como modo de escutar a pesquisa que brota com o Outro, buscando pistas para transitar, com esperança, entre rupturas, polêmicas, estranhamentos, desconfortos, descontinuidades e inquietações.

Assim, o foco nas “Conversas *com* memórias” intenta perceber as redes tecidas com aqueles com quem conversei, *seusmeus* sentidos de avaliação, os quais revelam modos de compreensão de mundo.

Quando vi duas professoras argumentando em condições diferentes pela aprovação ou reprovação do menino-atleta, vi suas conflituosas concepções de avaliação naquela arena de disputas por seus “olhos de ver” (FREIRE, 2014).

Quando conversei com ex-alunos reprovados pela escola, vi o apreço por aqueles que permanecem na escola, com uma escrita pautada no aconselhamento, na intenção de que permaneçam lutando por aquele espaço.

Não são raras as narrativas dos estudantes sobre seus questionamentos diante do desafio de viver os diferentes processos de avaliação por que passamos ao longo da vida. Mas, quais são as marcas deixadas pelos processos avaliativos que vivemos? Seja como professores, estudantes, gestores, famílias, pesquisadores, etc. Quais são as ressonâncias? Como criamos nossas lutas, resistências e insurgências?

2 METODOLOGIA

Trago a “Conversa com memórias”, apresentando a “Experiência do vivido” (GARCIA, 2003) como princípio teórico-metodológico, inspiradas nas ideias da pesquisa narrativa, problematizo minhas conversas estudantis, conversas com as crianças, conversas com professores, graduandos, com meu cotidiano escolar profissional e suas múltiplas *redes* educativas, ao assumir a criação em *redes* cotidianamente negociadas dentro e fora das escolas, pelos movimentos curriculares e avaliativos institucionais, ou seja, esta pesquisa de cunho qualitativo aborda ao longo do estudo a “Conversa como metodologia” (RIBEIRO, SOUZA & SAMPAIO, 2018).

Faço tal opção epistêmico-teórica, ético, política e metodologicamente, em minhas ações investigativas, inspirada no campo de estudos e pesquisas com o cotidiano, das pesquisas narrativas e sua complexidade constitutiva, acreditando na potência da arte de conversar, da “arte do dizer” (CERTEAU, 1994, p.154). Ribeiro, Sampaio e Souza (2018) apontam um elemento constitutivo da conversa que me chama atenção - a relação com o Outro em troca.

Süssekind e Pellegrini (2018), Oliveira e Alves (2008), Ferrazo (2001, 2003), Larrosa (2003) Serpa (2018), Garcia (2003b), Pérez e Mendes (2008), Sampaio, Ribeiro e Souza (2018), entre outros *autorespesquisadores*, trazem a conversa em suas pesquisas ao propor diferentes maneiras de *fazerpensar* o cotidiano, apostando no estar junto como necessidade da própria ação investigativa, sendo alguns deles inspirados em Certeau(1994), nos quais também conversei ao longo desta escrita metodológica e estão mais detalhadas ao longo do texto.

Breve apresentação dos capítulos

Ainda neste espaço de escrita, apresento uma breve “trilha dos capítulos”.

No capítulo, intitulado *Minha intimidade com o tema: primícias da pesquisa*, partilho como me aproximo da temática da avaliação, em que contexto escrevo a pesquisa, minha relação com avaliação enquanto experiência em minha vida estudantil e como se deu meu processo de pesquisa nos últimos dez anos sobre a temática.

No quarto capítulo, *Espaço teórico-metodológico: contribuições do/no/com estudos cotidianistas*, crio um espaço específico de interlocução com a teoria que me move a pensar avaliação na relação com o Outro (CERTEAU, 1994, 2011). Apresento alguns estudos do campo do cotidiano, suas concepções centrais e características, aproximo-me das contribuições de Certeau e Morin e faço uma interlocução com alguns autores e suas

contribuições para as pesquisas sobre avaliação que conversam com os estudos cotidianos em suas pesquisas (ESTEBAN, 1999; Regina, 2003a; Ferraço, 2002). Em interlocução a minha perspectiva de pesquisa, ainda neste capítulo, *apresento, com mais destaque, minha metodologia*.

Conto algumas conversas que tive ao longo de meus estudos com a avaliação em destaque, e essas conversas aparecem ao longo do texto junto com as proposições que procuro desenvolver. Conversas para que fui convidada, procurada, participante, ouvinte, conversadeira. Conversas em que fui convidada a sentar na escada da escola por outras professoras para “jogar conversa fora”. Conversas com estudante que procurava por alguém para dizer o que lhe afligia. Conversas com estudantes de graduação que participavam da pesquisa comigo. Conversas com crianças que não sabiam que receberiam “notas” pela primeira vez. Conversas com a escola em reuniões, ciclos de debates, fóruns deliberativos, conversas particulares, entre outros “lugares institucionais”. Conversas em que fui “colocada na parede”. Conversas na pandemia e “pós-pandemia”. Conversas comigo mesma ao ver o que se passava. Ou seja, “Conversa *com* memória”, falo de **memórias com conversas** de que participei, e **converso com as memórias**, em um entrelaçar no meu *fazerpensar* investigativo (RIBEIRO, SOUZA & SAMPAIO, 2018).

No quinto capítulo, *Estudos avaliativos: como surgiram*, introduzo a temática, detalho de que conversas emergem os enfoques avaliativos e apresento os limites que demarcam cada enfoque. Apresento uma breve discussão sobre as concepções que me fizeram tecer três enfoques avaliativos que orientam minha investigação, motivada por meus interesses e inquietações e fundamentar a análise destes. Assumo a impossibilidade de apreender tudo o que acontece, ao reconhecer que as redes de *conhecimentossiginificações*, que vou tecendo com o cotidiano, são temporais, constituídas por demandas instáveis que logo se desvanecem em outras demandas. Assim, suponho acessar apenas alguns fios dessas *redes*, enquanto elas se entrelaçaram.

Neste mesmo capítulo, apresento o primeiro enfoque avaliativo na seção: *Controle e classificação: Avaliação do rendimento/desempenho*, no qual problematizo e exponho os rastros de enfoques avaliativos classificatórios, na perspectiva do rendimento/desempenho, que justificam a concepção de avaliação como seleção contestada em uma ideia de ensino, aprendizagem, conhecimento e educação, considerado como um todo estruturado, que vincula os processos avaliativos a seleção de conteúdos, semelhanças e diferenças, erros e acertos. Uma avaliação quantitativa do desempenho cognitivo e das habilidades adquiridas que se preocupa em garantir transparência, equidade, homogeneidade na relação com o Outro, por

vias de instrumentos avaliativos de controle.

No sexto capítulo, *Necessidade de aprender: avaliação formativa*, discuto como as concepções de aprendizagem e de avaliação se articulam no contexto de propostas que buscam distanciar-se do controle no processo avaliativo. Problematizo as pesquisas de alguns autores que se declaram participantes da “avaliação **para** aprender” que relatam situações ainda de controle, mas agora das aprendizagens. Aproveito para detalhar minha concepção de aprendizagem (FREIRE, 2014) e proponho o destaque e compreensão das tensões e conflitos existentes em tal enfoque avaliativo.

No sétimo capítulo, *Complexidade: avaliação na relação com o Outro*, inspiro-me nas “pesquisas dos/nos/com os cotidianos”, ao tatear uma possibilidade, ainda em construção, de conversar e defender a importância do estudo *Avaliar* “com”. Na busca de estabelecer proximidade constante da ação-reflexão-ação com o Outro que resulta das relações estabelecidas nos encontros do que se passa, do que toca as pessoas, assumindo os riscos, do que pulsa e se transforma cotidianamente, em conexão com a vida, suas incertezas e acasos, não para promover uma abordagem individual ou pessoal, mas para discutir as redes tecidas e seus entrelaçamentos com outras redes.

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

Neste contexto, é necessário permitir que minhas antenas, sentidos, possibilidades de definição e significados estejam disponibilizados para perceber o que nós e outros *praticantespensantes* fabricamos com os usos (CERTEAU, 1994), negociações, experiências e traduções em suas empreitadas de desvio do proposto, em busca da conversa *com* a diferença.

Por fim, *concluo* pondo em relevo a discussão e problematização da avaliação, recontextualizando minhas questões de pesquisa, conversando com elas e apresentando minhas tentativas com o estudo em busca de posicionamentos em um mundo fluido e em constante transformação, através dos enfoques avaliativos e do destaque da singularidade da relação com o Outro.

3 MINHA INTIMIDADE COM O TEMA: primícias da pesquisa

A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela **intimidade** que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da **intimidade** (BARROS, 2010b. p. 67) (grifo meu).

Intimidade é a conversa, a troca, o contato, o relacionamento tecido por laços muito achegados, carregados de afetos, compromissos, atrevimentos, familiaridades, confrontos, confiança... em um ambiente de proximidade e conexão. “Intimidade com o tema” é o capítulo a que dediquei tempo para contar um pouco da minha estrada e dos meus desvios.

Mas, em que momento sinto minha intimidade com os estudos em avaliação educacional? Na primeira qualificação, iniciei parte da conversa, detalhando meus caminhos de pesquisa na graduação, no início de 2008. Mas, tão logo apresentei meu primeiro movimento de escrita da tese, fui conversando com minhas memórias e senti a necessidade de voltar ainda mais no tempo, em meus primeiros anos na escola e escrevê-los, agora, ao final de minha escrita.

3.1 Um pouco de mim...

Sou filha caçula, moradora de “Pavuna/São João”. Digo isso, porque hoje moro do outro lado do Rio Pavuna, um rio que divide a fronteira entre São João de Meriti e a Pavuna, ou seja, divide a Baixada Fluminense e o início da zona norte do Rio de Janeiro, para o qual me mudei há 3 anos, mas continuo fazendo os mesmos trajetos de “sempre”, do outro lado do rio.

Eu voto, compro, conheço, participo, faço minhas coisas em São João Meriti, na Baixada Fluminense. Passei a vida morando em dois bairros da minha cidade: “Tomazinho”, bairro que faz divisa com Nilópolis, bem perto da Vacaria da Dona Maria e, na subida do Morro da Caixa D’água (conhecido como “Buraco Quente”), em São Mateus.

Perto da minha casa não havia escolas públicas ou particulares, então fui estudar em uma pequena escola particular no Morro da Jaqueira, do outro lado do bairro. Minha Educação Infantil estava cheia de novidades, saía de casa todos os dias e subia um morro muito alto, para descer do outro lado e chegar à escola.

O caminho para a escola é do que mais lembro. Tinha uma vizinha, a Dona Nazaré, que morava no início do morro e ficava no muro, na hora da escola; ela cumprimentava minha mãe, isso acontecia todos os dias.

No pico do morro, havia um campo de futebol e, quando passava por ele, sabia que estava chegando perto da escola. Agarrava nas pernas da minha mãe e chorava, passei boa

parte dos meus anos de Educação Infantil querendo a minha casa e o cheiro da minha mãe. Até hoje, quando lembro, minha mãe diz:

– *Minha filha, você chorava dentro da escola, e eu chorava do lado de fora!*

Ao longo do tempo, fui gostando da escola, da Tia Ana Paula, minha primeira professora, e dos meus amigos. Com frequência, procurava ter referência à minha irmã, dois anos mais velha, que estudava próximo à minha sala. Anos saborosos, que mudaram com a chegada do 1º ano do ensino fundamental, em uma nova escola.

Recentemente, encontrei uma tarefa do meu antigo “C.A.”³ (1º ano do ensino fundamental), na qual tentava entender o pedido da professora ao solicitar a escrita das letras do alfabeto. Lembro-me de que era uma das crianças mais novas da sala, com 5 anos e meio, e que, com frequência, ouvia a professora dizer:

– *Não se preocupe, se não aprender poderá ficar reprovada, porque você é nova.*

Minha mãe não gostava nada de ouvir aquilo, que, por vezes, a professora repetia em aulas, reuniões e momentos de conversa individual.

Com essa premissa, ficava esperando um pouco mais para ser atendida nas dúvidas, a turma estava cheia, as demandas da professora eram muitas, e eu não era comunicativa; todos esses fatores aglomerados findaram “num receio em perguntar e medo de responder”. Com frequência, queria “agradar” a professora: “Será que estou fazendo certo? É isso que preciso fazer?”

Após o meio do ano, minha mãe percebeu que já não gostava de ir à escola, ficava silenciosa e não dizia nada sobre meus estudos. Minha mãe começou a me perguntar todos os dias:

– *Crizan, o que está acontecendo? Você está diferente!*

Eu não respondia. Até que, um dia, deixei escapar uma brecha dos meus problemas.

Normalmente, levava para casa somente os cadernos de “português-CASA”, ou “matemática-CASA” (cadernos que possuíam tarefas de casa), nunca levava os cadernos usados em aula, pois tinha algo a esconder de minha família.

Mas, um dia, eu me esqueci de minha estratégia de criança e coloquei meu caderno de aula, sem querer, na mochila. Minha mãe levou um susto ao pegar meu material em casa. Estavam faltando muitas folhas no caderno, mais da metade das folhas, algumas atividades

³ Na verdade, só encontrei essa tarefa porque minha mãe guardou com ela. Casei-me durante o doutorado e, ao mexer em caixas antigas para a mudança, encontrei minha escrita de criança. Sentei na cama, com aquele papel amarelo e, junto com minha mãe, Dona Márcia, fui me lembrando de minha trajetória difícil na alfabetização e do quanto ela e meu pai lutaram para desmistificar minhas impressões iniciais. (Esse foi um dia de muitos agradecimentos e abraços em família).

estavam soltas e não havia a mesma organização dos cadernos de tarefa de casa. Era visível que alguém estava arrancando as folhas do caderno. Na mesma hora, minha mãe me “colocou na parede”, achando que eu estava estragando o caderno da escola, e foi quando me dei conta de que não podia mais fugir.

Expliquei à minha família que a professora não gostava da minha letra, nem do modo como escrevia e arrancava minhas folhas diariamente, já havia algum tempo. Estava com medo da reação da minha mãe; como imaginei, ela ficou furiosa e disse:

– *Você não tem mais um caderno para escrever... por que você não me contou isso? Por que a professora não disse nada? Amanhã vou falar com ela!*⁴

A história não acabou nada bem. Minha mãe perguntou à professora o que estava acontecendo e, mesmo faltando a metade do ano letivo, a professora falou para minha mãe que, provavelmente, eu ficaria reprovada. Minha mãe ficou desolada e não me contou a conversa com a professora.

Ela me ensinou “facetas” para lidar com minhas dificuldades na escola, mostrou-me como anotar as informações principais do dia e ser mais independente nos estudos. Minha família me ensinou a avaliar as tarefas de casa e perceber se teria condições de fazer sozinha, comecei a me arriscar mais; para surpresa da turma, aprendi a ler e escrever e, no fim do ano, fui aprovada.

Durante os anos seguintes, fiquei com uma forte marca daquela experiência, buscava fazer “o que a professora queria”, quase não emitia minha opinião sobre as situações ao meu redor, e minhas professoras sinalizavam isso para minha família nas reuniões escolares⁵.

Lembro-me da Tia Jurema do 1º ano, Tia Isabel do 2º ano, Tia Edna do 3º ano, Tia Silvana do 4º ano, da Tia Célia, que não foi minha professora, mas frequentava sua sala todos os dias enquanto esperava minha irmã mais velha sair da aula, entre outras professoras que me ensinaram que era possível ser feliz na escola.

Meu desejo de ser professora passou pelas experiências que vivi com minhas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Tia Edna dizia que eu era uma ótima cantora e me incentivou a entrar no coral da escola, ela colocava adesivos divertidos no caderno e gostava de nos fazer perguntas.

Com a Tia Silvana, lembro-me dos mapas que coleí no caderno, a cada semana tinha um pedacinho das regiões do Brasil, com seus detalhamentos e curiosidades. Ela “deixava” a

⁴ As falas aqui escritas são compostas pelas memórias de minha mãe, que muito ajudou a me lembrar dos detalhes.

⁵ Ao olhar minha trajetória escolar, nunca mais (até aqui) tirei uma nota abaixo da média – pensando agora em tudo isso, entendo que realmente não foi algo passageiro.

turma escrever no quadro, girar as folhas no mimeógrafo e levar brinquedos, “mesmo sendo do 4º ano”.

Ao longo do meu ensino fundamental, minha família percebia minha dificuldade em dizer o que pensava, dar minha opinião, pois, com frequência, buscava as respostas que as professoras queriam ouvir e, com isso, tinha dificuldade de criar um texto, desenhar livremente e até narrar experiências escolares sem a preocupação com as notas “azuis” no boletim.

Minha mãe estudou até a 4ª série (5º ano do ensino fundamental), pois precisou trabalhar na infância como faxineira. Há alguns anos, voltou a estudar e concluiu o ensino fundamental. Meu pai também trabalhou na infância e recebeu a oferta de fazer toda a sua escolarização incompleta e concluir o ensino médio na empresa em que trabalhou, por mais de 20 anos, como eletricista.

Minha mãe acreditava muito na transformação da vida com a escola, lembro-me da rotina que tinha, cheia de tarefas da minha mãe... ela foi faxineira, “olhou” algumas crianças, em casa, como babá e vendeu roupas para a vizinhança durante a minha infância. Batíamos nas portas para apresentar os produtos, especialmente roupas femininas e, como era muito boa com “contas de cabeça”, mesmo quando estava ocupada, minha mãe me colocava para “cantar” a tabuada de “6”.

Lembro-me, “como se fosse ontem”, de ela brincando de tabuada comigo enquanto estendia a roupa no varal ou no caminho das vendas de roupa. Grande leitora, diariamente, vi minha mãe pegar a Bíblia e livros grossos, cheios de letras, e ler no início cada dia.

Meu pai, por sua vez, dizia que precisava ser espontânea. Poeta, pintor de quadros lindíssimos e cantor de MPB; pegava o violão, quando chegava do trabalho e me ensinava cantando. Eu ouvi muitas músicas. Músicas para brincar, para dormir, para consolar, para se alegrar, para homenagear... tenho músicas feitas para mim, músicas com o meu nome, músicas com histórias literárias; músicas que canto com meus alunos, criadas pelo meu pai, que cantei em minha alfabetização.

Semanalmente, ele pegava gibis usados com o amigo do “Sebo da Praça de Nilópolis”, dizia que eu precisava ler para viajar nas ideias e para não me preocupar tanto com as exigências da escola. Meu pai queria “bagunçar minha cabeça” [como ele gosta de dizer até hoje].

Alguns professores, no segundo segmento, gostavam da minha postura estudantil de responder aquilo que queriam ouvir, e recebia notas altas com isso... Estava certa de que conhecia “as regras do jogo” (HADJI, 1994).

Mas, certa vez, na 8ª série (9º ano do ensino fundamental), quando estudava em uma escola pública municipal na Baixada Fluminense, meu professor de matemática percebeu minha busca incessante pela nota dez e virou meu mundo de “ponta-cabeça” (ALVES, 2001).

Eu nunca soube seu nome, pois todos o chamavam pelo seu apelido: professor Zé. Era alto, tinha uma voz elevada e firme, ensinava com habilidade e era perspicaz. Não me notou no início das aulas, mas, quando chegou a semana de provas, ele viu algo em mim que não percebia.

O professor Zé me chamou para conversar, não lembro se foi no recreio, em algum horário vago ou na saída, mas me lembro daquela conversa até hoje; ele disse mais ou menos assim:

– Crizan, por que você faz isso? Por que você quer ser a aluna perfeita? Tem algo estranho em você, consegue perceber?

Você é a representante da turma, a representante estudantil da escola, escreveu um projeto para Brasília para a escola receber um investimento financeiro, tira as notas mais altas da sala, fica uma “pilha de nervos” na semana de provas e o pior... quando tira um “8” no boletim, quer receber a chance de recuperação da nota e fica correndo atrás da nota “10” desesperadamente...

Todos os professores gostam de você, porque estuda muito e dá as respostas na ponta da língua! O problema é que, quando te lanço um problema complexo, com várias respostas, ou desafios sem resposta para dar, que sejam só para pensar, você “entra em parafuso”, não relaxa e não se pergunta para que você está aprendendo tudo isso... então pensei numa coisa que vai te ajudar... quero que relaxe e, vou logo te avisando, eu não vou dar nota “10” (dez) para você até o final do ano.

E continuou:

–Te chamei para conversar e dizer que você não pode ficar tão focada nas notas, por isso, mesmo que você acerte toda a prova, dê todas as respostas em sala, faça todos os trabalhos e seja estudiosa e participativa, sua média comigo será “6” (seis).

Eu fiquei chocada, não estava entendendo nada e nunca tinha escutado aquilo de nenhum professor. Tentei argumentar e lembro-me que ele continuou e foi mais ou menos assim:

– A nota “6” (seis) é a nota de corte da escola, ou seja, quem está na linha da aprovação ou reprovação, e eu vou te dar, em todos os bimestres, essa nota, começando agora no primeiro bimestre.

Quero te ensinar a estudar para fazer outras coisas, além de tirar “10” (dez). Continue

se esforçando, mas, independente do que aconteça, a soma das suas avaliações te colocará a sua nota máxima comigo, que é “6” (seis).

Conversamos por algum tempo e só entendi a proposta do professor muitos anos depois de ter vivido toda aquela experiência.

Sua fala até hoje continua me ensinando... ensinando muito, muito mais do que as notas que já tirei.

Eu era rígida com os estudos, passava mal com medo de tirar notas baixas e sofria a ideia da perseguição de ser “mal avaliada”. Era, literalmente, um distanciamento das relações escolares, um “nós” (estudantes) e “eles” (professores) na luta pela sobrevivência, e essa era a minha “relação” com a avaliação que conhecia. Lembro-me de que, ainda na 8ª série (9ºano), acordava com pesadelos das provas que enfrentaria. Na adolescência, fiquei doente algumas vezes por causa dos estudos.

O professor Zé cumpriu sua palavra e lançou nota “6” no meu boletim até o quarto bimestre e, até hoje, quando vejo meu histórico do ensino fundamental, com aquela única grande mudança simbólica [numérica] na minha vida escolar, lembro-me do meu professor.

Lembro-me de que nunca tinha passado pela experiência de precisar de “pontos” no último bimestre, pois, como era preciso ter 24 pontos anuais, devido à média “6”, buscava notas entre “8” (oito) e “10” (dez) pontos para garantir minha aprovação no terceiro bimestre.

Pela primeira vez, precisava de “6” (seis) pontos, logo com o professor Zé, em matemática, às vésperas de acabar o ano letivo.

Meus pais me ajudaram emocionalmente, apoiaram e enfrentaram comigo esse desafio, não foram reclamar com o professor na escola sobre sua decisão, até porque concordavam com ele e não eram favoráveis a minha lógica descontrolada de tirar “10” (dez) em tudo o que fazia.

O professor Zé me provocou diversas vezes, em sala, fazia desafios matemáticos no quadro e pedia voluntários para resolver as questões, e eu estava lá, respondendo e tentando “mudar a cabeça” do meu professor.

Houve um dia em que a turma recebeu um desafio em uma folha de papel. Logo abaixei a cabeça e me concentrei em resolver, sem perceber que ele tinha feito uma pegadinha comigo. Meu professor me deu uma questão universitária muito difícil de responder e ficou ali sentado sorrindo olhando para mim.

Fiquei um tempo tentando entender o desafio... fazia cálculos, mas não encontrava segurança na resposta; depois de algum tempo, fui até ele, frustrada, e disse que não entendia o que estava errando, e ele disse mais ou menos isso:

– *Eu estava esperando você me procurar para dizer que não sabia (e sorriu). Por que você tem tanta dificuldade em pedir ajuda? Você e eu estamos juntos nessa sala para aprender, não somos rivais, não procure a resposta para me agradar, arrisque com os conhecimentos que tem.*

E continuou:

– *Hoje te dei uma questão acadêmica que leva tempo para entender na faculdade; te entreguei uma folha diferente do restante da turma. Quero que você aprenda outras coisas para além dos cálculos, para além de me dar respostas. Quero que perceba que, quando não entender algo, você pode dizer que não sabe e pedir ajuda, por isso não se cobre tanto. Vou te explicar como resolver esse desafio, mas, antes, tome a folha que dei para a turma e pense no que aconteceu hoje.*

Ao escrever as marcas de minha trajetória com a avaliação, lembro-me de várias experiências que vivi com o professor Zé, que mexeu com minha lógica sobre a escola e o que eu sentia com tudo isso, especialmente por estar confortavelmente estruturada na lógica de classificação e resultados, segura em dar respostas “corretas” das avaliações, pois sabia que só era preciso atender a expectativa de forma semelhante ao que foi ensinado.

Fui percebendo que havia outros caminhos na chegada do ensino médio, pois fiz Curso Normal (Formação de Professores/CIEP 179) e, na faculdade, Pedagogia (UERJ/FEBF), quando o meu papel se confundia em ser uma professora em formação e, ao mesmo tempo, ser uma estudante desesperada por boas notas.

Havia um conflito em minhas posturas, até que participei, como bolsista, em projetos de pesquisa que discutiam a avaliação no *fazerpensar* cotidiano das crianças e professoras.

Na verdade, não participei de nenhum projeto na graduação que falava especificamente de avaliação. Participei de projetos, como bolsista de pesquisa, que falavam sobre o significado das experiências curriculares dos estudantes, mas eu não via nada além de avaliação.

Em todos os meus relatórios como bolsista, só percebia aspectos ligados às avaliações dos alunos, parecia que meus olhos eram “olhos de avaliação”, provavelmente [não sei] por minha trajetória escolar.

Os estudantes conversavam no corredor, e eram as conversas que me chamavam a atenção, nelas encontrava sentidos de avaliação. Preocupações com amigos reprovados, fugindo das aulas mais difíceis, a necessidade de discutir as diferenças, os conflitos nas “semanas de provas”, entre outras coisas, tudo me levava ao mesmo foco.

Os professores ensinavam, conversavam, interagiam... os estudantes participavam,

estudavam, curtiam... diferentes coisas aconteciam na aula, mas o que sentia, em minhas anotações de pesquisa, eram “movimentos avaliativos”.

Parecia que tudo ao meu redor respirava avaliação. Parecia que eu rodava e rodava e só encontrava o assunto da avaliação na escola: ao comer, sair, chegar, nas tristezas, alegrias, na gestão, na coordenação, nos diferentes segmentos, na rotina escolar, nos propósitos institucionais, no ir e vir... literalmente, na existência da escola.

Isso me marcou tanto, que minha orientadora, nos projetos em que fui bolsista na graduação, disse-me que deveria apostar em meus sentidos, para além das indicações do projeto, e me ajudou a seguir estudando avaliação.

Lembro-me de uma possível aproximação de pesquisa específica na área, ainda na graduação, em meados do terceiro período, ao conhecer *professoraspesquisadoras*⁶ de uma escola vinculada à universidade em que estudava.

Em minhas tentativas iniciais de pesquisa pessoal, em meio às orientações de projetos, algo me chamou atenção: a preocupação de professores(as) e estudantes, na verdade da instituição em geral, com a avaliação – seus marcos na vida humana, sua centralidade nas práticas cotidianas, nos modos de fazer de seus praticantes e nas criações que envolvem tamanha temática dentro dos cotidianos escolares.

Algo que me tocou profundamente, que me fez resgatar minhas experiências avaliativas, tornou-me curiosa em pesquisar a avaliação, com um desejo de aproximação e intimidade.

Passei a reparar a avaliação envolta na existência ou distanciamento com o Outro. A avaliação que muda a vida das pessoas, a avaliação vivida, praticada, enaltecida ou renunciada.

⁶ Aprendi a estética da escrita de “unir as palavras”, nas leituras e pesquisas com o cotidiano, especialmente com os textos da professora Nilda Alves, ao entender, compartilhar e buscar a superação da dicotomia presente nos sentidos da escrita, sobretudo, problematizando outros significados inventivos decorrentes da aproximação delas. Nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, as dicotomias que organizaram o pensamento moderno, colonial e abissal têm significado limites para as questões e estudos realizados por pesquisadores cotidianistas. Com isso, a união das dicotomias, seus termos e formatação em itálico, marcam outras concepções, sentidos e movimentos das palavras empregadas. Aproprio-me de tal indicação permanentemente, durante a escrita do texto, considerando este desdobramento pertinente, ao entender que tal movimento ajuda a *fazerpensar* outras relações de sentidos e modos de ver a linguagem e a escrita; fora que minhas tentativas de união das palavras mexem comigo e também desestabilizam minhas modernidades, especialmente pelo efeito de unir (estar junto/estar *com*) e não separar. Há uma citação de Manoel de Barros (2002), no livro “Retrato do artista quando coisa”, que me toca sobre isso, e diz assim: “A maior riqueza do homem é a sua incompletude. Nesse ponto sou abastado. **Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito.** Não agüento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc. Perdoai. Mas eu preciso ser Outros. **Eu penso em renovar o homem usando borboletas.**” E por que não usar a união de palavras, e “com” elas aprender a renovar olhares? Uma das coisas mais gostosas em unir tais palavras “ditas” dicotômicas é trazer como primeira, na união, a prática. Praticamos, somos praticantes, *praticantespensantes* e, ao dizer “*fazerpensar*”, “*acontecimentoconhecimento*”, “*práticateoria*”, “*professoraspesquisadoras*” há, ali, um movimento político de valorização das práticas cotidianas, como muito nos ensinaram os estudos cotidianistas.

Avaliação que diz muito – conversa, cutuca. Avaliação que diz pouco – reproduz, padroniza (na verdade, ela também diz muito). Avaliação que exige cuidado, vigilância epistemológica, diálogo com o Outro, ou seja, requer intimidade.

Assim, trago a pesquisa que move e lança fios que nos cutucam na prática, que (con)vivem, (co)habitam e (re)inventam nossos cotidianos escolares e conferem a nós, praticantes – *professoraspesquisadoras* –, a possibilidade arrebatadora e mais do que legítima e imprescindível de pesquisarmos nossas práticas.

Deste modo, converso com vozes da prática, que me desequilibram, contra-argumentam-me e me convidam para refletir, especialmente em conversas cotidianas. Estudo a avaliação na relação com o Outro, entendendo que é preciso, portanto, estar envolto naquilo que é miúdo demais para ser visto de longe, na súplica de intimidade para se *fazerpensar*.

Ainda nesta parte da *conversaescrita*, situo alguns caminhos labirínticos da pesquisa vivida *com* o cotidiano e, onde se deu meu desvio; pois como já falava Manoel de Barros(2010b)⁷, “*não gosto muito da estrada, gosto mesmo do desvio e do desver.*”

Do *desvio* que me toca a estar atenta às questões da diferença, do que importa ao Outro, com quem aprendo e compartilho experiências e, do *desver* literal, daquilo que não tinha visto até aqui e que surge *com* a pesquisa.

Em meu *desviodesver* tento discutir os múltiplos contextos (con)vividos *com* professores e estudantes nos processos avaliativos (co)habitados uns *com* os outros ao narrar “conversas *com* memórias” de **professora** (em minha “vida docente”, em conversa com parceiras(os) de escola), de **discente** (em minha “vida estudantil” e em conversa com outras(os) estudantes) e **sociaiscolares** (em minhas narrativas de vida com as histórias do mundo que conheço até aqui).

Escolho a pesquisa nos/dos/com cotidianos como *inspiração* e possibilidade. Converso com Certeau (1994), entendendo cotidiano como um *espaçotempo* de descobertas do novo e de transformações que verdadeiramente acontecem. A realização da pesquisa se deu por meio de conversas com memórias do vivido dos quais a experiência docente e discente lança suas redes de significados com os distintos contextos da vida e da escola; *suas* pistas,

⁷ Pela terceira vez, cito Manoel de Barros, sei que ainda estou nas primeiras páginas, mas me identifico com ele. Poeta que conversa com atenção aos desperdícios, ao que nem sempre se percebe falando, mas se sente, experimenta e toca. Poeta que usa as palavras para contemplar a existência de algumas outras formas de ser e estar no mundo. Gosto de seus encantamentos com a natureza e suas reflexões sobre “as coisas sem importância”, especialmente ao quebrar o que conhecemos como o “sentido original da palavra”, dando-lhe asas. Nas palavras do autor: “O sentido normal das palavras não faz bem ao poema. Há que se dar um gosto incasto aos termos. Haver com eles um relacionamento voluptuoso. Talvez corrompê-los até a quimera. Escurecer as relações entre os termos em vez de aclará-los. Não existir mais reis nem regências. Uma certa luxúria com a liberdade convém”. (BARROS, 2002, p. 56).

suas suas contribuições que são meus *desvios*, meus *desvejos* na união com o Outro.

Nesse sentido, ao falar da escola, falo de mim como sujeito cotidiano da pesquisa (“sujeita cotidiana”), do que sou nos múltiplos contextos em que vivo, na minha relação como *professorapesquisadora* e a avaliação; assim falo da partilha, ao buscar conversar *com* lógicas do cotidiano. Afinal, como diria Ferraço (2003), no texto *Eu caçador de mim*: “no final de tudo, somos pesquisadores de nós mesmos (...) em nossos estudos “com” os cotidianos das escolas, há sempre uma busca por nós mesmos (...). Somos caçacaçador.” (2003, p. 160). Busco dividir, ao longo da tese, o meu “eu” com quem me lê, sendo também “eu caçadora de mim”.

3.2 Um pouco do meu cenário...

Também preciso situar em que contexto escrevo a pesquisa.

Primeiramente, não posso deixar de dizer que escrevo em um cenário de desigualdades mundiais. Guerra, fome, violência, ataque à democracia, miséria, indiferença que ressoam a dor de um mundo que pede o “cessar fogo”, o “cessar dos fundamentalismos individuais”.

O clamor, mesmo que ao menos no intento, de lutas do/no/com coletivo, considerando as diferenças, ao revelar uma realidade que dói, marcada pela (in)visibilidade da produção ativa da inexistência do Outro, ou pior da existência do Outro como “problema a ser consertado”, “marginalizado a ser regulado”, “diferente a ser apagado”.

Não podemos negar o mundo vivido e sua complexidade porque ele está dentro de nós, e nós estamos dentro dele. Inclusive sou parte das críticas que trago ao longo do texto, pois estamos em movimento de ver o mundo e nos ver como parte disso ao mesmo tempo.

Histórias de vida, que (co)habitam, transbordam, partilham e, principalmente, transformam meu esperar (FREIRE, 1992). Pesquisas e pesquisadoras/es, pessoas no mundo, que militam em cenários *áridopotentes*⁸.

O mundo também tem Outros cenários sensíveis e atentos. Tentativas de um Outro mundo, que se esforçam em não reduzir à força, têm as incertezas, ambiguidades, diferenças, contradições, antagonismos que compõem a constelação da vida. Buscam não simplificar, recusam as consequências mutiladoras unidimensionais do que há de real na realidade. Vidas, laços, conversas, encontros, redes os quais não buscam a clareza, distinção ou precisão das coisas, das ciências e, finalmente, das pessoas que atuam no mundo, mas ao estudarem e

⁸ Sei que “*áridopotente*” são palavras aparentemente dicotômicas, mas a beleza de unir tais palavras expressa o que sinto ao falar do/no/com período de pandemia. Nomear assim me ajuda a ressignificar a aprendizagem que vivemos com o cruel pedagogo — o vírus (Santos, 2020) e experimentar suas potencialidades.

habitarem *suas* pesquisas de vida, dedicam-se à contribuir pela “paixão de conhecer o mundo”(FREIRE, 2014)

Posso dizer que passei no “meio” disso, na mistura da “pré-pandemia (2019) e uma possível “pós-pandemia” (não sei bem datar, por isso vou chamar de “tentativa de retorno presencial”) – porque não podemos negar que esse vírus mortal foi um marco, e ele ainda existe.

Fiz meu doutorado em anos de extremas mudanças, de 2019 a 2023. Fiquei 2 anos presencialmente com o mundo – o primeiro e o último ano do doutorado – (mas ainda com restrições e muita vigilância com a saúde) e o “miolo”, os dois anos do meio do doutorado (2020 e 2021), em isolamento.

Assim, escrevi e escrevo em um momento de grande ebulição no cenário global, nacional e local, com permanente mutação, devido aos acontecimentos gerados pelo surgimento da covid-19, doença causada pelo coronavírus SARS-COV2.

As orientações médicas de distanciamento social, a quarenta da população, entre outras mudanças coletivas, afetaram não somente a Economia e a Saúde, mas também a Educação e seus *espaçostempos* presenciais de ensino, aprendizagem, avaliação, currículo, metodologia, entre outros aspectos pertencentes aos contextos da vida cotidiana escolar, inclusive na intervenção direta do contato com o Outro, ou seja, nas aproximações.

Embora nas últimas décadas tenha sido particularmente desafiador discutir as diferentes constituições da concepção de avaliação no campo, seja pelas políticas curriculares e avaliativas, que vinculam exames aos diferentes níveis de desempenho, competências, modelos avaliativos pautados na mensuração de resultados quantificáveis, ou pela acelerada insegurança, instabilidade e incerteza sentidas na tensão que se redefinem os instáveis contextos políticos e sociais; nota-se que, nos últimos anos, tais debates tornaram-se ainda mais urgentes, ao intensificar a precarização de acesso – presencial ou virtual – que confrontam os processos excludentes de condições de *ensinoaprendizagem*, nas tentativas emergenciais de “ensino remoto” e suas consequências, aos conhecimentos socialmente valorizados e, consecutivamente avaliados em meio às “ações pandêmicas”.

Após tal período inicial de enfrentamento da pandemia, a maioria das instituições de ensino continuou em luta pela diminuição de casos da doença, cumprindo as orientações de permanência domiciliar, sendo até, na maioria dos casos, mais recentemente, o retorno presencial uma opção diferente do que vivíamos antes (com o uso parcial dos encontros virtuais) ou completo redimensionamento das ações práticas, com o retorno efetivo da maioria das instituições em 2022.

Em meio à escrita da tese, nos anos de 2020 e 2021, grande parte das escolas e universidades retomou, mesmo que virtualmente, suas atividades institucionais por diferentes meios de atendimento/encontro, como: envio de materiais didáticos, aulas virtuais, gravação de vídeos, *lives*, compartilhamento de dados, sala de bate-papo, entre outros meios, pelos quais nós, professoras e estudantes, da educação básica ao ensino superior, levantamos esforços em permanecer constantemente conversando, estudando e desenvolvendo pesquisas em Educação e em minha experiência como doutoranda, que se deu nesse contexto.

Tornaram-se cada vez mais fluidos, ambivalentes e híbridos os movimentos institucionais de contato e troca; e as pesquisas e estudos com o cotidiano escolar são, agora, tecidos num campo que vem se desenvolvendo com esse novo panorama.

Além de tais mudanças, novas configurações que compõem a escola também apareceram no decorrer dos últimos anos, como: a necessidade urgente de inclusão digital, para estudantes que estão fora dos processos remotos das tentativas de ensino; a oportunidade de discutir uma nova possibilidade de redimensionamento curricular e a luta por outros processos, instrumentos e práticas pedagógicas; entre outras possibilidades, de *fazerpensar* diálogos com as demandas sociais da complexidade escolar.

Esse “causo pandêmico”, não apenas alertou para o fato da nítida ação comprometida dos profissionais da Educação nas tentativas de promover práticas remotas de ressignificação do contexto escolar – com o não alheamento face a uma problemática de isolamento que surgiu com a quarentena – como também traz o incremento das possibilidades libertadoras em que somos desafiados a conversar e tecer. Tecer cotidianamente com as práticas escolares, trançar experiências, conversar com as redes de significados, *agirrefletir* com os distintos olhares e interfaces da diversidade na escola, em diálogo com os *implícitos e silêncios* sociais, culturais e políticos.

Por outro lado, mais do que pedagogicamente indissociáveis, a conversa sobre o papel social da escola e seus sentidos e aspirações afloram (FERNANDES, 2021), não para desqualificar a escola, seus profissionais ou seus estudantes, devido à manutenção ou libertação de paradigmas, mas para buscar entender por que caminhos – linhas de força – vão entrando e constituindo o sentido de escola, que, em alguns momentos, consolidam-se como movimentos mais estáveis e permanentes, ganhando força em suas circularidades cotidianas, principalmente neste momento “pós-pandêmico”⁹ que considero *áridopotente*.

⁹ Escrevo entre aspas a palavra “pós-pandêmico”, porque não tenho segurança em nomear esse período. Vivemos de fato um período pós-pandêmico? Sinceramente, não tenho respostas. Assim, chamo de “período *áridopotente*”, pois me identifico com a força e os laços que vivo neste momento.

Questionar o que nós – *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) – fazemos com isso e o que criamos a partir dos *espaçostempos* do viver cotidiano, aventura-nos a pesquisar *com* tais contemporaneidades.

Neste sentido, é preciso problematizar as operações produzidas como “diferentes, anormais ou minorias” ao considerar os conhecimentos tecidos em *rede*. É preciso compreender o saber que surge do *usoestudo* (as astúcias, esfarelamentos, piratarias, clandestinidades e invisibilidades) com sua silhueta e inventividade própria.

Diante de uma produção racionalizada, expansionista, centralizada, espetacular e barulhenta, posta-se uma produção de tipo totalmente diverso, qualificada como “consumo”, que tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, sua pirataria, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios, mas por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos (CERTEAU, 1994, p. 94)

Meu caminho até aqui conta especialmente com minha experiência nesse espaço de ensino, a educação básica, a escola pública, no miúdo da imensidão que existe nos estudos avaliativos cotidianos, considerado por mim passaporte necessário para minhas viagens e/ou expedições epistemológicas.

Desde 2009, faço parte do GPFORMADI- Grupo de Pesquisa Formação em Diálogo: narrativas de professoras, currículos e culturas, um grupo de pesquisa do CAp/UERJ que se constitui por *professoraspesquisadoras* que trazem suas inquietações de sala de aula, um olhar atento para as questões da diferença na escola e onde trilhei meu caminho como pesquisadora sensível às questões de exclusão, inclusão, o papel social da escola e sua relação com o fracasso e sucesso escolar no campo investigado. Inicialmente, como bolsista no período da graduação, assistente de pesquisa, estudante de mestrado e, mais recentemente, como *professorapesquisadora* do Instituto de Aplicação da UERJ, o CAp/UERJ.

Durante um pouco mais de 10 anos, desenvolvo estudos a partir de estranhamentos com que me deparei ao pertencer cotidianamente ao instituto. Estranhamentos, como: *Quem entra no CAp/UERJ?* Numa época em que não havia lei de cotas na escola; *quem fica?* Numa época em que os índices de reprovação eram ainda maiores e mais valorizados positivamente do que hoje; *quem é jubilado?* – numa época em que o jubramento existia e acontecia anualmente, mesmo que “somente” (este meu – “somente” – é irônico) com um estudante.

E outras perguntas, como: *Por que um aluno sai antes do 3º ano do ensino médio de um colégio em que há uma seleção complexa e restrita de ingresso?* Numa época em que a evasão por desistir de concluir os estudos na escola era grande! (Na verdade, essa época ainda

não passou. Ainda temos consideráveis índices de evasão, pois toda evasão é problemática); ou, por que existem determinados anos de escolaridade que reprovam muitos, enquanto outros não? Numa época... “época?”, na verdade, isso também ainda acontece variando de tempos em tempos...

Enfim, muitas outras perguntas foram surgindo, e, cada vez mais inquieta, fui pesquisando... na verdade, não estava mais tão segura sobre meus saberes acerca dos Colégios de Aplicação, achava que, pelos resultados os quais alcançavam nos vestibulares, (porque eu também sou “humana” e já usei, por muito tempo, o resultado do vestibular como parâmetro), os Colégios de Aplicação eram perfeitos, ou, se não eram perfeitos, chegavam bem perto disso e não passavam pelas dificuldades que normalmente vemos em outras escolas.

Optei por tornar minhas experiências, nesses projetos, meu tema do trabalho de conclusão do curso de graduação em Pedagogia (2011), intitulado “*Existe um preço a ser pago para estar entre os melhores! Êxito e fracasso numa escola de excelência*”, orientada pela Prof^a. Dr^a. Claudia H. Barreiros Sonco, professora dos projetos de que participei como bolsista no período da graduação, professora do mesmo departamento que integro – Departamento de ensino fundamental, ex-coordenadora e professora do Programa de pós-graduação em Ensino da (PPGEE- CAp/UERJ).

Fundamentada nos estudos de Perrenoud (1999), especialmente sobre excelência e regulação das aprendizagens, iniciei minhas escritas no campo da avaliação. Na monografia, pontuei meus primeiros caminhos de pesquisa como bolsista do projeto, fiz um levantamento de dados sobre os índices de reprovação, baseada nos anos de escolaridade e disciplinas que mais reprovaram e procurei alguns ex-alunos que saíram da escola antes de concluírem seus estudos no ensino médio (evadidos, reprovados, jubilados) para conversar com suas trajetórias.

Em 2012, ingressei no mestrado e, com a orientação da Prof^a. Dr^a. Talita V. Pereira, professora e ex-coordenadora do Programa de pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (FEBF/UERJ), defendi o mestrado em 2014. No título da dissertação, terminei a fala da mesma aluna do ensino médio iniciada no título de minha monografia. Com o argumento da estudante, a dissertação foi intitulada: “*Se você não quer, faça matrícula no pagou-passou da esquina. Concepções de Currículo e Avaliação: Diálogos sobre um colégio de excelência*”.

Usando aportes pós-estruturais, a pesquisa foi realizada a partir da apropriação dos conceitos de discurso e hegemonia desenvolvidos por Ernesto Laclau na Teoria do Discurso, para problematizar os processos de exclusão que resultam na significação de qualidade

sustentada por padrões de desempenho *a priori*. Este estudo repercutiu na minha escolha pela participação no concurso para professora efetiva no Instituto de Aplicação, então passei a integrar outros espaços de conversa que eram restritos aos funcionários efetivos, como colegiados e fóruns deliberativos.

Foi em um desses encontros, em um colegiado ampliado, que decidi aventurar-me no doutorado e tecer meu novo estudo e pesquisa; mais precisamente na última grande decisão institucional sobre os processos avaliativos, ao votar favoravelmente pelo fim do jubramento¹⁰ no CAP/UERJ. Votação esta que repercutiu novas discussões sobre como aconteceria a garantia de “excelência” da escola sem a presença do processo de jubramento, ou seja, sem a retirada obrigatória dos alunos com reprovações consecutivas, os “alunos que viviam o fracasso escolar permanente”.

Neste período, o instituto também sofreu outras mudanças, como a Lei Estadual nº 6434/2013, que dispõe sobre o sistema de cotas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, especificamente em relação ao Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP/UERJ), que passou a reservar legalmente um espaço para os candidatos comprovadamente “carentes e oriundos da escola pública”, “carentes e deficientes”, “carentes e negros” no ingresso ao instituto no 1º e 6º ano do ensino fundamental, como descrito na lei.

Neste período, também aconteceu a aprovação de uma *nova reestruturação dos critérios avaliativos* da instituição com a retirada da possibilidade de jubramento de estudantes reprovados dois anos consecutivos, através de nova portaria de avaliação aprovada em 2017, além da nova configuração do quadro de funcionários efetivos com os concursos públicos que aconteceram nos últimos anos. Ou seja, nos últimos anos, o CAP/UERJ recebeu emblemáticas mudanças no quadro de professores, de estudantes e suas políticas de atuação.

Enfim, junto com outras professoras e professores que viveram, e vivem, cotidianamente, suas práticas nestes espaços valorizados por bons desempenhos nas políticas de resultados, em parceria com as reinvenções escolares vividas pelo Instituto, nos últimos anos, como a lei de cotas, a queda do jubramento, entre outras variações; estudamos, discutimos e pesquisamos a ideia da “escola de excelência” em diferentes debates contemporâneos, como avaliação, alfabetização, currículo, ações afirmativas, diferença, entre outras temáticas.

¹⁰ Jubramento é um termo usado em muitos Colégios de Aplicação que marca o processo de retirada, expulsão ou convite à saída forçada do estudante da instituição, ao exceder um determinado quantitativo de reprovações, que, em alguns colégios, não poderiam acontecer no mesmo segmento ou no mesmo ano de escolaridade. No caso do CAP-UERJ, a retirada do estudante acontecia se ele ficasse reprovado duas vezes no mesmo ano de escolaridade, ou seja, até alguns anos atrás, existia a garantia da expulsão de um estudante pelos seus resultados avaliativos.

A pesquisa conversa com esses movimentos institucionais de troca *com* outros participantes deste cotidiano e a partir de *suas* narrativas, problematizando o padrão pensante hegemônico que atravessa nossos discursos, nossas falas e nossas práticas; ao questionar o sistema de exame que vem regulando o processo de avaliação como um potencializador das desigualdades de escolarização (BARRIGA, 1999); ao discutir as afinidades entre os resultados escolares e a dinâmica social, vinculadas a uma tensão constituída pela exclusão/inclusão vividas nas práticas curriculares, entre muitos outros caminhos que vivemos juntos na escola e que trago em meio aos meus movimentos teórico-metodológicos de conversar com memórias e as experiências que vivi, e vivo, na escola em que atuo.

No CAP, também vivi outros bons presentes surpresas.

Em meados de 2018, estando no CAP/UERJ, tive um dia maravilhoso, daqueles que não se esquece – o dia em que, mais uma vez, surgiu uma grande professora em minha vida – a professora Claudia Fernandes – não sei dizer o dia, mas foi memorável. Claudia Fernandes estava tentando entrar no CAP/UERJ para participar de uma banca do mestrado, mas era um pouco depois do horário de saída das turmas e não conseguia estacionar. Cláudia Barreiros me pediu para ajudá-la e, na mesma hora, fui correndo para a rua conhecer minha referencial teórica.

Fiquei olhando-a falar para as pessoas naquele dia, na banca, já a tinha visto na Anped, mas nunca havia puxado uma conversa, e ela estava ali, “ao vivo”, bem na minha frente. Claudia Barreiros me ajudou nisso, ao final da banca de mestrado, apresentou-nos e disse para Claudia Fernandes: “–*Essa é a Crizan, professora do CAP que estuda avaliação e gostaria de te conhecer*”. Sem jeito e sem saber o que falar, estiquei a mão e a cumprimentei, peguei seu *e-mail* e conversamos. Fiquei sem acreditar! Estava com a Claudia! E ela se tornou minha grande amiga e *futurapresente* orientadora (obrigada por tudo!¹¹). Estudava suas pesquisas há algum tempo e trazia contribuições avaliativas aos debates do CAP/UERJ, usando-a como

¹¹ “Obrigada por tudo!” é muito geral. Obrigada por me acolher, aceitar-me no grupo num momento de recuperação de sua saúde, no qual estudávamos em sua casa, algo muito particular para a chegada de uma “novata” ao grupo – grata pela confiança.

Obrigada pelas orientações tão cheias de reflexões, por ouvir meus áudios longos no telefone, quando as ideias vinham. Pelas festas de aniversário, pelo chá de panela do meu casamento, pelos lindos encontros, presentes e celebrações de fim de ano, por aproximar o grupo, quando um de nós não estava muito bem – entre muitas outras coisas importantes na vida. Grata pelas indicações de leitura que mudaram minhas certezas e durezas linearmente construídas, provocadas por você.

Sei que tem um “espaço de agradecimento”, mas preciso “deixar escrito dentro da minha escrita” essa declaração: tenho ao meu lado uma das pessoas mais generosas que conheço. Claudia Fernandes é uma força indescritível que pude, e posso, conhecer de perto, muito cuidadosa com todos nós – está para além, muito além, de uma orientadora de doutorado.

referencial.

Claudia Fernandes me acolheu e passei a integrar, pouco tempo depois, o GEPAC/UNIRIO – Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo.

Com o GEPAC, passei a estudar investigações avaliativas em diferentes temáticas com as pesquisas das companheiras do grupo – uso o feminino, por ser, em maioria, um grupo de mulheres. Ali, juntas, em orientações coletivas e individuais, com Claudia Fernandes e as trocas do grupo, pensei as ideias do “Avaliar com” e seu amadurecimento enquanto possibilidade investigativa.

Ingressei no doutorado em março de 2019 e escolhi participar de algumas disciplinas de autonomia discentes (aquelas disciplinas que escolhemos com quem fazer). Optei por me aproximar de alguns campos de investigação, com disciplinas voltadas aos estudos cotidianos e metodologia da conversa com Carmem Sanches Sampaio, à decolonialidade com Cláudia Miranda, formação e práticas docentes com Andrea Fetzner, avaliação com Teresa Esteban e disciplinas de orientação e pesquisa, com Claudia Fernandes.

Após este período, passei a participar também dos grupos de pesquisa de Carmem (GPPF/UNIRIO) e com Teresa Esteban (GEPAP/UFF), além do GEPAC, com minha orientadora e do GPFORMADI, com Cláudia Barreiros no CAp/UERJ.¹²

Nestes espaços e com tais estudos me aventurei e arrisquei estudar o campo das pesquisas com o cotidiano. Assumo o risco como *praticantepensante* deste espaço de encontro com as conversas como modo de fazer pesquisa, de coletivamente com outros pesquisadores cruzar movimentos e experiências cotidianas com narrativas de conversas que vivo e vivi bem antes de ingressar no doutorado.

Conversas aflitas, pensativas, chorosas, conflituosas; conversas ao se dar conta de algo diferente, conversas solidárias, conversas empolgantes, enfim conversas *com* memórias, na busca por suas inventividades e contribuições no *fazerpensar* a diferença nos processos avaliativos *com* o Outro.

Ao assumir teoricamente o cotidiano em sua complexidade, procuramos através do exercício de um pensamento rizomático, mapear os fluxos que atravessam as relações que se produzem entre subjetividades e práticas, para **captar nas dobras desse cotidiano, movimentos de ruptura com discursos e práticas instituídas, cruzando esses movimentos com as experiências de professoras e professores** – sujeitos e sínteses de múltiplas tensões, contradições e afirmações; sujeitos circunstanciados por histórias pessoais e sociais singularmente vividas: histórias que

¹²GPPF/UNIRIO – Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e formação de professores; GEPAP/UFF – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Avaliação, Educação Popular e Escola Pública; GEPAC/UNIRIO – Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo e GPFORMAD/CAp/UERJ – Grupo de Pesquisa Formação em diálogo: narrativas de professoras, currículos e culturas.

revelam percursos, que falam de práticas concretas, constitutivas de subjetividades e de diferentes formas de (vi)ver a educação (PEREZ e MENDES, 2017, p. 179- 180).

Curiosamente, tais mudanças institucionais movimentaram e movimentam a escola. A crescente aparição das classes populares nas escolas expõe as fraturas particulares do ensino escolar e lança constantes confrontos entre as diferenças que não podem ser apaziguadas com o apelo à diversidade (ESTEBAN, 2004). Essa tensão questiona a sustentação das classes populares em posição de subalternidade, que em determinadas práticas avaliativas se tornam ora ambivalentes, ora unipolares, vinculadas simultaneamente às ideias de negação e/ou exclusão da apropriação de conhecimento a muitos.

A ideologia do currículo com caráter essencialista surge de uma crença de que podemos parcialmente definir para depois ensinar, cuja sequência e ordem de ação são feitas por sistematizações. Trata-se de um “jogo de objetivos” que é singular e principal. De certa maneira, há uma ideia de que o conhecimento serve um dado projeto de sociedade, passível de ser compreendida por uma estrutura econômica que a constitui, sustentando a concepção estrutural em classes sociais e econômicas que trazem.

Por outro lado, “o currículo [avaliação] não pode ser compreendido – e transformado – se não fizermos perguntas fundamentais sobre suas conexões com relações de poder [...] contribuindo para politizar a teorização do currículo [avaliação]”. (SILVA, 1999, p. 49)

Pesquisas sobre a avaliação educacional apontam como o campo de estudo é constituído pelas significações estabelecidas em parceria aos *movimentos curriculares* institucionais, sobre a compreensão do *papel social da escola* e sobre sua *relação cotidiana com a realidade* (HADJI, 1994). Consequentemente, estudar a avaliação é se aprofundar nas várias composições da educação considerando também suas fragilidades.

Introduzi esse primeiro momento, com a minha intenção de conversa e pesquisa como *professorapesquisadora*, considerando a proposta feita por Certeau (1994), ao indicar a necessidade da criação de razões para viver que sejam potentes para cada um, mas, além disso, potentes para todos; a questão de aventura investigativa coloca em “debate o lugar do intelectual na sociedade e a experiência ou a concepção de cultura que resulta disso” (1994, p. 227).

De tal modo compreendendo, conto a minha experiência *com* a escola, ao assinar minha particularidade como professora, pedagoga, estudante, pesquisadora, alfabetizadora, mulher, negra, filha – entre outras muitas singularidades – como possibilidades de teorizar *com* a prática, o que é para mim “um princípio teórico-metodológico que alicerça minha postura política, ao considerar a escola como um espaço de teoria em movimento permanente” de

redes de conhecimentos, ao tecer, trançar, entrelaçar e fiar os estudos, como tanto me ensinou, com seus livros, a professora Regina Leite Garcia (GARCIA, 1996, p. 21).

4 CAPÍTULO TEÓRICO-METODOLÓGICO: contribuições dos/nos/com estudos cotidianos

Neste capítulo, proponho a interlocução com a teoria que me move a pensar avaliação na relação com o Outro (CERTEAU, 1994, 2011). Apresento alguns estudos do campo do cotidiano, suas concepções centrais e características, aproximo-me das contribuições de Certeau e Morin e faço uma interlocução com alguns autores e suas contribuições, com as pesquisas sobre avaliação, que conversam com os estudos cotidianos em suas pesquisas (ESTEBAN, 1999; REGINA, 2003a; FERRAÇO, 2002). Em interlocução com a minha perspectiva de pesquisa, ainda neste capítulo, *apresento com mais destaque minha metodologia*.

Cotidiano

Se o cotidiano faz tanto parte da modernidade – e de tudo antes dela- quanto da pós-modernidade – e de tudo após ela –, ele é a própria rede em que os conhecimentos todos se misturam na invenção da vida social. Talvez por isso, mais que uma epistemologia, o cotidiano seja uma **epistemomagia**. (OLIVEIRA & SGARBI, 2008, p. 65) [grifo meu]

Entendo que, em meio à crise da modernidade, a **epistemomagia do cotidiano**, pela postura epistemológica de *fazerpensar* conhecimentos e sentidos do mundo e da vida, traz contribuições importantes para o estudo. Segundo Sgarbi, a **epistemomagia** compreende que

O cotidiano é movimento constante, que múltiplas são as possibilidades de compreensão de um mesmo fato, que fixar um foco epistemológico seria imobilizar o cotidiano, dentre outras muitas colocações, todas pertinentes, obviamente, e que me fizeram repensar muitas coisas, inclusive o porquê de minhas idealizações e devaneios sentimentalóides ao “constituir” o que seriam as principais *característicaspropriedadesfunções* de uma epistemologia do cotidiano. Foi quando me veio à cabeça: **só mágica!**”

“A instituição de uma epistemologia do cotidiano me parece uma impossibilidade lógica, pois seria a contradição de fixar o movimento, é de fundamental importância para mim mostrar as tentativas de fazê-lo, os muitos caminhos percorridos, as dicotomias disfarçadas, dentre inúmeras outras coisas que fizeram da tentativa algo digno de ser narrado. Se é difícil seguir a trilha do logos, caminhamos pelos magos. O que fica muito forte é a sensação de que a magia — inclusive a do logos ou a do photon — contagia o cotidiano e um pouco que viabiliza um projeto epistemológico que, sendo plural, insiste em não se fazer hegemônico para não decretar sua própria morte. Assim, esse texto retoma a questão da linguagem e sua relação com os conhecimentos que se tecem cotidianamente, buscando compreender que essa tessitura mágicológica faz parte da vida dos pobres mortais [Assim uma epistemomagia]”. (SGARBI, 2005, p. 25, 43 e 44)

O uso que faço da noção de cotidiano, ao longo da tese, afasta-se do conceito dito como

“senso comum”, dito como aquele que “reproduz-se espontaneamente no quotidiano da vida (...) que aceita o que existe tal como existe” (SANTOS, 2002, p. 90), ao entender que surge em uma constância relacional, circunstancial e flutuante.

Existe uma certa universalidade no conceito de “cotidiano”, marcada pela ideia do sentido habitual, comum, do dia a dia, banal, até sendo o termo significado como a expressão de uma rotina costumeira, regular e nem um pouco complexa, que, fatalmente, simplifica a ampla dimensão de sua complexidade (SANTOS, 2002, p. 35). Ao contrário disso, cotidiano propõe outra postura epistemológica:

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos impressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga e com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada (...) (CERTEAU, 1996, p. 31).

Tomo o cotidiano, *com* Certeau (1994), como *espaçotempo* que nos revela possibilidades e descobertas através da potência criadora, libertadora, dialógica e política das *prácticasteorias* educativas cotidianas. Lugar do novo, de sentir o mundo, das transformações que realmente acontecem e do privilégio da produção dos imprevisíveis.

Ou seja, quando penso com o cotidiano, singular e incontrollável, encontro-me em tal proposta investigativa – longe de nomeá-la como uma “metodologia de análise”¹³ e tentando sair do confinamento do uso das estruturas e dos limites das alternativas metodológicas modernas – encontro-me em tais redes de *saberesfazeres* tecidas e partilhadas pelos/com sujeitos cotidianos da escola, um movimento nosso, da nossa complexidade e do exercício de resistência das nossas próprias certezas.

Nesse sentido, ao falar da escola, ao trazer para a conversa as marcas da pesquisa, exponho minhas surpresas, deslumbres, crenças, estimas, revoltas e cutucadas em relação à escola, às pessoas, currículos, ou seja, *suasminhas* cotidianidades, tecendo, assim, J-U-N-T-O.

Sinto, como afirma Ferraço (2003), que a pesquisa com o cotidiano traz uma busca dos meus lugares, entre-lugares, não-lugares de onde de fato busco por mim mesma, minha história de vida, envolta na tessitura do meu texto, assumindo-me como pertencente às diferentes redes.

¹³“De modo geral, uma metodologia de análise *a priori* nega a possibilidade do fazer junto. Resulta uma metodologia que antecede, que pensa antes o que poderá acontecer. Possível, mas isso não passa de previsões, como as do tempo.” (FERRAÇO, 2003, p. 162)

Se estamos incluídos, mergulhados em nosso objeto, chegando, às vezes, a nos confundir com ele, no lugar dos estudos “sobre”, de fato, acontecem os estudos “com” os cotidianos. Somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação. Então, em nossos estudos “com” os cotidianos das escolas, no lugar de perguntas como: que significa essa atitude? Que quer dizer esse cartaz? Que significa esse texto? Qual o sentido dessa fala? Devemos perguntar: que leituras “eu” faço desse cartaz, texto ou fala?

Assim, em nossos estudos “com” os cotidianos das escolas, há sempre uma busca por nós mesmos. Apesar de pretendermos, nesses estudos, explicar os “outros”, no fundo estamos nos explicando. Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros, mas nós somos também esses outros e outros “outros”.

Por vezes, quando nós nos explicamos, pensando que explicamos os outros, falamos coisas próximas daqueles que queremos explicar. Mesmo assim, ainda somos os sujeitos explicados em nossas explicações. Somos caçacaçador. E com essas explicações nos aproximamos das explicações dos outros. Assim:

– Eu penso o cotidiano enquanto me penso...

– Eu faço parte desse cotidiano que eu penso... Eu também sou esse cotidiano...

– Eu não penso “sobre” o cotidiano, eu penso “com” o cotidiano...

– Esses momentos, movimentos, processos, tentativas, possibilidades, de pensar “com” os cotidianos, de me pensar, possibilitam que eu me conheça ao mesmo tempo em que busco conhecer os outros...

– Mas, eu também sou esses outros...

– Sou todos aqueles que ali estão e também aqueles que já não estão...(FERRAÇO, 2003, p. 160-161)

Ferraço nos ajuda a entender a noção de que fazemos “parte da pesquisa” literalmente, ao dizer “– Eu faço parte desse cotidiano que eu penso... Eu também sou esse cotidiano... Eu não penso “sobre” o cotidiano, eu penso “com” o cotidiano...” (Ibidem, 2003, p. 161). Ao fazer parte da pesquisa, habitamos um no outro, em nossos pensamentos, cotidianos, falas. Quando entendemos o contrário disso, numa pesquisa “sobre”, cremos poder dominar “o objeto”, numa lógica de controle, limite, previsibilidade, “acabado” totalizante. “Um ‘sobre’ o outro, que “encobre”, que se coloca “por cima” do outro sem entrar nele, sem o ‘habitar’. Pesquisar ‘sobre’ sugere a intenção de poder falar do outro a partir do outro, isentando-nos desse outro, colocando-nos separado desse outro”. (Ibidem, 2003, p. 162)

Além disso, estudar os cotidianos é se preencher de uma caça, de uma investigação, de uma chama, que surge de uma brasa (inquietação) de quem habita e reside nos/dos/com dilemas de escolas reais, ao arriscar estudar acontecimentos cotidianos em meio aos *seusmeus* artefatos plurais e rizomáticos expressados em redes de sentidos da vida humana.

Como afirma Alves e Garcia (2000), é fundante nas pesquisas com o cotidiano a busca em captar dobras, amarras, desvios e rasgos, ou seja, captar a ruptura das práticas instituídas, cruzando histórias, percursos, práticas e singularidades nos seus diferentes modos de (vi)ver os movimentos em rede.

O meu desassossego, como diria Fernando Pessoa (1996), paira no *estremecer do*

*mundo rígido das certezas*¹⁴, o que não me põe em um lugar neutro – não contaminado, mas me cutuca também nas minhas montanhas de livros, artigos e escaladas de leituras de mundo e suas articulações.

Nos meus pensamentos iniciais, de como começar a escrita, confesso que tive/tenho medo das regularidades e constâncias que também posso encontrar nas “impressões cotidianas”, colocadas pelos *meusoutrosnossos* pensamentos totalizantes, de conclusões fechadas que trancam as escolas dentro delas mesmas, de uma pesquisa com imposição temática, marcada pela modernidade, expressa da lógica do “bem e do mal”, confinada no campo das unanimidades, generalizações, convicções por “evidências” ou outras armadilhas que desconsideram e distanciam as tessituras e partilhas do cotidiano da escola, que ainda estão dentro de mim e no qual luto em cada letra que escrevo.

Ao abraçar a pesquisa com o cotidiano, senti-me parte de uma investigação baseada na complexidade de ver para além daquilo que já está posto, na partilha constante com o Outro (o que me fez respirar um pouco mais aliviada), ao estudar meus achados através de tal abordagem e ver que, nessa empreitada, estava encontrando algo mais perto da minha compreensão de mundo, mesmo que mergulhada em dificuldades de expressar-me fora de minha formação moderna.

Assim, tal estudo possibilita mergulharmos nos percursos em movimentos, nas invenções cotidianas (CERTEAU, 1994) desses *saberesfazeres* na arte de enfrentar nossos medos e desassossegos, por ocasião da pesquisa, movida pela possibilidade acadêmica de sentir o mundo e não soberbamente só olhá-lo.

Um “mergulho” que nos movimenta *dentro e com* a pesquisa, pois, como afirma Alves (1998, p. 2), “o modo de *ver* dominante no mundo moderno deverá ser superado por um *mergulho* com todos os sentidos no que desejamos estudar; a este *mergulho* temos chamado, pedindo licença ao poeta Drummond, de “*o sentimento do mundo*”.

Nesse caminho de pesquisa, *mergulhei* em muitas histórias de vida de pessoas e suas experiências com a avaliação. Modos de ver o mundo que, na artesanaria da pesquisa, levaram-me a entender esse cotidiano singular. Professores e estudantes que reinventavam meus “procedimentos científicos”, que não se “encaixavam” em categorias epistêmicas, pois não cessavam de rearticular saberes singulares, doando-me compreensões metodológicas.

Sujeitos protagonistas de histórias cotidianas que inventavam a escola. “Histórias de professoras que habitam o cotidiano da escola. Histórias que nos foram contadas (...).

¹⁴ Lindas palavras de Nilda Alves.

Histórias que não nos falam de fatos, mas de acontecimentos, que não nos apresentam argumentos, mas sentidos” (PEREZ, 2003a, p. 100), nas quais compartilhei ao “mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e, me deixando tocar por elas, cheirando os cheiros que a realidade vai colocando a cada ponto do caminho diário” (ALVES, 1998, p. 7).

Histórias que me mostraram as nuances que compartilhamos e enfrentamos como sujeitos cotidianos e, que me/nos constitui em suas/nossas múltiplas redes coletivas, uma vez que “são expressões singulares das interações humanas que carregam as marcas da trama social na qual se constituem”. (ESTEBAN, 2003, p. 204)

É em tal abordagem que encontramos a insurgência da aposta nos cotidianos como *espaçostempos* de invenção de conhecimentos e de cultivo da vida social, além de saborear um modo de viver a pesquisa entrelaçada com os *praticantespensantes* das escolas e das redes educativas na tecelagem dos seus/nossos *fazeressaberes*. Criação através dos desvios singulares da diferença produzidos pelas práticas das artes de fazer.

Nilda Alves (2001, p. 14-16) escreveu, num primeiro momento¹⁵, contribuições que nos ajudam a entender a potencialidade dos estudos cotidianos em movimentos que podemos vivenciar em nossas pesquisas, ao apostar na possibilidade de fazer e criar conhecimento com o cotidiano. Destaco sua sistematização, desenvolvida em quatro grandes aspectos:

Defendo, e não estou sozinha, que há um modo de fazer e de criar conhecimento no cotidiano, diferente daquele aprendido, na modernidade, especialmente, e não só, com a ciência.

São quatro os aspectos que julgo necessário discutir para começar a compreender essa complexidade. **O primeiro deles** se refere [ao fato de que] a trajetória de um trabalho no cotidiano precisa ir além do que foi aprendido com as virtualidades da modernidade, na qual o sentido da visão foi exaltado. É preciso executar um mergulho com todos os sentidos no que desejo estudar. Pedindo licença ao poeta Drummond, tenho chamado esse movimento de o sentimento do mundo. **O segundo movimento** a ser feito é compreender que o conjunto de teorias, conceitos e noções que herdamos das ciências criadas e desenvolvidas na chamada modernidade e que continuam sendo um recurso indispensável, não é só apoio e orientador da rota a ser trilhada, mas, também e cada vez mais, limite ao que precisa ser tecido. Para nomear esse processo (...) estou usando a idéia de virar de ponta-cabeça.

Para ampliar os movimentos necessários, creio que **o terceiro deles**, incorporando a noção de complexidade, vai exigir a ampliação do que é entendido como fonte e a discussão sobre os modos de lidar com a diversidade, o diferente e o heterogêneo. Creio poder chamar a esse movimento de beber em todas as fontes. **Por fim**, vou precisar assumir que para comunicar novas preocupações, novos problemas, novos

¹⁵ Após a escrita sistematizada da autora no livro “Pesquisa no/do cotidiano” (2001, p. 14-16), Nilda Alves publicou uma análise crítica ao seu texto, onde inclui mais um aspecto à proposta original, a qual denominou *ecce femina*. Podemos encontrar tal análise no texto “Sobre movimento das pesquisas nos/dos/com os cotidianos” – TEIAS: Rio de Janeiro, ano 4, nº 7-8, jan/dez 2003.

fatos e novos achados são indispensáveis a uma nova maneira de escrever, que remete a mudanças muito mais profundas. A esse movimento talvez se pudesse chamar de narrar a vida e literaturizar a ciência (ALVES, 2001, p. 14-16).

De fato, o movimento proposto por Alves aponta a necessidade de articulação do despir da modernidade na tentativa de sentir o mundo, considerando a noção de complexidade que advém da diferença e do entrelaçamento da relação com o Outro, especialmente ao dizer que “para ampliar os movimentos necessários, (...) a noção de complexidade, vai exigir a ampliação do que é entendido como fonte e a discussão sobre os modos de lidar com a diversidade, o diferente e o heterogêneo. Sobre a necessidade de discutir a ideia de complexidade, dedico um tempo, mais adiante, aos estudos de Morin (1990), no subcapítulo “Episteme da complexidade: contribuições aos estudos cotidianos”.

É no cotidiano que, permanentemente, defrontamo-nos com o Outro – nesse encontro – que podemos constituir a crise do crível, a ruptura das certezas, o encontro com imprevisível, a abertura da alteridade radical, enfim, o deslocamento e a quebra dos padrões habituais de referências, valores, pensamentos e ações (CERTEAU, 1970, p. 7 apud FERRAÇO, SOARES & ALVES, 2017).

Nas palavras do próprio Certeau (1970, p. 7 apud FERRAÇO, SOARES & ALVES, 2017), “habitualmente, o estranho circula discretamente sob nossas ruas. Mas, é suficiente uma crise para que, de todos os lados, como que trazido por uma enchente, ele suba do subsolo.¹⁶”

Ou seja, mesmo com todo o nosso empenho enquanto pesquisadores comprometidos, no cotidiano, não estamos à espreita, até mesmo no ato de observar, somos *sujeitos individuaiscoletivos* que pensam “mergulhados” com o Outro. O Outro emerge, entra, desestabiliza! Assim, mesmo sabendo que decidimos quais marcas e limites serão impressas em nossos textos e conversas, carregamos um pouco uns dos Outros nesse cotidiano nada comum que é a escola.

Precisamos assumir nossos textos em sua permanente condição de “discursos inacabados”. (...) Nessa tentativa de dar conta de nós mesmos e dos outros nos nossos estudos, precisamos pensar em possibilidades de discursos que possam registrar os pensamentos e as palavras que transbordam por paredes e corredores das

¹⁶ Preciso dizer que essa fala de Certeau continua lindamente com a força de um “clamor” ao surgimento do Outro. Uma leitura que me causa alvoroço, quando o autor declara: “Que o noturno apareça, brutalmente, à luz do dia, é coisa que, a cada vez, surpreende. Esta força a descoberto se insinua nas tensões da sociedade que ela ameaça. Frequentemente, ela as agrava; utiliza ainda os meios e os circuitos existentes, mas ao serviço de uma ‘inquietação’ que vem de mais longe e que não se espera; ela quebra as fechaduras; ela faz transbordar as canalizações sociais; ela abre caminhos que deixarão, após sua passagem, quando o fluxo se retira, uma outra paisagem e uma ordem diferente.” (Certeau, 1970, p. 7 apud Ferraco, Soares & Alves, 2017).

escolas e que nem sempre são ditas. Discursos que precisam incluir outros discursos, alternativos, e que apostam sempre nas suas próprias explicações. (FERRAÇO, 2007, p. 87)

Diante das questões acima, a pesquisa com os cotidianos trata de algo que tem sentido em minha vida cotidiana, principalmente nas relações com pessoas que praticam esses cotidianos, os sujeitos cotidianos, “protagonistas capianos”¹⁷, militantes, participantes dos espaços ditos “de sucesso”, autores comigo da pesquisa, em suas estranhezas.

“Trabalhar com o cotidiano e se preocupar como aí se tecem em redes ou pipocam como rizomas os conhecimentos, significa, (...) escolher entre as várias teorias à disposição e muitas vezes usar várias, rompendo as fronteiras e transversalizando as teorias” (ALVES & GARCIA, 2002, p. 265). No pensamento moderno, dedicar-se a um ponto de vista soberano acaba por exaltar um sentido de mundo e realidade; desperdiçando experiência e aniquilando trajetórias.

“Um trabalho no cotidiano precisa ir além do que foi aprendido com as virtualidades da modernidade, (...) que continuam sendo um recurso indispensável, (...), mas, também e cada vez mais, limite ao que precisa ser tecido.” (ALVES, 2001, p. 14-16). Ou seja, na perspectiva do estudo no/do/com cotidiano, as contribuições teóricas são “hipóteses a serem possivelmente negadas, senão por nós, por outros ou outras que depois de nós virão, para nosso desespero, com a bagagem sobre teorias e as práticas de pesquisa que fomos/forem pela vida acumulado” (ALVES & GARCIA, 2002, p. 265).

Considerando a contribuição de Certeau (1994, 1996), intento evidenciar a fecundidade de suas ideias, seus estudos das lógicas que movem os fazeres cotidianos e ainda a lógica dos *saberesfazer*s tecidos nos cotidianos ou por eles acionados.

Além das suas já reconhecidas contribuições nos estudos e pesquisas em diferentes áreas da Educação e sua preocupação em superar as reproduções dos referenciais da ciência moderna, trago a epistemologia do cotidiano, desenvolvida pelo autor, sobretudo para pensar cotidianamente as práticas na escola.

4.1 Estudos cotidianos: Contribuições de Michel de Certeau

Como “viajante em busca da alteridade e da compreensão das dinâmicas de criação da vida e do conhecimento” (FERRAÇO, SOARES & ALVES, 2017a, p. 9), ou ainda, buscando uma alternativa para pensar a constituição de outros conhecimentos da/na/com escola e suas

¹⁷*Capiano* é um termo usado no CAP/UERJ para nomear ações, sujeitos, práticas, projetos, identidades entre outras esferas que integram relação com o Colégio de Aplicação, como um termo de pertencimento-nacionalidade endereçada. Exemplo: “estudante capiano”, “contato capiano”, “marco capiano”.

práticas cotidianas; os estudos de Certeau muito colaboram no trançado de um caminho constituído nas/das/com "práticas microbianas, singulares e plurais".

A potência de seus estudos teórico-metodológico-epistemológico-político costurados na importância da relação com o Outro, diferindo e tecendo outras/novas possibilidades contemporâneas em alteridade, informados por interesses e desejos dos *praticantespensantes*, revelam-nos a aposta nos cotidianos como *espaçostempos* de criação de conhecimentos e de produção da vida social.

Certeau aposta em uma atitude insubmissa e inventiva do cotidiano, ao entender ser necessário "(...) seguir o pulular desses procedimentos que, muito longe de ser controlados ou eliminados pela administração panóptica, se reforçaram em uma proliferação ilegítimada, desenvolvidos e insinuados nas redes de vigilância, combinados segundo táticas ilegíveis" (CERTEAU, 1994, p. 175), especialmente ao considerarmos que tais procedimentos são "estáveis a tal ponto que constituem regulações cotidianas e criatividade sub-reptícias que se ocultam somente graças aos dispositivos e aos discursos, hoje atravancados, da organização observadora" (Ibidem, p. 175).

Certeau (1996, p. 31) afirma que "o que interessa ao historiador do cotidiano é o Invisível (...)"—, que tanto lhe chama a atenção em suas "vistas ao não visto". Sensível às questões que envolvem o saber e inventividade do Outro, dedicou tempo e confiança à crença avassaladora da "liberdade gazeteira das práticas", suas "microrresistências que constituíam microliberdades". "Certeau ia aonde sua curiosidade, sua fé, seu projeto de trabalho e sua abertura para a alteridade o levaram." (FERRAÇO, SOARES & ALVES, 2018, p. 9).

Com o pé em diferentes áreas da vida humana, caminhou em confabular Outros mundos possíveis, para além do que lhe "parecia" ser apresentado, porque, na verdade, via-o com outros olhos, o atento "ao real na realidade", apostando na mudança de perspectiva (Giard, 2011).

Certeau dedica-se ao "estudo ordinário" na análise de suas pesquisas, o "homem ordinário" é a ênfase de suas investigações, além de trazer, entre suas referências, Wittgenstein (1994) e a ideia da "linguagem ordinária". Tais mudanças de paradigma, acendiam-lhe o desejo de conversar com as práticas cotidianas e as "artes de fazer" dos praticantes.

As piratarias e clandestinidades, silenciosidades e invisibilidades, astúcias e dispersões tornavam-se seu compromisso investigativo. É pelas "artes de fazer" que as "táticas de resistência" vão modificando os códigos na "invenção do cotidiano", na criação em rede, "produzindo efeitos e não objetos." (CERTEAU, 1994, p. 154).

Apostou nas táticas devacionistas, na arte da resistência, ao acreditar que, nos “estratagemas de combatentes existe uma arte dos golpes, dos lances, um prazer em alterar as regras do espaço opressor. Destreza tática e alegria de uma tenacidade” (CERTEAU, 1994, p. 79).

Certeau contribui para essa investigação da prática cotidiana como princípio teórico e inspiração, pois “(...) é preciso interessar-se não pelos produtos culturais oferecidos no mercado de bens, mas pelas operações de seus usuários; é mister ocupar-se com “as maneiras diferentes de marcar socialmente o desvio operado num dado produto por uma *prática*” (CERTEAU, 1994, p. 13).

Certeau nos mobiliza a viver, em nossas pesquisas, um movimento ético-estético, de compreender que “o caminho técnico a percorrer consiste, em primeira aproximação, em reconduzir, as práticas e as línguas científicas para seu país de origem, a *everyday life*, a *vida cotidiana*” (CERTEAU, 1994, p. 64). Assim, a *vida cotidiana* tornou-se sua epistemologia, entendendo-a em “caráter paradoxal de ser também um exílio em relação às disciplinas, cujo rigor se mede pela estrita definição de seus limites.” (CERTEAU, 1994, p. 65).

Em conversa com Certeau, assumo a tarefa de afirmar a vida cotidiana como *espaçotempo* de criação permanente do fazer, do saber, do sentir, do viver e dos modos de conhecer com o Outro, ao confiar nas nossas/suas inventividades, *praticantespensantes*, usuários de artefatos existentes, impostos, conduzidos, mas não alheios através de mecanismos de resistências forjadas.

Com Certeau partilho a indicação do cotidiano como lugar de criação em crítica ao modelo de racionalidade que preside a ciência moderna. O autor propõe desconstruir a operacionalidade dos lugares e que se tornaram, ao longo da História, um modelo global de racionalidade científica, produzidos ou que se pretendiam ser produzidos, com “não cotidianos” (Espaços acadêmicos, laboratórios etc.), que se distingue e se defende tanto do senso comum como nas humanidades, como espaços de poder totalitário, que são desnaturalizados por Certeau.

Um estudo que evidencia a necessidade e a pertinência das complexidades e das irreduzíveis realidades cotidianas concretas e as estruturas que as circunscrevem.

A vida cotidiana não é apenas lugar de reproduzir uma condição social imposta, que explica as condições do real na realidade, como algo determinista e essencialista. Ao contrário, Certeau acredita na necessidade da criação de um método para capturar e dialogar com as práticas do dia a dia de homens e mulheres comuns, suas inventividades em meio a normas, leis, conhecimentos e significações hegemônicas apresentadas como dados

irrefutáveis. A tais críticas levantadas por Certeau sobre a ciência moderna, o autor ainda afirma que

O inconveniente do método, condição de seu sucesso, é extrair os documentos de seu contexto 'histórico' e eliminar as 'operações' dos locutores em circunstâncias particulares de tempo, de lugar e competição. É necessário que se apaguem as práticas linguísticas cotidianas (e o espaço de suas táticas), para que as práticas científicas sejam exercidas no seu campo próprio (CERTEAU, 1994, p. 81).

Mas, como Certeau nos ajuda a questionar epistemologias consideradas hegemônicas na ciência moderna? Discutindo os modos como usamos os artefatos, a linguagem e as ações por aspectos organizáveis, quantificáveis e classificáveis, em função daquilo que nelas é repetição, esquema e estruturação e provocando a insurgência e a atenção à *ficção* em suas articulações com a ciência, especialmente ao questionar que as operações científicas tendenciam à fixação de representações da realidade ao camuflar e ocultar condições reais que as tecem.

“Essa questão é ainda mais relevante quando entendemos que a narrativa que afirma falar em nome do real é, muitas vezes, eficaz, transformando e regulando o espaço social” (FERRAÇO, SOARES & ALVES, 2018, p. 41). “Ao pretender relatar o real ela o fabrica. Ela é performática. Ela torna crível o que diz e faz agir por essa razão” (CERTEAU, 2011, p. 53). E, ainda, segundo Certeau (2011, p. 53)

A narrativa que fala em nome do real é imperativa; ela ‘faz conhecer’, à maneira como se dá uma ordem. Nesse aspecto, a atualidade (o real cotidiano) exerce um papel semelhante ao que a divindade desempenhava outrora: os padres, as testemunhas ou os ministros da atualidade fazem com que ela fale para dar ordens em seu nome. Certamente, ‘fazer falar’ o real já não é revelar as vontades secretas de um Autor; daqui em diante, algarismos e dados fizeram as vezes desses segredos ‘revelados’. No entanto, a estrutura permanece a mesma: ela consiste em ditar, interminavelmente, em nome do ‘real’, o que deve ser dito, o que se deve crer e o que deve ser feito. E o que opor a ‘fatos’? A lei que relata em dados e algarismos (ou seja, em termos fabricados por técnicos, mas apresentados como manifestação derradeira da autoridade, o Real) constitui nossa ortodoxia, um imenso discurso de ordem.

Os processos de enunciação são circunscritos por “marcas de usos” operacionalizadas como “modalizações” conjunturais do enunciado ou moldes circunstâncias da prática, pretendendo, portanto, insinuar, indicar, uma “historicidade” de perfil “consagrado, genuíno e representativo do social” que traz a ideia de manipulação e fabricação dos diferentes *usosmodos* de representar o real em normativas organizadas para linguagens, práticas, usos e operações da vida cotidiana”.

Estruturas, rotinas produtivas e permanências que não são meramente uma repetição ou recorrência de uma ordem social pré-estabelecida ou fabricada, mas movidas na ordem das

tensões, enfrentamentos, consensos e dissensos, nas “artes de fazer” em usos e táticas de praticantes, em suas experiências singulares, práticas ordinárias e solidariedades, em tessituras de redes da realidade das práticas, que modificam leituras de mundo, com inserção criativa e plural, em meio às relações de força, com manifestações cotidianas de resistência.

O posicionamento teórico de Certeau frente às questões de ordenação sociopolítica, científica e educativa, provoca-nos a pensar nos modos de apropriação, caracterização e suposta fixação que intentam instaurar um presente relativo a um determinado momento e lugar, desconsiderando a rede de relações existentes na complexidade do real. A esse estudo do autor, especialmente sobre os *usosmodos* de funcionamento de ficção na ciência, das ditas “epistemologias dominantes”, que insistem em dizer com objetividade, neutralidade e demarcação em nome de uma verdade e de um real, Certeau nos mobiliza a insurgir, refletir reinventar e desnaturalizar essa postura de falar em nome do real.

Ao estudarmos o cotidiano, o autor nos chama a discutir com a episteme do funcionamento da ficção da ciência, defendido pelo autor como “um discurso que dá forma (‘informe’) ao real, sem qualquer pretensão de representá-lo ou ser informado por ele” (CERTEAU, 2011, p. 48). Segundo o autor (2011, p. 46),

[...] ao comprovar os erros, o discurso leva a considerar como real o que lhe é contrário. Apesar de ser logicamente ilegítimo, o procedimento funciona (‘marche’) e ‘leva na conversa’ (‘fait marcher’). Desde então, a ficção é transferida para o lado do irreal, enquanto o discurso tecnicamente armado para designar o erro está afetado pelo privilégio suplementar de representar o real.

A legitimação da ciência, credenciada como discurso ordinário, limita e ficciona o não científico como falso e irreal. Ao mesmo tempo em que a ficção se encontra também no próprio campo da ciência, tornando-se signo do artefato científico. “Nesse modo de funcionamento da ficção na ciência, a verdade é produzida pela identificação do erro nas narrativas não científicas. (...) Um trabalho de falsificação efetuado pela ciência, por meio do qual ela institui a ficção como um elemento da cultura.” (FERRAÇO, SOARES & ALVES, 2018, p. 44).

Em contraste a isso, surgem os movimentos de resistência cotidianos, nos quais os praticantes inventivamente, constituem *usosmodos* outros de produção e consumo, que originam novas “artes de fazer”, em meio a ordem imposta (CERTEAU, 1994, p. 93). “No consumo puro e simples, os praticantes desenvolvem ações, fabricam formas alternativas de uso, tornando-se produtores/autores, disseminando alternativas, manipulando, ao seu modo, os produtos e as regras, mesmo que de modo invisível e marginal.” (ALVES & OLIVEIRA, 1998, p. 1).

É com o cotidiano que as “estratégias”, “táticas” e “astúcias” surgem. Desenvolvidas com ações próprias de um poder, as “estratégias” se constituem em ações e concepções de sujeitos reais que, *a priori*, estão subordinados a um poder, mas inquietam-se, ameaçam e escapam em suas ações instituintes. Enquanto o uso de “táticas e astúcias” de resistência, Certeau (1994, p. 99) afirma que

A tática é movimento "dentro do campo de ação do inimigo" (...), e no espaço por ele controlado. Ela não tem, portanto, a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ocasiões e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. Em suma, a tática é a arte do fraco. (Ibidem, p. 100 e 101).

Certeau afirma que “a *tática* depende do tempo, vigiando para ‘captar no voo’ possibilidades de ganho” (CERTEAU, 1994, p. 45), ou seja, a *tática* é muito mais que uma construção ou fabricação, trata-se de uma insurgência da realidade. Na *tática*, “o que ela ganha, não guarda. Tem, constantemente, de jogar com os acontecimentos para os transformar em ‘ocasiões’. O fraco deve tirar partido de forças que lhes são estranhas” (CERTEAU, 1994, p. 45). Nessa estranheza, surge e conseguimos “em momentos oportunos onde combina elementos heterogêneos, (...) sua síntese intelectual que tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a ‘ocasião’. Muitas práticas cotidianas, (...) são do tipo *tática*” (CERTEAU, 1994, p. 46).

Ou seja, para Certeau o indivíduo não está como centro e foco de análise, mas a relação social que o constitui, suas ações cotidianas em suas práticas sociais. Nas práticas cotidianas de ler, conversar, habitar, cozinhar etc., como também os gostos, apetites, paixões, disposições de ânimo etc., revelam as “maneiras de falar”, como modelos de retórica, o agir e as “maneiras de caminhar”, pelas quais o indivíduo pode seduzir, persuadir, refutar, discordar e movimentar-se. “(...) Nesses estratagemas de combatentes, existe uma arte dos golpes, dos lances, um prazer em alterar as regras do espaço opressor. Destreza *tática* e alegria de uma tenacidade” (CERTEAU, 1994, p. 79).

Essas práticas, de tipo *táticas*, desorganizam lugares estratégicos de controle, poder estruturado, lugares definidos e ações planejadas. Nelas, os praticantes *a priori*, por se tratar de usuários que não fabricam e, que, posteriormente, são *praticantes pensantes* (OLIVEIRA & GERALDI, 2010), são marcados por seus *usosmodos* de ação ao que é “*dada*” como realidade

do real, criando seus desvios.

Interesso-me por esses desvios, pelas ações informadas pela “oportunidade” e “ocasião”, desenhadas no contingenciamento provisório do poder/hierarquia/autoridade/legitimidade/meritocracia/ordem confrontadas inicialmente como estratégias que organizam o lugar, mas que não estão sujeitas a tais situações, insurgindo, criando brechas, resistindo com os diversos artefatos escolares.

Assim, os *praticantespensantes* das escolas criam táticas, estratégias em redes, significações outras e possibilidades de (re)existência com o uso dos desvios.

Para Certeau, conforme o concebemos, o *Outro* com o qual permanentemente se defrontava era, em potência, o mistério, a estranheza, astúcias de caçadores, a “arte de dar golpes”, os “pequenos sucessos” e a permanente surpresa, portanto, o imprevisível, no encontro com o qual poderia se estabelecer a crise do crível” (FERRAÇO, SOARES & ALVES, 2017a), ou seja, o desvio oriundo do estranhar constitui a quebra dos padrões habituais de referências, conhecimentos prévios, limites, valores, pensamentos e o espaço controlado por um conjunto de operações.

A abertura da *alteridade radical*, com a possibilidade do deslocamento dos próprios praticantes entrelaçados no Outro, subvertidas por tais desvios tecidos nas práticas cotidianas. Nas palavras do próprio Certeau (1970, p. 7 apud FERRAÇO, SOARES & ALVES, 2017a), como descrevi no início deste capítulo,

Que o noturno apareça, brutalmente, à luz do dia, é coisa que, a cada vez, surpreende. Esta força a descoberto se insinua nas tensões da sociedade que ela ameaça. Frequentemente, ela as agrava; utiliza ainda os meios e os circuitos existentes, mas ao serviço de uma “inquietude” que vem de mais longe e que não se espera; ela quebra as fechaduras; ela faz transbordar as canalizações sociais; ela abre caminhos que deixarão, após sua passagem, quando o fluxo se retira, uma outra paisagem e uma ordem diferente.

Por esse motivo, escrevo “Outro” com “O” maiúsculo ao longo do texto, baseada nos estudos de Certeau, do qual me aproximo. *Mas qual é o sentido desse “Outro”?*

O Outro “assume diferentes configurações nos escritos de Certeau. O Outro é o que tem outros valores, crenças, hábitos, saberes. O Outro é aquele ou aquilo que emerge com as crises do crível e engendra credibilidades nascentes.” E ainda, o “Outro é aquele ou aquilo que não se possui nem se controla. O Outro é o que escapa. É o imprevisível, o inesperado, o excluído, o imigrante, o marginalizado, o estrangeiro, [o fracassado, reprovado]. O Outro é mistério e é surpresa.” Especialmente ao dizer que o Outro é “a alteridade radical, a diferença para a qual nós precisamos nos abrir para criar” (FERRAÇO, SOARES & ALVES, 2017a, p. 14 e 15).

Certeau (2011) também descreve o Outro como “morto”, como aquele ou aquilo que não está mais no mundo dos vivos, um ausente cuja presença assombra. “A única pesquisa histórica do ‘sentido’ permanece, com efeito, a do ‘Outro’, porém, este projeto contraditório pretende ‘compreender’ e esconder com o ‘sentido’ a *alteridade* deste estranho (...), acalmar os mortos que ainda frequentam o presente e oferecer-lhes túmulos escriturários” (CERTEAU, 2011, p. 9).

A *alteridade* é o âmago da relação com o Outro, na falta, ausência, tentativas de “esconder a alteridade deste estranho”, ele, na verdade, morre.

A *alteridade* é um princípio necessário na relação com o Outro, o que não toca na *alteridade* do Outro dispõe de um domínio de controle, negando as relações integrais. A *alteridade*, portanto, “se encontra eliminada, apagada ou integrada, não apenas sem bases políticas ou sociais bastante fortes,” e o autor enfatiza, “mas da mesma forma ou, talvez, mais ainda, por falta de poder se articular como o diferente com relação ao sistema de referência sem ter, para indicar sua prática, outro código senão aquele, doutrinal, que ela questionava.” (CERTEAU, 2011, p. 138). Pois a alteridade, segundo Certeau (2011, p. 188), “é a diferença que apresenta um corte cultural”, o que estamos em processo de vir a ser na relação com o Outro, nossas rupturas ao estar com, ao estar junto.

A relação com o Outro se configura e se define nas tentativas de articulação de um lugar social à construção de um discurso narrativo por meio de práticas, em um exercício de alteridade, de um “outro” que se perdeu, de um ausente que, para Certeau, é importante e central, para além de só fazer parte. Assim, o autor crê que é nas relações que procuramos nossas articulações entre o lugar social e o discurso histórico.

O problema é que o Outro está esquecido, deslocado, secundarizado, classificado, estigmatizado, sendo este mesmo Outro é o que surge, mesmo que “implique numa relação com o Outro enquanto ele está ausente” (CERTEAU, 2012b, p. 181).

“O Outro não seria a condição de possibilidade, mantida externa, do discurso filosófico, mas seria modificado em objeto, o elemento, que o discurso histórico transforma em significantes e reduz a algo inteligível para suprimir seu perigo” (CERTEAU, 2012b, p. 182).

Certeau nos propõe o estudo das relações com o Outro concebido nas articulações entre o lugar social, o discurso histórico, a construção do discurso narrativo e o modo como lidamos com alteridade, princípios que considero importantes na avaliação, especialmente quando o Outro não é considerado, quando “o Outro não seria a condição de possibilidade, mantida externa, do discurso filosófico, mas seria, modificado em objeto, o elemento, que o discurso histórico transforma em significantes e reduz a algo inteligível para suprimir seu perigo”

(Ibidem, 2012, p. 182).

Assim, “a escuta atenta e a abertura para o Outro, para a diferença, para a diversidade, para a alteridade, permeia toda a obra de Michel de Certeau, caracterizando a atitude ético-política que o moveu” (FERRAÇO, SOARES & ALVES, 2017, p. 14).

Ou seja, com os estudos de Certeau sentimos, concretamente, as múltiplas e diversas realidades em estudos que pairam e se demoram em compreender a complexidade dos problemas reais, que acontecem também em nossas escolas reais.

Pesquisa com articulação aos *usosmodos* das práticas cotidianas, suas metodologias,¹⁸ plurais e multidiferenciadas.

Não se trata apenas de repetição ou reprodução produzida em uma estrutura social, que explica a realidade, nem tão pouco de mera classificação, seleção e organização de dados, é preciso tecer com as práticas na pesquisa, “(...) precisará igualmente uma “maneira de caminhar”, que pertence, aliás, às ‘maneiras de fazer’ (...). Para ler e escrever e escrever a *cultura ordinária*, é mister responder operações comuns e fazer da análise uma variante de seu objeto” (CERTEAU, 1994, p. 81).

A *cultura ordinária* oculta uma diversidade fundamental de situações, interesses e contextos, sob a repetição aparente dos objetos de que se serve. A ‘pluralização’ nasce do uso ordinário, daquela reserva imensa constituída pelo número e pela multiplicidade das diferenças... Neste sentido, a *cultura ordinária* é antes de tudo uma ‘ciência prática do singular’, que toma às avessas nossos hábitos de pensamento onde a racionalidade científica é conhecimento do geral, abstração feita do circunstancial e do acidental. À sua maneira humilde e ordinária elabora então o processo do nosso arsenal de procedimentos científicos e de nossas categorias epistêmicas, pois não cessa de rearticular saber a singular, de remeter um e outro a uma situação concreta particularizante e de selecionar seus próprios instrumentos e suas técnicas de uso em função desses critérios (CERTEAU, 1996, p. 341-342).

Considerando a complexidade, o estudo pressupõe uma emancipação do pensamento, um processo que abrace o estranhamento inventivo de saberes e sua constituição dos conhecimentos cotidianos que não seja subserviente aos moldes ideológicos dominantes. “Tudo aquilo que no cotidiano se dá, é sempre mostrado como algo simples (...). No entanto, quando nos aproximamos com vontade real de entendê-lo, percebemos que *o cotidiano é um mundo complexo*, que exige *ações complexas e pensar complexo* para entendê-lo”. (ALVES e OLIVEIRA, 1998). Há no cotidiano: complexidade nas ações, leituras, *usosmodos*, pensamentos etc. Mas o que considero ser tal pensamento complexo? Como o entendo? A

¹⁸ O inconveniente do método, condição de seu sucesso, é extrair os documentos de seu contexto “histórico” e eliminar as “operações” dos locutores em circunstâncias particulares de tempo, de lugar e competição. É necessário que se apaguem as práticas linguísticas cotidianas (e o espaço de suas táticas), para que as práticas científicas sejam exercidas no seu campo próprio. (CERTEAU, 2011, p. 81)

quem me refiro quando partilho tal abordagem?

Considerando a necessidade de aprofundamento da noção de complexidade, ainda dentro dos estudos cotidianos, também partilho, neste espaço teórico-metodológico, um breve estudo sobre as contribuições de Morin (1996, 1990) e suas escritas sobre o pensamento complexo.

4.2 Episteme da complexidade: contribuições de Edgar Morin aos estudos cotidianos

O que é a complexidade? Em primeiro lugar, a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: ela compreende o paradoxo do uno e do múltiplo. Em segundo lugar, a complexidade é efetivamente o tecido de eventos, ações, interações, retroações, determinações, aleatoriedades, que constituem nosso mundo fenomenal. Mas ainda, a complexidade se apresenta como os traços inquietantes de emaranhados, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza (MORIN, 2001, p. 272).

Quando pensamos no termo complexidade, vem-nos à mente a ideia de algo difícil, complicado, que se opõe à ideia do simples, claro, preciso e distinto. Tal ideia passa pela sensação de algo obscuro, impreciso e até mesmo conflituoso e desordeiro.

Falar da episteme da complexidade significa aventurar-se no desafio da própria complexidade de discutir o reducionismo que domina parte do conhecimento científico de dizer “o que as coisas são”, sem demonstrar nossa incapacidade de ordenar as ideias, de expressar nossas incertezas, de exprimir o incômodo reduzido à ideia dos modos simplificadores que cegam e pouco elucidam a problemática paradoxal do uno e do múltiplo nas relações, suas imprevisibilidades e “traços inquietantes de emaranhados, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza.” (MORIN, 2001, p. 19).

A episteme da complexidade proporciona um estudo, uma “viagem” que busca “um modo de pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade, a riqueza, o mistério do real; e de saber que as determinações – cerebral, cultural, social, histórica – que se impõem a todo o pensamento co-determinam sempre o objeto de conhecimento.” (MORIN apud PETRAGLIA, 1995, p. 46).

Tendo tal multidimensionalidade como um princípio, o estudo do pensamento complexo se detém em refletir com as interações, no “onde” a regulação e o desequilíbrio se entrecruzam, tecem relações, compreendem contingências e determinações, provisoriedade e estabilidade, um pensamento capaz de lidar com o real e junto, ali, no fazer cotidiano, dialogar, negociar, pensar junto e problematizar.

Preocupado em discutir a questão das hegemonias epistemológicas do pensamento por categorias, simplicidades, regulações, ordem, linearidade, entre outros modos e leituras de

mundo que suprimem o pensamento, Morin aposta e prioriza a descoberta desafiadora de lidar com o real, com a desordem, com o caos, em busca de uma epistemologia abrangente que considere as complexidades, ou seja, que considere ambas as ideias epistemológicas em suas relações e que seja capaz de discutir e detalhar a complexidade do real e superar a noção reducionista e fragmentada de conhecimento.

Com a crença de que os seres humanos se constituem de modo complexo e não separado ou individualizado da natureza e da cultura, por exemplo, sugere uma reforma do pensamento através do estudo do pensamento complexo, a formação do intelectual com inteligência sistêmica e a singularidade e o todo com correlacionados, entre outras defesas.

Morin questiona as verdades absolutas e as explicações precisas em suas obras, luta contra a inflexibilidade e neutralidade imposta à ideia de pensamento linear através da burocratização do saber que compromete a ciência (MORIN, 1996).

Acredita na problematização do conhecimento, que expõe suas incertezas e aposta na democracia do debate para rever suas posições e argumentos, porque se opõe frontalmente à censura do pensamento (MORIN, 2000a). Afirma que “a ciência do homem não possui um princípio que enraíze o fenômeno humano no universo natural, nem um método apto a apreender a externa complexidade que o distinga de qualquer outro fenômeno natural conhecido” (1990, p. 17), ou seja, há uma incompletude, um inacabamento e parcialidade de todo conhecimento. “É um princípio de raízes profundas cujos desenvolvimentos se diversificam cada vez mais rumo à frondescência” (1990, p. 17).

Ora a complexidade chegou a nós, nas ciências, pelo mesmo caminho que a tinha expulsado. O próprio desenvolvimento da ciência física, que se consagra a resvalar a Ordem impecável do mundo, seu determinismo absoluto e perpétuo, sua obediência a uma Lei única e sua constituição de uma forma original simples (o átomo) desembocou finalmente na complexidade do real (MORIN, 1990, p. 14).

Na citação acima, Morin diz que “o próprio desenvolvimento da ciência física, que se consagra a resvalar a Ordem impecável do mundo (...) desembocou finalmente na complexidade do real” (1990, p. 14), ao referir-se ao estudo da natureza subjetiva do conhecimento. Exemplifica a desmistificação de uma aparente ideia de simplicidade ao trazer as descobertas do universo da física, como o segundo princípio da termodinâmica, que envolvem degradação e desordem, ou ainda ao falar do cosmo, da microfísica, do estudo das partículas, entre outros estudos de natureza complexa, por vias que desembocam na complexidade do real.

Morin afirma que “a dificuldade do pensamento complexo é que ele deve enfrentar o

emaranhado (o jogo infinito das inter-retroações), a solidariedade dos fenômenos entre eles, a bruma, a incerteza, a contradição” (1990, p. 14). Ou seja, a complexidade se apresenta como “um traço inquietante”, da incerteza, do imprevisível, do estranho, tecido junto, vivido no paradoxo uno e múltiplo das relações, pois “precisamos enfrentar a complexidade (...) e não dissolvê-la ou ocultá-la” (1990, p. 14).

No estudo do pensamento complexo, indicado inclusive nos dois volumes do livro “O Método”, o autor traz a crítica aos paradigmas conceituais que atuam no campo da redução, unidimensionalização e disjunção do pensamento, obra que apresenta a questão do pensamento numa nova abordagem epistemológica. Sua abordagem propõe “sensibilizar para as enormes carências de nosso pensamento, compreendendo que um pensamento mutilador conduz necessariamente a ações mutilantes” (MORIN, 1990, p. 15).

Ao tratar do problema da simplificação do conhecimento, questiona o isolamento das ideias, o isolamento das relações que temos uns com os outros, como um modo de “privar a ciência” de conhecer a si própria e de refletir sobre si própria. Questiona a mutilação do conhecimento, a desfiguração do real, da necessidade de tomarmos consciência da natureza e das consequências dos paradigmas, quando não nos dispomos a conceber a complexidade do problema de nossas pesquisas.

Acabamo-nos por nos aproximar “de uma mutação inaudita no conhecimento: este que, cada vez menos feito para ser refletido e discutido pelas mente humanas, cada vez mais feito para ser registrado em memórias informacionais manipuladas por forças anônimas” (MORIN, 1990, p. 12), coloca-nos em condição precária de “inteligência cega”, a redução do complexo ao simples, “maciça e prodigiosa ignorância é ela própria ignorada pelos estudiosos. Estes, que praticamente não dominam as consequências de suas descobertas, sequer controlam intelectualmente o sentido e a natureza de sua pesquisa” (MORIN, 1990, p. 12).

Assim, quando Morin discute os problemas da ciência cognitiva, as questões sobre a natureza da vida e sobre a natureza da cognição, interliga tais abordagens à necessidade do estudo em fundação de uma epistemologia do ser vivo. Antes de mais nada, considera que é preciso entender o quanto estamos ameaçados, cada vez mais, por barbáries no conhecimento. Há barbáries visíveis de injustiças, subserviência, crueldade, dominação, tortura, entre outras duras monopolizações humanas de pretensões operacionalizadas em pulsões cegas. “Ainda estamos cegos ao problema da complexidade (...), essa cegueira faz parte de nossa barbárie (...) continuamos na era bárbara das ideias. Estamos na pré-história do espírito humano. Só o pensamento complexo nos permitirá civilizar nosso conhecimento” (MORIN, 1990, p. 16).

Mas, para além de tais duras barbáries visíveis, há barbáries cegamente quantitativas,

“não se vê mais os seres humanos. O que se vê são estatísticas, produtos burros. No fundo, o cálculo, que é útil, mas como instrumento, se torna um meio de conhecimento, mas de falso conhecimento, que mascara a realidade humana” (MORIN, 2015, p. 1).

Em entrevista ao Ciclo de debates “Fronteiras do pensamento” (2015), Morin, problematizou tal questão, especialmente quando as pessoas passam a contabilizar resultados, viram estatísticas e tornam-se uma leitura de massa, sem o retorno ao movimento singular das complexidades humanas, ao dizer que “no fundo, assim que entra o cálculo, os humanos são tratados como objetos. E hoje, com o domínio justamente do poder e do dinheiro, com o domínio do mundo burocrático, tudo isso é o reino da barbárie gelada” (MORIN, 2015, p. 1).

E sugere “é preciso repensar a política e nós estamos na pré-história desse momento. É preciso saber se as forças negativas, a corrente negativa vai ser mais forte do que as forças positivas que tentam se levantar hoje no mundo e são ainda muito dispersas” (Ibidem, 2015, p. 1).

Ao discutir a necessidade do pensamento complexo, Morin aponta que “não há mais um solo firme”, apostando em uma mudança fundamental, em uma revolução paradigmática, pois “a espessura das evidências foi destruída, a tranquilidade das ignorâncias foi abalada, as alternativas se desenharam; a partir disso, o que a autoridade ocultou, ignorou, rejeitou, sai da sombra, enquanto o que parecia o pedestal do conhecimento se quebra.” (MORIN, 1990, p. 18).

Para tal argumento, Morin detalha a teoria sistêmica e suas diferenciações ao sistema aberto, apresentando suas problemáticas, paradoxalmente vividas no campo teórico. Enquanto na teoria sistêmica “há um sistemismo vago, baseado na repetição de algumas verdades primeiras asseptadas (...) que jamais poderão ser operacionalizadas (...) que indica operações redutoras” (MORIN, 1990, p. 20), a virtude sistêmica opera uma unidade complexa, entendendo que um todo não se resume à soma das partes, apresentando ambiguidades, característica transdisciplinar, promovendo, neste contexto de operações redutoras, a amplitude e complexidade do conhecimento.

No sistema aberto, as leis de organização da vida são de desequilíbrio, relacionado ao meio ambiente em que está, numa relação que não é só da simples dependência, mas é constitutiva do próprio sistema. “Logicamente, o sistema só pode ser compreendido se nele incluímos o meio ambiente, que lhe é ao mesmo tempo íntimo e estranho e o integra sendo ao mesmo tempo exterior a ele” (MORIN, 1990, p. 22).

Em outras palavras, se considerarmos a complexidade em nossas pesquisas, passamos a compreender que somos parte de um sistema aberto, em desequilíbrio, constante, em

dinamismo, vivido nas relações com o meio, no qual as relações não são uma simples dependência que temos e devemos “incluir em nossas pesquisas”, mas, antes disso, tais relações são constitutivas em nossas pesquisas, “ao mesmo tempo íntimo e estranho”, que nos “integra mesmo sendo exterior a nós”.

Ao fazer críticas à ideia classificatória do mundo e das pesquisas, Morin sinaliza sua preocupação ao valor paradigmático de causalidade unilinear que concebe a ideia em um enorme “vazio conceitual”, pelas dificuldades fracionárias das relações que deveriam ser constitutivas.

Morin, ao citar Maruyama (1974, p. 136), corrobora que “as pessoas que vivem no universo classificatório agem com a percepção de que todo o sistema é fechado, a menos que ele seja especificado de outro modo” (MARUYAMA, 1974, p. 136 apud MORIN, 1990, p. 23), ou seja, “entender todo objeto como fechado implica uma visão de mundo classificatória, analítica, reducionista” (MORIN, 1990, p. 23).

A teoria dos sistemas abarca e problematiza a necessidade de ultrapassarmos o sistematismo que afasta o real, engessado “no tecnocrático ou no vale-tudo da abstração geral excessiva” (MORIN, 1990, p. 22), que nos desvia do cotidiano do *fazerpensar*, em parceria com o outro.

Ainda em entrevista ao “Ciclo de debates: Fronteira do pensamento”, em março de 2015, Morin traz tal necessidade da amplitude das relações, ora fragmentadas, ora em condições fechadas, apoiadas em lógicas conclusivas e afastadas umas das outras. Reafirmando que é preciso ensinar a compreensão humana, traz a união, as relações como aposta ao estudo do pensamento complexo.

As perguntas fundamentais de cada um a si mesmo é quem somos nós, para onde vamos e de onde viemos? São questões fundamentais, precisamos respondê-las e não afastá-las. (...) A tragédia do nosso sistema de conhecimento atual é que ele compartimenta tanto os conhecimentos que a gente não consegue se fazer essas perguntas”. E ainda ao dizer, “Se perguntarmos “O que é o ser humano?”, não teremos respostas, porque as diferentes respostas estão dispersas. E, no fundo, é isso que chamo de pensamento complexo, um pensamento que reúne conhecimentos separados”. (...) “O que chamo de desafio da complexidade é que estamos em um mundo onde encontramos problemas tão difíceis e separados, e uni-los. Como fazer isso? Eu fiz um trabalho ao longo de muitos anos para, de certa forma, elaborar um método que possibilite a união desses saberes, porque não podemos simplesmente sobrepor, é preciso articulá-los. (...) Acredito que, para uma melhor compreensão da realidade, para entender quem somos, que você é um ser complexo, que eu sou um ser complexo, não podemos estar reduzidos a um único aspecto da personalidade, para saber que a sociedade é complexa, para entender a globalização. Acredito que é, sim, necessário um pensamento assim, senão temos um pensamento mutilado, o que é muito grave, porque um pensamento mutilado leva a decisões erradas ou ilusórias”.

Morin aposta na necessidade de discutir a força hegemônica epistemológica das categorias de simplicidade, de ordem e de regularidade, em favor da inter-relação das categorias de complexidade, de desordem e de caos. A ideia é tratar problemas do mundo real, apostando no benefício da dúvida, da incerteza e da mudança que possam contribuir ao que denomina de “cegueira intelectual”, mesmo depois de séculos de paradigmas racionalistas.

O pensamento complexo revela a inter-relação que dialoga com a multidimensionalidade do humano, enquanto ser, com as relações que compõem o real, incluindo a contínua ideia de razão, organização, informação, entre outras lógicas de ordem-desordem. A complexidade, ao favorecer o trânsito entre diversos discursos racionais e irracionais, traz a ideia flexibilidade, amplitude e abertura as situações humanas reais. Lidar com o real, considerando tal abordagem epistemológica, proporciona pensar o mundo em redes, sem sobreposições ou eventos isolados.

Dialogar com a incerteza, reconhecendo que as relações são partes de um todo, propõe-nos desafios. Esses desafios são detalhados pelo autor, nos livros “O método”, organizado em seis partes. Com início em 1977, as seis partes discutem a complexidade metodológica em reconhecer a ordem e desordem, padrão e desvio, repetição e diferença, que pertencem aos diferentes modos de pensar, viver, sentir, relacionar-se em nossas esferas sociais construções. Ao entender o contraditório como uma expressão de resistência à ideia de “dualidade” “entre um ou outro”, “somente duas possibilidades divergentes”, “certo e errado”, “bem e mal”, entre outros modos de manifestar emergências criadoras imprevisíveis oriundas do contraditório; outros modos de introduzir o sujeito aos conhecimentos de mundo que usamos em nossas particularidades, como um olhar atento à realidade em constante entrelaçamento de ideias cotidianas artísticas, filosóficas, científicas, emocionais, espirituais, políticas, ética e esteticamente relacionadas em nossos *fazeressaberes*.

A proposta de Morin não paira na condição de oferta pragmática organizacional e explicativa de um modo normativo de regras ao conhecimento de um novo modelo, mas em potencializar a reflexão cognitiva que facilite a compreensão da complexidade, ao propor o reconhecimento da singularidade, inserida em sua originalidade, em convergência, consonância, polarização e contradição em sua macroidentidade. Entendendo a busca pela união da simplificação e da complexidade, Morin aposta na *solidariedade* e nas interações, para reforma do pensamento, indissociabilidade entre sujeito e conhecimento, entre as pesquisas e a vida, experimentando o estudo conceitual do que é conhecimento do conhecimento.

Foi muito lentamente que pudemos estabelecer uma categorização (decerto não definitiva) dos princípios que comandam/controlam a inteligibilidade científica clássica e, por oposição, um esquema dos princípios que comandam/controlam a inteligibilidade complexa. Chamo paradigma de simplificação ao conjunto dos princípios de inteligibilidade próprios da cientificidade clássica, e que, ligados uns aos outros, produzem uma concepção simplificadora do universo (físico, biológico, antropossocial). Chamo paradigma de complexidade ao conjunto de princípios de inteligibilidade que, ligados uns aos outros, poderiam determinar as condições de uma visão complexa do universo (físico, biológico, antropossocial) (MORIN, 1996, p. 330).

Como descreve acima, Morin concebe o complexo como aquilo que advém do “mundo do empírico, a incerteza, a incapacidade de ter certeza de tudo, de formular uma lei, de conceber uma ordem absoluta. Por outro lado, diz respeito a alguma coisa de lógico, isto é, a incapacidade de evitar contradições” (MORIN, 1990, p. 68). Para o autor, as *contradições* fazem parte do senso da complexidade, do senso de caráter multidimensional de toda realidade, do senso de solidariedade necessária para pensarmos no emaranhado extremo das inter-retroações, entre outros elementos da complexidade.

Estar em oposição a isso, em uma visão clássica de tradução necessária ao raciocínio é considerar uma realidade (por vezes econômica) de um lado só, que quando surge, em contradição, é considerada como um erro. As contradições ligadas às complexidades, à desordem que “surge como uma espécie de furo, de confusão, de dificuldade” (MORIN, 1990, p. 68), atuam em diferentes dimensões do pensamento; estamos condenados ao pensamento que não tem nenhum fundamento absoluto de certeza, complexidades humanas, a consciência da multidimensionalidade, assim “jamais poderemos ter um saber total: a totalidade é a não verdade” (MORIN, 1990, p. 69).

Perceber que a totalidade não garante acolhimento a “todos do total” nos ensina, provoca e desestabiliza a pensar outros meios não ditos. Na complexidade, somos vida empírica que se constitui/refaz/vive/ com o outro em conflito, contradição, traduções, ações, rupturas etc. “É preciso dar marcha à ré e tomar um outro raciocínio. Ora, na visão complexa, quando se chega por vias empírico-rationais a contradições, isso não significa um erro, mas o atingir de uma camada profunda da realidade que (...) não encontra tradução em nossa lógica” (MORIN, 1990, p. 68). E o autor continua apresentando a necessidade do elemento solidário para a compreensão do complexo, ao dizer: “No fim das contas, tudo é solidário. Se você tem senso de complexidade, você tem senso de solidariedade” (MORIN, 1990, p. 68), pois vivemos em relação e precisamos entender que o outro nos constitui em articulações.

Morin também detalha, no estudo do pensamento complexo, a *natureza racional*, abordando-a como a racionalização das coisas, que “consiste em querer prender a realidade

em um sistema coerente” (MORIN, 1990, p. 70).

A razão clássica repousa sobre os princípios de indução, de dedução e de identidade, isto é, de recusa à contradição. A contradição vivida no real é esquecida, separada, negligenciada e passa a ser vista como ilusão. Ou seja, “não há fronteira, não há sinal de alarme. Todos nós temos uma tendência inconsciente a afastar da nossa mente o que possa contradizê-la (...), tendemos a minimizar ou rejeitar os argumentos contrários” (Ibidem, p. 70), e acabamos por rejeitar suas complexidades. A racionalidade opera em um pensar rígido em que a necessidade de diálogo é incerta e desafiadora, por vezes esquecida, pois exercemos uma atenção seletiva e racionalizada que desfavorece o mundo empírico, do emaranhado, do real.

O autor discute que a *razão* corresponde a “uma vontade de ter visão coerente dos fenômenos, das coisas e do universo” (MORIN, 1990, p. 70). Mas, afinal, o que é ter uma visão “coerente” dos fenômenos? “A razão tem um aspecto incontestavelmente lógico (...). A racionalidade é o jogo, é o diálogo incessante entre nossa mente, cria estruturas lógicas, que as aplica ao mundo e que dialoga com este mundo real” (MORIN, 1990, p. 70). Mas o que fazer quando existem outros mundos dentro deste mundo racional, lógico, coerente? “É preciso admitir que nosso sistema lógico é insuficiente, que só encontra uma parte do real. A racionalidade, de todo mundo, jamais tem a pretensão de esgotar um sistema lógico a totalidade do real, mas tem a vontade de dialogar com o que lhe resiste” (MORIN, 1990, p. 70).

E, como pensar a complexidade discutida por Morin em nossas escolas? Como entender as questões levantadas pelo autor no *fazerpensar* cotidiano com os estudantes? Morin aponta diálogos com temas que envolvem o pensamento complexo e o estudo do conhecimento. Sugere, inclusive, o estudo do que é conhecimento, pois “damos conhecimento sem nunca saber o que é o conhecimento. Mas, como todo conhecimento é uma tradução seguida de uma reconstrução, sempre existe o risco do erro, o risco de alucinações, sempre” (MORIN, 2015, p. 2).

O autor convida ao estudo da análise minuciosa de nossas ideias, da potência do pensamento, especialmente se estamos dispostos, em nossas escolas, a discutir o tema da *compreensão humana*.

“É preciso ensinar a compreensão humana, porque é um mal do qual todos sofrem em graus diferentes. Começa na família, onde filhos não são compreendidos pelos pais e os pais não entendem seus filhos” (MORIN, 2015, p. 2), e problematiza que, ao estar na escola, a complexidade humana também precisa ser tecida junto, no emaranhado das práticas escolares,

nas relações com a própria escolas, com professores e colegas.

A compreensão humana, em diálogo contínuo, contingente, provisório e presente nas propostas, provoca-nos a sentir as complexidades que estão no mundo. Tal estudo vai para além do espaço escolar, ele nos acompanha “na vida, no trabalho, no amor e acho que temos que ensinar também a enfrentar as incertezas. Porque em todo destino humano há uma incerteza desde o nascimento” (MORIN, 2015, p. 2).

O autor continua dizendo que não estamos somente em meio às incertezas da saúde, do trabalho, da família, das concepções, do ir e vir, mas também existe “uma incerteza histórica impressionante. Antes, a gente achava que existia um progresso certo e agora o futuro é uma angústia. Por isso, suportar, enfrentar a incerteza é não naufragar na angústia, saber que é preciso (...) participar com o outro, de algo em comum” (Ibidem, p. 2).

No livro “Introdução ao pensamento complexo” (1990), tal autor aborda a necessidade da defesa de uma interpretação complexa da existência, sendo o vivido parte da problematização do conhecimento, que perpassa a amplitude do ser, para além inclusive de conhecimento como “informação”. Dedicava tempo de escrita e estudo questionando a ideia de “informação”, especialmente discutindo que informação não é conhecimento. Conhecimento é Informação é “uma noção central, mas é problemática (...). Não se pode dizer nada sobre ela, não se pode mais deixar de levá-la em conta” (MORIN, 1990, p. 24). Integrada a uma teoria de comunicação e/ou aspectos estatísticos, a informação ganha espaço como campo de emergência, transmissão, com sentido organizacional e, como efeito, distanciamos-nos do aprofundamento.

Estudar o que é conhecimento é entendê-lo para além disso, como algo inclusive que organiza, discute, cria e problematiza as informações. Morin aponta que “estamos imersos em informações e como elas se sucedem dia a dia, (...) de outra parte, os conhecimentos, como eu disse, estão dispersos. É preciso uni-los, mas falta esse pensamento complexo” (MORIN, 2015, p. 3).

Com as análises de Morin, defendo a necessidade do estudo da complexidade avaliativa, que perpassa inclusive o plano da lógica nas incertezas, no imprevisível, no estranhamento, na desordem, na ambiguidade, no emaranhado, ou seja, “a complexidade que é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico” (MORIN, 2015, p. 13).

Por que, quando, onde e como nos dedicamos às avaliações com Outro, entendendo que sua participação perpassa incertezas e imprevisibilidades? Quando damos atenção aos estranhamentos não previstos? O estudo “Avaliar com” alia-se aos estudos do pensamento

complexo neste sentido, pois a ideia não é afirmar que "tudo é complexo" e terminarmos por aí entendendo não haver como ser experimentado, pensado ou discutido, como um sinônimo de “impossibilidade de se compreender”.

Pelo contrário, entender o pensamento e, consecutivamente, a avaliação com o Outro não é entender que há somente um pensamento de imprecisão, de incerteza, apesar de incluir a imprecisão e a incerteza. O próprio estudo do complexo, do pensamento complexo, da ação complexa, do coletivo complexo, do cotidiano complexo (como dito por Alves na seção anterior), da complexidade escolar, da avaliação complexa, entre outras complexidades, propõe tecer com ideias, conceitos, metodologias, paradigmas em rede de contínua mudança, provisória, contingente, não determinista e não essencialista.

Entendendo que sua conceituação vem de uma “teoria inacabada”, sempre em curso, na tentativa de constituir-se, dedicando-se em revelar a complexidade do real (MORIN, 2005a).

Ou seja, advém de uma aposta *teoricoepistemológica* contingencial, transitória, em processo de *vir a ser*. Uma aposta sem necessariamente prerrogativas, garantias ou salvaguarda de nada, e que, logicamente, não define ou tenta dizer um conclusivo conteúdo regimental educativo e/ou avaliativo, ainda que estejamos a todo tempo num processo de tentativa de anunciar esse modo de proceder no avaliar, em tentativas de condução ao desejado, ainda que todo tempo estejamos num processo de luta política, em conflito constante, investindo na constituição desse processo avaliativo sistemático, ainda assim é preciso crer que, nesse processo, há complexidade de sentido/ de vida/ de real da realidade, um modo que só surge na relação com o Outro.

É na aposta da epistemologia da complexidade que percebo a avaliação escolar vivida, praticada e pensada, não apenas do ponto de vista do sistema escolar que a promove – que a institucionaliza (interna e externamente), mas também na sua relação à complexidade das realidades humanas, com quem a sente e pratica – o Outro, sendo essa relação não de uma simples dependência, mas relação constitutiva do espaço escolar.

4.3 Contribuições ao campo da avaliação: pesquisas com o cotidiano escolar

Trago, ao longo da escrita, alguns enfoques avaliativos que emergiram de minhas conversas com os estudos cotidianistas, tendo tal olhar interpretativo como foco de análise, considerando os pontos discutidos por Certeau, ao propor o estudo das relações com o Outro concebido nas articulações entre o lugar social, o discurso histórico, a construção do discurso narrativo e o modo como lidamos com alteridade; princípios que considero importantes na

avaliação, especialmente quando “implica uma relação com o Outro enquanto ele está ausente” (CERTEAU, 2012b, p. 181), como apresento acima.

Tal aposta na relação com o Outro se tornou possível, pois a alteridade foi postulada. Quando o Outro é considerado parte, pensável, junto, incluso – sendo também inconcluso, que compõe nossa incompletude e complexidades; o que de fato ele nos provoca? Para Certeau, o Outro articula uma estranheza do nosso próprio lugar e, desperta, portanto, “um desejo de partir para o país” (CERTEAU, 2015, p. 3), sendo a “alteridade: a diferença que apresenta um corte cultural” (CERTEAU, 2011).

Trato, nesta seção do capítulo, sobre as contribuições dos estudos com o cotidiano escolar, ao campo da avaliação, suas investigações, compreensões e parcerias das concepções teóricas relacionadas. Algumas contribuições de ESTEBAN (1999, 2000, 2004), FERRAÇO (2004, 2006, 2010), GARCIA (1998, 1999) compõem este detalhamento com pesquisas voltadas ao cotidiano escolar.

A complexidade dos cotidianos, seus *usosmodos* de ser e não ser, as ações, redes, conflitos, tensões, disposições, *fazeressaberes* e as relações entre os praticantes presentes no dia a dia da escola, tece, nos cotidianos, suas marcas, táticas e astúcias. Com o propósito de argumentar com alguns autores e suas contribuições ao campo da avaliação, trago, neste momento, algumas partilhas teóricas voltadas aos estudos avaliativos.

Com Teresa Esteban, no texto “Avaliação no cotidiano escolar” (1999a), a avaliação como prática de investigação contribui para o processo de reflexão docente e discente, tornando-se “cada vez mais capaz de recolher indícios, de atingir níveis de complexidade na interpretação de seus significados e incorporá-los como eventos relevantes para a dinâmica ensino/aprendizagem” (ESTEBAN, 1999a, p. 24). Uma prática avaliativa que “pressupõe a interrogação constante e se revela um instrumento importante para professores e professoras comprometidos com uma escola democrática” (ESTEBAN, 1999a, p. 25).

Tomando o cotidiano escolar como objeto de reflexão, Esteban discute que o processo avaliativo é a investigação como uma prática de formação de cada um de nós, o que faz das práticas de formação docente e discente, instrumentos de investigação também de nossas avaliações, e vice-versa. Tal aposta teórica possibilita-nos questionar verdades estabelecidas, desnaturalizar práticas consideradas “comuns” e problematizar as ações cotidianas vividas em nosso dia a dia, inclusive para enfrentar os desafios de nossos cotidianos escolares, propondo alternativas coletivas aos *usosmodos* de sistematização que instituem o cotidiano da escola, princípios que encontramos nos estudos cotidianistas.

Procurando visibilizar as lógicas que caracterizam a ação da escola, diante dos dilemas

diários, buscar desvelar como dispositivos disciplinares se criam e se desfazem, sendo capaz se investigar sua própria prática, ao mesmo tempo em que exercita junto com o grupo, seja professores ou alunos, um *outro olhar sobre o olhar que olha* (MORIN, 1996).

A compreensão de que toda a resposta seja ela “certa” ou “errada” do ponto de vista do avaliador, traz em si conhecimentos e desconhecimentos, leva à conclusão de que o que permite o movimento é o “ainda não saber”- síntese do já consolidado e sinal de novas possibilidades – e à percepção de que o “não saber” tem tanto valor, para se tecer novos conhecimentos, quanto o saber: rompe com essa dicotomia e traz outros olhares para o processo avaliativo (ESTEBAN, 1999a, p. 26).

Esteban investe na necessidade de indagar, de investigar o sentido, o processo, a prática, o discurso, e todos os elementos que compõem o ato de avaliar, rompendo a barreira entre os participantes da avaliação, num exercício coletivo de estranhar o banal, o comum, o ordinário, que instigam repensar os processos, arriscar e mergulhar nas relações com o Outro. Tal aposta teórica nos fornece pistas para pensar os mecanismos de classificação, exclusão, interdição e controle praticados nos processos avaliativos em nosso cotidiano escolar.

Como fala Esteban, no texto “Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano” (2003), em nossas relações coletivas, temos a singularidade de cada experiência, o que torna nossas práticas individuais únicas e nossos processos coletivos em constante construção. Temos, assim, um grande desafio, ao tecer redes cotidianas na relação com o Outro, pois, ao mesmo tempo em que se mostra potente, convida-nos a abraçar a complexidade manifestada nos cotidiano de nossas escolas.

As observações de Esteban (2003) nos levam a pensar sobre a necessidade não só de romper com uma avaliação classificatória de um modo dominante de ver da ciência moderna, mas, por consequência, a prática investigativa da avaliação, exige-nos pensar sobre como assumimos, em nossas práticas, nossa relação com o Outro, como nos situamos e em que condições nos propomos a fazer parte.

No texto “Avaliar: ato tecido pelas impressões do cotidiano” (2000), a autora problematiza o cotidiano escolar como “lugar marcado pela complexidade, exigindo múltiplos olhares, de diversas perspectivas, para apreender sua dinâmica e as diferentes possibilidades de ação e de compreensão que abriga” (ESTEBAN, 2000, p. 2). Ou seja, propõe que é preciso que se discuta a importância de se pensar epistemologicamente o cotidiano escolar “lugar marcado pela complexidade”, isso significa reconhecer as experiências coletivas, os diferentes saberes, práticas e modos de estar no processo avaliativo, superando a hierarquização de saberes, classificações e conhecimentos.

O processo avaliativo está estruturado pelas idéias de homogeneidade, linearidade, previsibilidade, sendo uma das práticas centrais nos processos escolares para disciplinarizar o conhecimento, disciplinar e hierarquizar os sujeitos, prever e homogeneizar resultados e processos dando informações que permitem ordenar diversas outras práticas cotidianas, atos que pretendem garantir, pela uniformidade dos parâmetros e dos resultados, a qualidade da dinâmica pedagógica. Apesar das inúmeras tentativas de evitar que a avaliação seja “contaminada” pela desordem, **o cotidiano nos informa que a heterogeneidade é um dos fios com que se tece o processo avaliativo** (ESTEBAN, 2000, p. 3) (grifo meu).

Buscar entender, de maneira diferente, os processos avaliativos, questionando-os em cada tentativa como os ritos e traduções que se dão, exige uma relação de perto, uma relação capaz de dialogar com a complexidade, em alteridade, solidariedade e aproximação. A vida cotidiana abarca práticas invisíveis, ao olhar totalizante que se impõe aos cotidianos escolares, neste contexto, nossas escolas em seus tempos/espacos tecem suas táticas e *usosmodos* de "operar" "uma outra espacialidade" (CERTEAU, 1994, p. 172).

E por que Esteban(1999) propõe tal perspectiva?

Considerar o que o cotidiano escolar nos diz no processo avaliativo tem por objetivo “torná-lo um processo mais favorável às crianças das classes populares – crianças de segmentos socialmente marginalizados e/ou desvalorizados –, encontra na discussão sobre negação e negociação, construção de um discurso crítico eficiente(...)” (ESTEBAN, 2000, p. 7). Ou seja, compreender a complexidade dos processos é compreender concretamente as múltiplas e diversas realidades. Na totalidade, distanciamos-nos. Esquecemos-nos, desprezamos e/ou desconhecemos as práticas cotidianas complexas, plurais, diversas, especialmente pela hierarquização, legitimidade e perspectiva meritocrática de um olhar totalizante que imagina tudo ver, neutro, linear, superior, mais completo, pronto e hegemônico.

A complexidade avaliativa é transmutada em legibilidade, em “um” ou máximo “alguns” modo(s) de ver a vida com suas trajetórias, ações, corpo e alma, redes de fazeres em permanente movimento limitado. A cotidianidade da avaliação, a qual tece suas redes de *fazeressaberes*, onde vivem crianças e professoras que, convivem, sentem, lutam, sofrem, amam e até se desesperam com as lógicas da modernidade, tem, em seus “praticantes ordinários”, outras formas de pesquisar e organizar dados e conhecimentos com as realidades escolares. “A complexidade da sala de aula e dos processos nela instaurados esfacela a avaliação na perspectiva de classificação. O pensamento complexo (MORIN, 1996, 1990) nos traz mais alguns fios com os quais podemos ir tecendo um outro olhar para a avaliação” (ESTEBAN, 2000, p. 13).

O trabalho com a incerteza incita ao pensamento complexo: a incompressibilidade paradigmática de meu tetragrama (ordem/desordem/interação/organização) mostra-

nos que nunca haverá uma palavra-chave – uma fórmula-chave, uma idéia-chave – que comande o universo. E a complexidade não é só pensar o uno e o múltiplo conjuntamente, é também pensar conjuntamente o incerto e o certo, o lógico e o contraditório, e é a inclusão do observador na observação (MORIN, 1996, p. 206).

Atuantes em seus cotidianos, professoras e crianças buscam táticas, astúcias, piratarias e clandestinidades que possam ajudar a compreender *suas* complexidades e articulações, para atuar nas especificidades locais e individuais, os traços de uma lógica plural e diferenciada. A *negociação*, como ato dialógico, articula elementos contraditórios, antagônicos, “o que traz novos indícios para que se formule/consolide a prática avaliativa como prática de investigação” (ESTEBAN, 1999b).

Carlos Ferraço (2003), autor atento aos estudos com o cotidiano, também sinaliza que os sujeitos cotidianos são protagonistas de nossas pesquisas, autores conosco, para além de objetos de análise, e “que tem aprendido e tentado garantir *com* os estudos cotidianos: assumir os sujeitos cotidianos com *autores autoras*, reconhecidos em seus discursos, (...) discursos tão legítimos e necessários” (FERRAÇO, 2003, p. 168).

A ênfase nas possibilidades de conhecimento implica tirar o foco dos alunos pensados como indivíduos isolados, que *sabem ou não sabem*, e colocá-lo nas relações sociais estabelecidas entre eles e por eles com a sociedade mais ampla, que são efêmeras e inclassificáveis, caracterizando uma permanente (in)completude, ou seja, uma permanente condição de ainda não sabem. Isto é, a proposta de se pensar a avaliação como investigação dos *saberes-fazer* dos alunos (...) contemplaria a própria dinâmica do conhecimento em sua tessitura, exigindo dos professores uma desconstrução do que se entendia, até então, por avaliação (FERRAÇO, 2010, p. 107).

Assim o autor destaca “que qualquer tentativa de análise, discussão, pesquisa ou estudo com o cotidiano só se legitima, só se sustenta enquanto possibilidade de algo pertinente, algo que tem sentido para a vida cotidiana, se acontecer com as pessoas que pratica” (FERRAÇO, 2004, p. 8).

Esta perspectiva contribui aos estudos avaliativos, pois, de acordo com o autor, é no acontecer das práticas da vida cotidiana que estamos juntos, fazemos parte e não somos objetos das acontecências. As práticas de avaliação que nos interessam são aquelas “que vão sendo construídas, vão alargando e corrompendo os limites dos discursos que acreditam que existe um lugar próprio no campo da educação para a avaliação” (FERRAÇO, 2010, p. 103).

Ferraço critica as ações avaliativas classificatórias, que “se distanciam das redes tecidas nos cotidianos da escola e se confinam em modelos teóricos que têm como pressupostos a busca pelas causas primeiras dos fatos e pela essência das coisas e dos sujeitos”, e problematiza que essas posturas reforçam naturalizações nas escolas e detalha a crítica ao

dizer: “Não são raras as discussões que partem de ideias como: ‘os professores estão desmotivados a ensinar’ ou os alunos só querem saber notas e não se interessam pelos conhecimentos” (FERRAÇO, 2004, p. 9).

Outro ponto que destaca, em suas pesquisas, é a necessidade de a análise avaliativa privilegiar os *saberespráticas* dos sujeitos cotidianos, especialmente entendendo e vivenciando práticas assumidas com sujeitos complexos, praticantes da realidade vivida.

De acordo com Ferração, os processos cotidianos estão intrinsecamente enredados, pois vivemos todos eles ao mesmo tempo, não sendo possível separá-los, “não havendo como diferenciá-los, pensá-los de forma isolada, em meio às tessituras e partilhas das redes cotidianas de *saberesfazeres*” (FERRAÇO, 2007, p. 76). E problematiza ao dizer que “cada vez tem sido mais difícil, nas redes cotidianas tecidas pelos sujeitos das escolas, identificar com nomes (tais como currículo, planejamento, avaliação, ensino, aprendizagem...) o que acontece nas escolas” (FERRAÇO, 2007, p. 76).

Ou seja, quando pensamos *com* o cotidiano das escolas, encontramos dificuldades em responder quando é que acontece, por exemplo, o planejamento, a avaliação, a aprendizagem, o ensino, entre outras tantas questões. De fato, se nos situamos em meio às redes cotidianas das escolas, e com os sujeitos, a resposta para essas questões é uma só: **acontece tudo ao mesmo tempo e com todos!** (FERRAÇO, 2007, p. 76) (grifo meu).

Ferração destaca que outra contribuição dos estudos cotidianos, nas pesquisas sobre avaliação, envolve perceber a busca por nós mesmos, nossas histórias de vida com a educação, e, consecutivamente, com a avaliação. Estamos sempre em busca de nossos “lugares” no processo avaliativo, em nossas pesquisas sobre avaliação, em nossas práticas docentes e discentes com a avaliação. “Assim, em nossos estudos ‘*com*’ os cotidianos das escolas, há sempre uma busca por nós mesmos. Apesar de pretendermos, nesses estudos, explicar os ‘outros’, no fundo estamos nos explicando” (FERRAÇO, 2003, p. 160).

Outro destaque feito pelo autor que contribui aos estudos sobre avaliação, perpassa a ideia de que, nas pesquisas com o cotidiano, a dimensão “do lugar”, “do habitado”, “do praticado”, “do vivido”, “do usado”, como defende Certeau (1994), ajuda-nos a reafirmar que os processos avaliativos cotidianos acontecem em meio ao que está sendo feito, isto é, em meio aos processos de tessitura em redes, nas relações com o Outro, com diferentes *espaçostempos* vividos.

“Essa dimensão (...) no miudinho dos cotidianos das escolas permite-nos, (...) além de poder afirmar que o local tem importância (FERRAÇO, 2001), poder nos assumir como pertencentes a diferentes redes que expressam o entremeado desses *saberesfazeres* cotidianos”

(FERRAÇO, 2007, p. 82). Ou seja, quem vive a avaliação no “miudinho” de seus cotidianos escolares percebe os fluxos desses *saberesfazeres* por entre essas redes e seus sujeitos, redes que acontecem “ao acaso das lógicas rizomáticas (...) que os caracterizam (FERRAÇO, 2007, p. 82).

Problematizar as práticas de avaliação realizadas nas escolas, tendo a elaboração de outros discursos para o campo implica(...) buscar caminhos que nos possibilitem compreender a existência cotidiana sem exigir nossa renúncia diante do que ela nos oferece, mas, ao contrário, reconsiderar a necessidade de um retorno à existência e à linguagem de todo dia, buscando reavivar o contato com aquilo que, na vida comum, irrigado pelo fluxo de narrativas, passa despercebido de tão evidente, ou então só se deixa ver na remissão incessante de um texto ao outro, e uma narrativa à outra (FERRAÇO, 2010, P. 102).

Com Regina Leite Garcia, também encontramos contribuições aos estudos sobre avaliação. No texto “Avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso” (1999), a autora discute avaliação, defendendo ser necessária uma ruptura epistemológica, apoiada nos estudos de Díaz Barriga e Teresa Esteban. Convida tais autores a dialogar com as implicações “de uma sociedade colonizada e escravista que sempre esteve voltada para fora, sonhando ser o que jamais foi(...)” (GARCIA, 1999, p. 39).

Neste texto, a autora destaca que a epistemologia da complexidade ajudaria a compreender o processo avaliativo escolar, sem cair em simplificações. “O resultado da prova pouco dirá ao professor ou professora sobre o processo de aprendizagem de cada aluno; sobre as dificuldades que cada um enfrenta e do que sabe além do perguntado na prova” (GARCIA, 1999, p. 42). E ainda faz críticas ao *usomodo* da lógica de resultado, na “ênfase no ‘produto’ e a desconsideração do ‘processo’ vivido pelos alunos e alunas para chegar ao resultado final que resulta de um corte artificial no complexo processo de aprendizagem” (GARCIA, 1999, p. 42).

Em suas pesquisas, Regina (1998) problematiza a necessidade de investir no reconhecimento do saber decorrente da prática cotidiana, em seu *usomodo* de construção e reconstrução, em constante movimento; escola “produtora do conhecimento e não reprodutora”, rompendo com a ideia do saber instituído, “avançando para um conhecimento em processo de construção, numa perspectiva de futuro, saberes instituintes” (GARCIA, 1999, p. 46).

O que está em jogo, na verdade, são os processos—que podem ser nutridos pelo diálogo com a diferença ou pela constituição do pensamento moderno ocidental colonizador de reforço das relações desiguais de *podersaber*, que inscreve demarcações e limites da copresença democrática das pessoas, suas culturas e redes de conhecimento. Assim, com as

contribuições de autores que se dedicam aos estudos com o cotidiano, a avaliação também porta marcas de discussão da necessidade de resistência, criação, insubmissão, invenção e transformação desses *espaçostempos* (GARCIA, 1999).

Com as contribuições dos estudos com o cotidiano, professoras e professores [como eu] percebem que existem outros caminhos, para além do erro ou do não saber. A investigação do processo de construção do conhecimento e seus *usomodos* de avaliação perpassam a ideia da relação vivida com o Outro, na construção de um processo avaliativo próprio e único que não homogeniza, mas preocupa-se com as relações de afeto, solidariedade, alteridade: “Condições indispensáveis para que alguém se desenvolva e aprenda” (GARCIA, 1999, p. 46).

Para finalizar o detalhamento de tais contribuições ao campo dos estudos sobre avaliação, partilho a narrativa da professora Regina Leite Garcia, descobrindo, em suas pesquisas com professoras, os processos vividos em parceria na investigação das práticas cotidianas. No subitem “Quem sabe, quem não sabe e quem define o saber”, do texto: “A professora investigadora e o processo de construção de novos conhecimentos sobre a prática pedagógica” (1998), a autora detalha como se deu o processo de interrogar as práticas avaliativas vividas com aquele coletivo. Nas palavras da autora:

Voltávamos, portanto, à escola agora trazendo dúvidas ao invés de certezas e nos púnhamos a ouvir mais atentamente o que nos diziam as professoras, conscientes de que estávamos, de que é preciso ouvi-las a partir do que elas efetivamente dizem e não naquilo que esperaríamos que dissessem (...).

Assim também fomos ouvir as crianças que na avaliação da escola haviam fracassado.

Ouvimos suas mães e pais, quando os tinham e quando atendiam a nosso convite para uma entrevista. Retornávamos os trabalhos que nos foram possíveis recuperar, pois muitos haviam sido entregues às próprias crianças para que levassem para suas casas e no caminho se haviam perdido.

Escovávamos a história dessas crianças a contrapelo, conforme Benjamin e como detetives, procurávamos indícios daquele "fracasso" quando ainda não haviam "fracassado", certas de que as crianças em seu desvio de rota, haveriam de ter deixado pistas das quais não se deram conta, nem a professora, nem nós, pesquisadoras.

Procurávamos o fracasso quando ainda se anunciava e porque não foi levado em conta, foi se tornando fracasso real, com todas as suas consequências.

Procurávamos quando se teria dado a mudança em crianças que até um momento se mostravam orgulhosas de seu saber e que agora se afirmavam nada sabendo. Tentávamos reencontrar as pistas deixadas no caminho, como os miolos de pão deixados na floresta por João e Maria, na história que a todos encanta até hoje.

Nossa hipótese é de que muitas daquelas crianças que vinham caminhando junto com o grupo sob a direção da professora, num determinado momento, ousaram tomar um atalho, saindo da estrada conhecida da professora.

Ao tomarem o atalho, teriam sido abandonadas pela professora, que vítima de sua formação uniformizadora não compreendera a mudança de rumo das crianças, a partir delas mesmas, avaliando como fracasso das crianças não conseguirem acompanhar a turma como as demais.

Talvez se a professora tivesse se aberto para aceitar o novo caminho que as crianças estavam tomando e se nós, pesquisadoras, tivéssemos ajudado a professora a ousar

caminhar pelo atalho com as crianças, estas não tivessem fracassado. (...)
 Nós estamos conscientes de como é difícil para quem foi formada com a ideia de haver “A Verdade” e que “A Ciência” encerraria esta verdade, aceitar que a verdade é uma construção ideológica e que, na verdade, a ciência é a busca permanente de verdade e não (GARCIA, 1998, p. 297 e 298).

Como Regina e outros *autorespesquisadores* do cotidiano, afirmo estar “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.

Nessas nossas constantes tentativas docentes, quando nos damos conta da complexidade de nossos cotidianos escolares, permitimo-nos pesquisar constantemente, como *professoraspesquisadoras* que somos, com as nossas práticas. Entender nossos processos escolares como parciais em seus indícios, pistas e indicações nos possibilita continuar pesquisando constantemente cada singularidade vivida (GARCIA, 1998).

Pensando em tais contribuições, em interlocução com a minha perspectiva de pesquisa teórico-metodológica, ainda neste capítulo, *apresento com mais destaque minha metodologia* em conversa com tais autores do campo do cotidiano.

4.4 Conversa metodológica e os estudos cotidianos

Nossas categorias de saber ainda são muito rústicas e nossos modelos de análise por demais elaborados para permitir-nos imaginar a incrível abundância inventiva das práticas cotidianas. (CERTEAU, 1994, p. 341-342).

Foi de uma “perspectiva *claudiafernandesiana*¹⁹” de pesquisar epistemológica e politicamente múltiplos referenciais, com a premissa de que existem muitos outros olhares, saberes, práticas e modos de estar no mundo, superando a limitação de estar em um determinado campo de pesquisa e invisibilizar outros processos interativos, que aprendi a “sair da caixinha” de uma determinada perspectiva teórica única, para mergulhar no universo das escritas de mundo dos diferentes autores, com a democracia do bordado, de afastar-me das amarras para experimentar tecer minha artesanaria de contribuições, limites e complexidades.

¹⁹ Vi Paulo Sgarbi (2008) se referir a Nilda Alves, em um de seus textos, como uma ideia “nildalvesiana”, ao citá-la de forma inventiva. Vibrei com a genialidade expressiva de Sgarbi e disse pra mim mesma: Preciso me referir a minha companheira orientadora com todo esse *glamour*!

Ressalto, veementemente, que trago, aqui, um destaque ao desequilíbrio-*estranhamento* – de minhas crenças sobre a busca de uma teoria canônica²⁰, aprendendo com o grupo de pesquisa, a perspectiva *claudiafernandesiana*, da busca aberta aos diferentes modos de ver o mundo, não para enaltecer a pesquisa como um ato inaugural por parte de minha orientadora, até porque ela já o praticava muito antes da minha existência no grupo de pesquisa, mas para marcar que, a partir de minha participação em seu grupo de pesquisa, conheci tal oportunidade investigativa, assim escrevo-a como reconhecimento de um movimento de aprendizagem significativa que vivi com minha orientadora.

Isso significa dizer que, assumindo a noção de tessitura em *rede* dos saberes cotidianos como premissa política, epistemológica e metodologicamente falando, mais uma vez, sou compelida a acreditar na existência de muitas contribuições de princípios metodológicos outros e seus muitos modos de conhecer o mundo.

Reconheço-os, em meio às suas incompletudes e potencialidades, como contribuições importantes à tessitura que construí nesse momento. De tal modo, constituo-me na inexistência de uma previsibilidade ou regularidade metodológica que possa me permitir desenhar um modelo fixo de articulação. Assim, acredito ser necessário trazer e experimentar algumas ideias centrais, como a perspectiva bakhtiniana de *excedente de visão*.

Segundo o autor, um dos elementos fundamentais é entender que ocupamos um lugar único (e um significado) constituído por nosso excedente de visão.

Quando contemplo o excedente de minha visão com relação ao outro, cria-se, ali, um campo específico de pesquisa, ou seja, há com o Outro movimentos de dentro e de fora que se complementam no ato de estar junto (BAKHTIN,1997).

“Um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois (...)” (BAKHTIN,1997, p. 43). E, ainda, ele destaca que o “excedente de minha visão (...), instaura uma esfera particular da minha atividade, isto é, um conjunto de atos internos ou externos que só eu posso pré-formar a respeito desse outro e que o completam justamente onde ele não pode completar-se” (Ibidem, p. 44).

Ao cuidar do meu excedente de visão, preciso ser atenta aos indícios, às nuances e miudezas ou, como já dizia Certeau (1994), devo destacar os escondidos e detalhes dos

²⁰ Boaventura de Sousa Santos nos alerta para a necessidade problematizar o uso de teorias canônicas que nos seduzem as conformidades. “(...) Corremos o risco, como sempre digo, de nos nossos departamentos e centros estarmos a **formar conformistas**, pessoas que ratificam o presente injusto que marca nossas sociedades, quando temos de, cada vez mais, formar **rebeldes competentes**. E para isso precisamos problematizar os instrumentos com que trabalhamos nas ciências sociais (...)” (2018, p. 86).

afásicos modos de fabricação, para pôr do avesso e estranhar, para não ultrapassar a fronteira da passividade determinante da natureza dos métodos e suas selvagens reservas de um saber moderno esclarecido.

Desde o século XVI, a ideia de método abala progressivamente a relação entre o conhecer e o fazer, a partir das práticas do direito e da retórica, mudadas pouco a pouco em “ações” discursivas que se exercem em terrenos diversificados e, portanto, em técnica de transformação de um ambiente, impõe-se o esquema fundamental de um discurso, que organiza a maneira de pensar em maneira de fazer, em gestão racional de uma produção e em operação regulada sobre campos apropriados. Eis o “método”, semente da cientificidade moderna (CERTEAU, 1994, p. 127 e 128).

Esse desassossego é ainda mais preocupante quando me deparo com a ideia não problematizadora de crer no douto saber metodológico, por distração, entranha da existência vivida em minha experiência moderna ou mutilação cumulativamente provida da necessidade de estabelecer um modelo ou parâmetro de dentro.

Boaventura de Sousa Santos (2018, p. 85), convida-nos a *conversarpensar* como tais desacordos metodológicos estão presentes e constantes na lógica moderna, ao questionar: “como podemos conhecer *com* os outros e outras, em vez de conhecer *sobre* os outros e outras?”.

No livro “Na oficina do sociólogo artesão” (SANTOS, 2018), há um subitem intitulado “De conhecimento **sobre** o conhecimento produzido **com**”, onde Santos traz a pertinência de uma metodologia em que o Outro não seja reduzido à categoria de objeto do conhecimento, mas afirma-se como sujeito de conhecimento.

Trata e admite que as pesquisas estruturadas ou semiestruturadas são extrativistas. “O que é uma entrevista senão uma expropriação? (...) Porque não nos interessa o que aquela pessoa sente (...). A nós só nos interessa saber se se trata de uma entrevista estruturada ou quando muito semiestruturada.” (Ibidem, p. 84).

Ou seja, em virtude dos enredamentos promovidos por metodologias escolhidas pelo *pesquisadorautor*, além das imprevisibilidades que acontecem e dos limites de uma pesquisa, precisamos cultivar raízes, circunscritas na existência do Outro.

Santos insiste na problematização da estratificação do Outro ao narrar sua própria experiência de pesquisa.

Nunca admitimos a possibilidade de realizarmos uma entrevista desestruturada. Mesmo a observação participante, metodologia que adotei durante a pesquisa para o meu doutoramento, e muita da pesquisa que realizei posteriormente, foi ainda uma observação expropriadora. É extrativista, porque consiste em extrair conhecimento dos outros, transformá-lo em matéria-prima para a construção, a *posteriori*, do nosso conhecimento (SANTOS, 2018, p. 84 e 85).

Então o que posso dizer metodologicamente?

Busco aqui, além da primeira premissa de “mergulhar” no cotidiano (ALVES, 1998) para tecer *com* ele, na impossibilidade de captar o real, como ele é, considerando que não podemos dominar a realidade, mas compreender indícios (GINZBURG, 1989), o desafio de ter vivido a pesquisa de doutorado em período de isolamento social e, após esse período, durante minha escrita, ao endereçar minha metodologia às práticas da vida, sua realidade social e complexidade, o que acontece e o que estão vivendo as pessoas, como primazia de pesquisa com o cotidiano.

Aponto, inicialmente, elementos (opções) que julgo importantes para que uma boa conversa aconteça. Pautam-se em estudos interrelacionais do cotidiano, que, neste momento, ajudam-me a criar meu espaço metodológico.

Escolho-os entendendo a pesquisa como uma obra de arte, como uma acontecência que não dá para prever. Não se prevê o que se pinta, fotografa, costura ou esculpe nas mãos da autoria de uma obra, o que temos com a pesquisa é um movimento das artes (ou maneiras de fazer), cujo binômio tradicional da metodologia pronta e análise dos dados posteriores, não se decifra no livro da vida, nos cosmos cotidianos, nas relações do *fazersaber*.

Após dizer isso, não posso simplesmente terminar aqui e finalizar minha tentativa metodológica, visto que sou só um pouco moderna, principalmente sendo incerta, mas gostando de julgar-me certa, quero caminhar um pouco numa *trajetória possível*.

Não venho explicar as correntes metodológicas que se afastam de mim, mas onde o movimento de investigar meu próprio eu, meus saberes, familiaridades, experiências e proximidades com a escola, através da troca do conhecimento de si, do conhecimento do Outro, do conhecimento de mundo que se dá em relação e, considerando esse outro como aquele que “nos olha e nos pensa incessantemente” (SKLIAR 2003, p. 25), a convite de uma boa *conversa*, aproxima ainda mais do cotidiano, do miúdo de minhas pesquisas, na qual entendo ser meu *gestar metodológico*.

Vejo nas conversas, o instrumento do lugar de encontro, de aprender a escutar, da palavra partilhada e, especialmente, da troca *com* o Outro.

Mas será que é possível aprender com a palavra que flui?

A prática da pesquisa chamou minha atenção exatamente para a **potencialidade educativa do acaso**. Realmente temos, muitas vezes, na conversa, a “desobrigação” de chegarmos a um ponto pré-determinado, conquistar conhecimentos pré-concebidos, atingir um objetivo. Contudo, isso não significa que conhecimentos não tenham sido produzidos, que pessoas e realidades não tenham se transformado neste processo. A **potência do acaso está exatamente na ausência do roteiro**. Sem caminhos rígidos a serem percorridos, sem margens, sem fronteiras, as conversas

nos levam para lugares – e saberes – insuspeitáveis, exatamente por isso revela o novo, o que ainda vai latente em nossos corações, as incertezas que nos moverão para o desconhecido. Exatamente por isso não permite que nossas pesquisas, ao trilharem apenas pelos caminhos desejáveis, se tornem a confirmação de nossas certezas, e não, **a investigação de nossas dúvidas** (SERPA, 2018, p. 113).

No pequeno texto de Regina Leite Garcia, intitulado “A dúvida como método”, que compõe o livro “A criança e o saber”, a autora também afirma a necessidade de apostar na dúvida como caminho, pois o “novo só será possível se as *certezas* paralisantes forem substituídas pela *dúvida* instigadora e desestabilizadora. (...) A dúvida se constituía em caminho fértil para a descoberta de novos caminhos.” (2003, p. 242).

Aprender com a dúvida, com os silêncios, com os desperdícios, com o acaso, e, especialmente, no estranhamento, e/ou no ato de dedicar *tempoespaço* em conversa com o cotidiano, traz vivências presentes.

Na conversa, brota a experiência que marca (LARROSA, 2002) o que ficou na memória, mexeu, sacudiu estruturas, que não é esquecido, nem sobreposto, em um movimento de respeito e cumplicidade.

“Pude perceber que a palavra pronunciada pode ficar como semente plantada em nós por muito tempo. Uma conversa pode estar acabada para um sujeito, mas permanece no outro, e, algum dia, ela brota” (SERPA, 2018, 113).

Com essas premissas, “me dei conta” de que poderia dividir “Conversas *com* Memórias”, termo criado em conjunto a conversas realizadas com Adriana Varini (Unicamp) e Carmem Sanches (Unirio) nos encontros da disciplina de Seminário de Dissertação II.

Considerando aquilo que falava nas aulas e como me sentia ao conversar com tais questionamentos, as professoras me sugeriram esse jeito de nomear: “Conversas *com* memórias”, identifiquei-me com o arranjo das palavras e o sentido que me provoca, então passei a usá-la.

Mas, o que chamo de “Conversas *com* memórias”?

São memórias do que conversei em diferentes momentos, em um imprevisto que surgiu e me marcou, continuidades e rupturas que aparecem na vida cotidiana de cada um de nós, nas quais criamos *significações* e *traduções*.

Ou seja, não é somente narrar, mas também é isso; é o “nós” que habita na conversa, pois a “conversa não tem a ver com o às vezes indigno ‘colocar-se no lugar do outro’. Esse é o lugar do outro.” (SKLIAR, 2018, p. 13).

Ao mesmo tempo, são conversas com as minhas memórias; lembro e converso: Por que lembrei? Como me surgiu essa memória? O que sinto ao recordar? E fico matutando as ideias.

Memórias que não obedecem a um destino são rebeldes! Isso mesmo, são desobedientes e insistem em aparecer, ressurgem no “aleatório singular do acontecimento” (FOUCAULT, 1971, p. 273).

Conversas que se tornaram *acontecimentos* marcantes nas práticas cotidianas insurgem das redes de relações humanas do nosso dia a dia, constituídas na ação de pensar *com* experiências, *com* devir, *com* acasos, *com* desassossegos, *com* multiplicidades, *com* encontros, *com* o Outro e seus afetos e desafetos. Um presente que nos surge no “agora”, “nessa hora”... *o acontecimento* que abre possibilidades.

Então não se perguntará qual o sentido de um acontecimento: o acontecimento é o próprio sentido. O acontecimento pertence essencialmente à linguagem, mantém uma relação essencial com a linguagem; mas a linguagem é o que se diz das coisas.[...] Em todo acontecimento há de fato o momento presente da efetuação, aquele em que o acontecimento se encarna em um estado de coisas, um indivíduo, uma pessoa, aquele que é designado quando se diz: pronto, chegou a hora; e o futuro e passado do acontecimento só são julgados em função desse presente definitivo, do ponto de vista daquele que o encarna. [...] Sou eu que sou fraco demais para a vida, a vida é grande demais para mim, lançando por toda a parte suas singularidades. Sem relação comigo nem com um momento determinável como o presente, salvo com o instante impessoal que se desdobra em ainda-futuro e já-passado (DELEUZE, 1969 apud ZOURABICHVILI, 2005, p. 15).

Percebi que, ao recordar minhas memórias e conversar com elas, o que me surgia latente eram conversas, que fiz ao longo de minha pesquisa vivida, para além de criar novos espaços de rodas de conversa, eu tinha muitas narrativas da experiência do vivido (GARCIA, 2003a), de uma pesquisa que surgiu bem antes de entrar no doutorado e agradeço à banca da minha primeira qualificação por me ajudar a “me/se dar conta disso” (SKLIAR, 2012).

Assim fui percebendo que, ao narrar conversas com memórias me/te achego, escuto-me/te, envolvo-me/te, ao me lembrar do vivido e relembrar meu olho nos olhos. “Narrar uma experiência é abrir-se ao encontro (...) que quanto mais compartilhamos, mais significados encontramos, mais cresce em nosso peito e mais fundo nos marca a alma” (SERPA, 2018, p. 101).

A conversa me escolheu. A metodologia de conversa, ou como Tiago Ribeiro discutiu, recentemente, nas aulas de “Pesquisa Narrativa”, a conversa como “anti-metodologia”, surgiu-me como possibilidade de pensar com os estudos que venho realizando.

Não é o caso de simplesmente descrever fatos que aconteceram ao longo da tese, mas de sentir que, quando escrevo meus estudos e pesquisas, a memória vem querendo conversar, conversar com as pesquisas, com o que escrevo, conversar comigo.

Comecei a narrar minhas sensações, para além de estar simplesmente com alguém e falar ou trocar informações, mas a força de ser afetada por marcas de minha memória que vem

conversar, ao falar de meu *usomodo* de escrever com a pesquisa, o vivido das conversas.

Nilda Alves traz indagações que também me perguntei:

A força que as narrativas feitas têm na memória nos mostra como o acontecido realizou uma marcação em nós. **Por que essas histórias precisaram ser contadas e outras não?** Que impregnação tivemos com isso que tanto tempo depois são a elas que recorremos quando queremos “conversar” acerca dos acontecimentos curriculares atuais? (ALVES, 2019, p. 112) (grifo meu).

Ao me lembrar de tais conversas, vejo que elas nunca terminam, pois permanecem comigo e me fazem conversar novamente.

São conversas com *saberesfazeres* docentes e discentes, pois nelas brotam epistemologias do mundo e do olhar ao se encontrar *com* o Outro.

Uma metodologia da presença e da escuta (RIBEIRO, SOUZA & SAMPAIO, 2018), ou seja, uma pesquisa compartilhada nas interações e, como tal, partilha o transbordamento das palavras, das artes cotidianas tecidas oralmente, sem dono, possuidor ou proprietários individuais (CERTEAU, 1994, p. 50).

“A conversa desloca, desterritorializa. A conversa, como proposta epistêmico-metodológica, ao Sul, não permite simulacros de verdade. Não se pode conversar sem carregar suas bricolagens.” (SÜSSEKIND & PELLEGRINI, 2018).

Mas, por que escolhi conversa? Ou por que ela me escolheu? Sou faladeira, converso muito e, isso não se dá no previsto organizado. No previsto organizado, conseguimos “falas”... -*Você pode “falar” sobre isso ou aquilo?* De alguma maneira, há um trajeto formado pelo que se espera da fala. Você pode até criar uma roda de conversa, mas a conversa em si não surgirá necessariamente no início, no meio ou somente no final daquela roda, há um imprevisível, é preciso querer conversar. “É o corpo quem conversa, não o conhecimento prévio. Uma pergunta arca o corpo e uma possível resposta inclina-o para frente. As palavras inesperadas sacodem, despertam, acendem, ofendem, desesperam, resolvem.” (SKLIAR, 2018, p. 12)

Então, quando ela surge? Não sabemos, mas ela vem... puxamos conversa, criamos condições, ou elas nos procuram. A conversa não tem hora marcada, você pode programar tudo, marcar um encontro, conversar... e não se chegar nos “assuntos pensados”. “Uma conversa não tem tema específico. Se de verdade se conversa, em seguida o tema deriva para a deriva, e seu resultado é sempre a perplexidade ao perguntar-nos: sobre o que estávamos conversando?” (SKLIAR, 2018, p. 11). Larrosa me ajuda a entender a pergunta que fiz no início deste parágrafo, ao trazer uma provisória decifração ao meu questionamento:

Além disso, nunca se sabe aonde uma conversa pode levar...**uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra...e, ao entrar nela**, pode-se ir aonde não havia sido previsto...e essa é a maravilha da conversa...que, nela, pode-se chegar a dizer o que não se queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer... E, mais ainda, o valor de uma conversa não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo... pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças e **a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças**... mantendo-as e não as dissolvendo... e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações...e isso é o que a faz interessante... por isso, em uma conversa, não existe nunca a última palavra... por isso uma conversa pode manter as dúvidas até o final, porém cada vez mais precisas, mais elaboradas, mais inteligentes... por isso uma conversa pode manter as diferenças até o final, porém cada vez mais afinadas, mais sensíveis, mais conscientes de si mesmas.... por isso uma conversa não termina, simplesmente se interrompe... e muda para outra coisa... (LARROSA, 2003, p. 212 e 213) (grifo meu).

Colocamos sob suspeita nossas opiniões, em um movimento aberto de encontros tecidos na expansão das ideias, sem necessariamente conclusões, pois a preocupação da conversa está no *compenetrar* e no *compreender*.

Maturana (1997, p. 167), ao trazer a etimologia da palavra conversar, provoca-nos na força das alianças do “*com*”, na alteridade das relações; ao dizer: “(...) a palavra conversar vem da união de duas raízes latinas: *cum*, que quer dizer ‘*com*’, e *versare* que quer dizer ‘dar voltas *com*’ o outro”. Percebe que, só na etimologia da palavra, há o termo “*com*” duas vezes, pois está nas duas raízes latinas. A conversa abarca um *big*, um *plus*, uma dupla ideia de *fazerestarpensar* “*com*” em uma única palavra dita. Um investimento da alquimia de estar junto em uma *ação*palavra que expressa política, ética e esteticamente o que desejo conceber num gestar metodológico.

Dias (2016) fala a esse respeito:

Ético, porque se abre à possibilidade de fazer escolhas, produzindo desmanchamentos de formas dadas. Estético porque faculta a criação de uma vida bela e livre nas ligas da constituição de uma arte, pelo plano dos afetos e perceptos. Político porque desejamos forjar encontros e poder tecer uma conversa para talvez enfrentar o desafio de formar e pesquisar mantendo vivo um campo problemático, apostando na condição e possibilidade de diferir do que somos (DIAS, 2016, p. 118).

Para conversar é preciso ter tempo, dar tempo, pegar tempo, emprestar tempo, doar, receber e sentir o tempo da conversa. Lembrando que esse é um tempo que não volta mais.

Skliar fala sobre isso, ele nos lembra de que “a conversa é uma atmosfera irrecuperável da qual sobrevive, apenas, a lembrança do texto” (SKLIAR, 2018, p. 12).

A metodologia da conversa é irrepetível, singular, vinda da ordem da experiência, do pesquisar as experiências, os caminhos, encontros, trocas, transformações e, especialmente, como tudo aquilo que metodologicamente manifesto me atravessa, pois trago conversas que

me tocam, que mexeram comigo, que fazem sentido e se tornaram minhas experiências de vida, converso com elas “ao me fazer pensar, ao me fazer sofrer ou gozar, como algo que luta pela expressão” (LARROSA, 2013, p. 10).

Como um gesto pedagógico, conversar se dirige não tanto àquilo que as coisas são, mas àquilo que há nas coisas. Conversa-se não tanto sobre um texto, mas sobre seus efeitos sobre alguém, conversa-se não tanto sobre um saber, mas sobre suas ressonâncias em nós, conversa-se não para saber, mas para manter tensas as dúvidas existências: o amor, a morte, o destino, o tempo (SKLIAR, 2018, p. 12).

Na memória, guardo conversas importantíssimas que vivi com minha família, especialmente com os meus pais, ainda pequena, e suas sábias ajudas em minhas decisões estudantis. Ao longo de minha infância, vivi várias experiências marcantes na escola. “Dias de aventura”, quando ficava depois da aula, por cerca de 50 minutos (1 tempo) porque esperava o horário de saída da minha irmã, no pátio, e queria explorar os “buracos” da escola. “Dias de dúvida”, se estava entendendo o que se passava na cabeça das minhas professoras. “Dias de travessura”, como uma vez, no ensino médio, em que toda a minha turma foi obrigada a lavar os banheiros da escola como punição, porque não “deduramos” nosso amigo de classe.

Lembro-me também de “Dias de alegria”, como o último dia antes das férias natalinas: sabíamos que seria o melhor dia de aula – só brincadeira. Em minhas memórias, tenho muitas conversas de minha vida como estudante e professora.

Aprendi, em diferentes experiências, que a conversa também pode mudar, abalar, mexer com nossas emoções e nos fazer mudar de ideia. Em conversas, “lógicas que se enfrentam, ou se complementam, formam outra coisa: uma ideia que, às vezes, perambula entre o lá e o cá sem achar um lugar fixo... e o silêncio” (SERPA, 2018, p. 105). A conversa provoca um “movimento vertiginoso (...), pois aprendemos com o outro mais sobre nós. **O que sabemos amplia-se, morre, renasce.**” (SERPA, 2018, p. 105) (grifo meu).

Nilda Alves, no livro “Práticas pedagógicas e imagens narrativas”, conta uma experiência que viveu na escola e, posteriormente, com o seu pai, ao ficar em “1º lugar” na classe, por ter tirado uma “nota 10”.

Zangada por sua colocação, muito pequena e sem entender a diferença entre números cardinais e ordinais, acreditava que ficar em 2º lugar era melhor que ficar em 1º lugar, até porque, em se tratando de números cardinais, para ela, o “1” era menor que o “2”. Em casa, seu pai lhe explicou a diferença e ela ficou maravilhada. Reconto resumidamente a história de Nilda, com o seu pai lhe explicando os números ordinais, pois Nilda problematiza as conversas que temos com nossas “*famílias escolas*”, e partilho de suas indagações nas

conversas que ocorreram comigo em diferentes momentos da vida. Ela diz:

O que quero discutir, neste capítulo, é a ideia ainda muito corrente em nossas pedagogias, nos modos de ver como os processos pedagógicos ocorrem e que base e influência de pedagogias muito diferentes (...) vamos percebendo, hoje, graças à compreensão de que vivemos todos e todas em redes educativas múltiplas, que os tantos *'dentrofora'* das escolas se relacionam fortemente sempre. Creio que a história contada, acontecida há tanto tempo, nos mostra que isto sempre aconteceu assim: **onde aprendi os números cardinais e ordinais? Com meu pai ou com o problema que a professora me levantou, ao dizer, que eu tinha tirado dez e o primeiro lugar?** Com os dois, certamente. A explicação não teria sido dada se a questão não surgisse (ALVES, 2019, p. 62)(grifo meu).

Essa pergunta de Nilda Alves me fez pensar: quando uma conversa da *familiaescola* ou da *escolafamilia* nos atravessa, enquanto aprendizagem?

Em todo o tempo, somos *praticantespensantes* em *redes* múltiplas de acontecimentos. As diferentes *redes*²¹ educativas múltiplas e complexas, com a professora, a escola, os ensinamentos, as decisões, e como cada uma delas se entrecruzam e são marcadas em nós, *ensinamaprendem-nos*, criando laços de vida, *dentrofora* da escola.

Ali, na imersão do contexto da palavra, como foco na relação vivida junto com o que o Outro tem a dizer, vivemos algo novo, com/como sujeitos, falas cotidianas, desinibilizadas pela disposição aberta de compreendê-las, pesquisá-las e, em alguns casos, metodologizá-las, mesmo como uma antimetodologia, somente para estar com elas, pertencê-las, pois é assim que pesquisa *com* as conversas.

A conversa sempre existiu, assim como o cotidiano, a complexidade e muitas outras coisas que partilho ao longo da escrita. Mas, a conversa como metodologia, ou antimetodologia, aparece nas pesquisas [para mim], como um “idioleto manolês arcaico”,

²¹ A ideia de *rede*, inspirada nos estudos cotidianistas, compreende, segundo Alves (2002), a maneira, o *usomodo*, o *nosso fazerpensar que acontece* com o outro, como uma trama, um trançado, composto com o que cada um de nós, *fazpensa, usapartilha, debruçadetalha* todo dia e o dia todo, em um entrelaçar em que cada um puxa um fio, que movimenta toda a costura, quando com outros nos comunicamos, ou seja, quando fazemos o que sempre fazemos, “estar junto”, “*com*”, em laços, em um movimento contínuo, e em mudanças constantes. “A configuração da *rede* não é estática; ao contrário, há movimento o tempo todo, como aqueles movimentos de ajustes entre os encontros dos fios da malha quando um fio é puxado, e qualquer fio pode ser puxado em qualquer ponto, provocando movimento em toda a rede. Penso que o reconhecimento dessa rede em nós e, por conseguinte, no que produzimos de discursos, pode ser um bom começo. Ao mesmo tempo, não é tão simples, porque não podemos negar que, em nossa sociedade hierarquizada, as relações de poder estão presentes no fazer e no pensar humanos. Se o reconhecimento da rede é um bom passo, ele não basta para que uma epistemologia do cotidiano seja assumida como uma maneira de tecer conhecimentos. É preciso inventar maneiras de superar algumas heranças da modernidade, e a superação de uma postura hegemônica. (...) *Rede* é um desafio de superação das formas de fazer que se enraizaram no mundo ocidental com a hegemonia do pensamento moderno. Superar essas formas de fazer não implica apenas mudanças discursivas, mas, antes e mais profundamente, mudanças sociais, melhor dizendo, mudanças nas relações sociais.” (SGARBI, 2005, p. 194).

como nomeado e escrito pelo próprio Manoel de Barros (1996).

Ou seja, a conversa como metodologia “quer”, “precisa”, “intenta”, “atrapalhar as significâncias”, neste caso “significâncias metodológicas”, se assim posso entrelaçar e/ou “analogizar” o sentido do autor com a linguagem, com o meu sentido metodológico de conversa, ou como a compreendo.

Vou tentar explicar melhor minha analogia. No fragmento do “Livro sobre nada” (1996), Manoel de Barros fala sobre seu jeito de escrever, o que chama de uma linguagem “manoelina”. Ele diz: “*Escrevo o idioleto manoelês arcaico (Idioleto é o dialeto que os idiotas usam para falar com as paredes e com as moscas). Preciso atrapalhar as significâncias.*” (1996, p. 43)

O autor traz, na linguagem, a problematização do sentido das palavras e das coisas que o traduz, em diálogo com a própria construção de seus significados, que geram exigências, pré-requisitos e categorias.

Assim também é com as metodologias, colocam-se como existentes em si só, querendo ser lineares em suas exigências, e podem/acabam por se distanciarem do real que impulsiona as pesquisas. Assim, repito, *conversa como metodologia*, ou antimetodologia, aparece nas pesquisas como o “idioleto manoelês arcaico”, disposta a “atrapalhar as significâncias metodológicas”.

Manoel de Barros (1996) propõe, nas poesias e escritas, “salvar a vida das palavras” velhas, decaídas e enrijecidas. Traz ideias em favor do “desconcertante”, que nos provoca pensar e perguntar; E faço tal entrelaçar metodológico, pois vivo isso com a “metodologia”²² da conversa.

Aprendo e converso com Manoel de Barros, assim como a linguagem, a metodologia pode “desinventar objetos, o pente, por exemplo. Dar ao pente funções de não pentear” (BARROS,1996). E, parafraseando o autor, aproveito e pergunto: que tal desinventar a metodologia e dar à metodologia funções de não metodologizar? Com a ideia de transgredir os limites convencionais, a conversa pode mostrar o avesso da metodologia entendida (ao ser expressa por *muitosalguns* do mundo), quem sabe...

A conversa também me faz lembrar da “brincadeira” – ação restrita e difícil de ser conquistada no mundo adultizado e que pode ser tratada como menor, especialmente em

²² Coloquei “metodologia” entre aspas, pois não sei se a palavra me preenche, mas quero ser entendida e, ainda não encontrei outro modo de dizer... como já usei antimetodologia algumas vezes, não quero ser repetitiva. Mas escrevo que estou mexida com o termo “Metodologia”, “Método”, “Contra-método”, “Antimetodologia”, porque a palavra continua ali, mesmo ao negá-la. Quem sabe é preciso pensar em outra que me represente. Marco esse espaço para dizer que estou em transição para algo que ainda não sei nomear, mas que não sou mais a mesma de ontem.

pensamentos desenvolvidos por escala.

A brincadeira é algo livre, criada pelos pares, lembrada por gerações de memórias e gestos, sentida na “forma” de alegria, embate, desafetos e aproximações. Também é algo que marca, especialmente, nossa infância – mas não só nela. Com rostos, silêncios, agitos, vozes, jogos, desafios, criações, transbordamentos. Resiste e aposta na multiplicidade, vem bagunçar²³ nossas certezas. Assim, a brincadeira/conversa que transborda, desabrocha e persegue o rigor flexível de Ginzburg (1989).

“Conversa *com* memória” é um pouco disso tudo que *disse/escrevo*. É um pouco de “algo” que me faz lembrar “algo”, quando estou tentando dividir “algo”.

É uma “metodologia” – se assim posso chamar – que tece, interpenetra, brinca, desconcerta, poetisa, transforma. Assim, o *usomodo* de *conversar/escrever* é o entrelaçar de várias criações singulares do *usomodo* de provocar, explicar, dividir, compartilhar, suas normas se assim quiserem (ou não – porque nem todas as “metodologias” precisam de normas e/ou categorias), seus *usosmodos* de ser, seus impulsos, questionamentos, realidades.

No meu caso, as “Conversas *com* memórias” apareceram em meio à pandemia, ao longo da pesquisa.

As “Conversas *com* memórias” surgiram de uma inquietação de tentar aproximar meus modos de fazer pesquisa.

Certa de que poderia fazer rodas de conversa – minha primeira ideia metodológica –, pois, mesmo com o período de isolamento social, continuei trabalhando e atuando na escola que pesquiso, entendi que não encontraria dificuldade de estar junto, mesmo que virtualmente.

Mas arrisquei em mudar, entendendo que tenho essa “metodologia” em mim há muito mais tempo... compreendo-a como minha “metodologia” de vida.

Assim, mudei de “Rodas de conversa” para “Conversas *com* memórias”, ou seja, não criei *espaçomomentos* para conversar, já os tinha e, ao escrever com o cotidiano da escola, eles reapareceram querendo conversar comigo e com a pesquisa que vivo.

Mas onde a conversa aconteceu? Em que período? De que maneira?

A conversa aconteceu, em sua maioria, na escola em que trabalho, o CAP/UERJ [exceto por minhas experiências de criança], por isso e também por outros motivos, dedico tempo em apresentá-lo, problematizá-lo e conversar com ele em alguns movimentos de minha pesquisa.

O CAP/UERJ é a escola da minha trajetória. Nele me formei, fui bolsista, assistente de

²³ Uso a palavra “bagunçar” porque ela em si é conflituosa, há quem goste de bagunça- como eu -, há quem não goste. Lembro-me de viver situações na escola e ser criticada pela “bagunça da turma”, como algo negativo. Muitas vezes, vi crianças “bagunçando” minha linearidade e redesenhando meus pensamentos e sinto este movimento quando falo da “metodologia da conversa”.

pesquisa, pesquisadora de mestrado, de doutorado e, especialmente nele, sou professora das/nas/com crianças pequenas em processo de alfabetização.

Se parar e pensar no meu tempo de vida, agora com 33 anos, percebo que já passei quase a metade dele – por quase 15 anos – vivendo o espaço do CAp/UERJ em diferentes áreas de atuação.

Ali, guardo conversas de grandes distâncias temporais que se aproximam, entrecruzam-se e costuram nossas redes educativas.

Conversas “*antesdepois*” ou “*prépos*” a inclusão da lei de cotas (com o marcador de vagas destinadas às questões raciais, deficiências e escolas públicas – e, conseqüentemente, maior entrada e participação desses grupos), “*prépos*” sorteio de ingresso na instituição de presencial para virtual (e suas “implicações” na vida dos chegantes da escola), “*prépos*” a queda do jubramento (como um marcador de retirada do critério institucional de exclusão de estudantes com reprovação contínua por dois anos seguidos), “*prépos*” reorganização curricular (após a greve de 2016), “*prépos*” grande chamada de concursos públicos (com marcador da chegada de um novo quadro de servidores em diferentes áreas da instituição, em 2015), “*prépos*” mudança de prédio, localização e espaço (com a saída de um lugar planejado para ser um hospital, que nos pertencia no antigo prédio do CAp, até 2019, para a nova sede, em um espaço escolar projetado há mais de 70 anos, que abrigou o antigo e inativo “Instituto Padre Leonardo Carrescia”, com espaços escolares, como pátios, espaços abertos, refeitório etc.), “*prépos*” pandemia (com suas sequelas, aprendizagens e marcos na vida humana) e, mais recentemente, o “*prépos*” comida gratuita na escola (visto que, mesmo sendo uma escola pública, com mais de 60 anos de existência, o debate sobre merenda escolar aconteceu nos últimos anos, e a oferta de alimentação gratuita foi um marco “pós-pandemia”). Enfim, a *conversapesquisa* aconteceu ao longo de um caminho, passo a passo, por anos de vida com o CAp/UERJ, bem antes de entrar no doutorado.

Conto algumas conversas que fiz neste caminho de estudos com a avaliação em destaque, uma vez que meus olhos saltavam com isso.

Conversa em que fui procurada, participante, ouvinte, conversadeira. Conversas em que fui convidada para sentar na escada da escola por outras professoras, para “jogar conversa fora”.

Conversa com estudante que procurava por alguém para dizer o que lhe afligia. Conversas com estudantes de graduação que participavam da pesquisa comigo. Conversas com crianças que não sabiam que tirariam “notas” pela primeira vez. Conversas com a escola em reuniões, ciclos de debates, fóruns deliberativos, entre outros lugares institucionais.

Conversas em que fui “colocada na parede”. Conversas particulares. Conversas na pandemia e “pós-pandemia”. Conversas comigo mesma ao ver o que se passava.

Talvez você pudesse se perguntar: como me aproximei do Outro? Ou, o que orientou a opção por conversar com determinados sujeitos? Ou ainda, como fiz a escolha das memórias com as quais converso?

Sabe, nem tudo posso responder escrevendo, na verdade, nem sempre teremos respostas para todas as perguntas do pensamento. “Sim, não afirmamos nem exclamamos nada. Perguntamos. E a pergunta é, de algum modo, a possibilidade de fazer mover o pensamento.” (RIBEIRO, SOUZA & SAMPAIO, 2018, p. 166).

Nem sempre e necessariamente fui ao encontro do Outro na conversa, algumas vezes, estávamos no mesmo lugar; outras vezes, fazíamos outras coisas e começamos a conversar; já conversei com o corpo, os gestos do silêncio, mas também tive conversas acaloradas, confesso que também já estive em situações em que me prometi não abrir a boca, mas me provocaram tanto a conversar que não resisti.

Não tenho uma orientação determinada na escolha dos sujeitos que participavam das “Conversas *com* Memórias”. São pessoas do meu convívio, que estavam juntas, que estavam “*com*”, “*comigo*” e se sentiam abertas ao acaso do encontro de se perder naquele tumultuoso afeto que se transbordava em fragilidades, tensões e compreensões mútuas (SKLIAR, 2018), onde habitava a beleza da conversa.

Ou seja, não foram pessoas que fui encontrar em um dia e nunca mais convivi, mas com quem conversei muitas vezes. Não escolhi me lembrar de uma memória, ela veio e escapulia do meu controle.

O que escolhi foi escrevê-la do modo como me lembro, o mais próximo possível do que senti no encontro, em seu detalhamento. Por exemplo, conto de uma conversa que fiz com uma estudante do ensino médio. Estava em minha sala fazendo coisas do meu dia a dia, quando ela chegou na porta. Assustei-me com a conversa, nunca tinha visto aquela jovem na escola, pois não conhecia as jovens do ensino médio, mas ela se abriu tão verdadeiramente.

Ela, por exemplo, foi uma pessoa que me procurou para conversar e, mesmo sem me conhecer – pois nunca tinha me visto também e nem sabia meu nome – parou na porta e me pediu um tempo de escuta, e, ali, a conversa surgiu, ela brotou no meio das coisas (SERPA, 2018).

Faço tal opção epistêmico-teórica, ético, política e metodologicamente, em minhas ações investigativas, inspirada no campo de estudos e pesquisas com o cotidiano, das pesquisas narrativas e sua complexidade constitutiva, acreditando na potência da arte de

conversar, da “arte do dizer” (CERTEAU, 1994, p. 154).

Ribeiro, Sampaio e Souza (2018) apontam um elemento constitutivo da conversa que me chama atenção – a relação com o Outro em troca.

Parece simples e já repeti tal frase, mas o argumento paira em questões pedagógicas que vivenciamos na escola. Os autores e a autora recorrem a Joseph Jacotot (2004) e Rancière (2004) nos estudos nos quais denuncia a *explicação* como um mito da pedagogia, para propor que a lógica da *explicação* ceda à lógica da *conversação*. Que seja possível constituir ações *investigativas/formativas* não subordinadas a explicações de um explicador, mas envolvida no ressoar da palavra em conversações.

Com Jacotot/Rancière (2004, p. 25), aprendemos que(...) a *explicação* não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender(...). É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal, produzindo e mantendo relações de subalternidade e colonialidade.(...) Manoel de Barros (2010), poeticamente, lembra-nos: explicar afasta todas as falas da imaginação.(...) A intenção e o compromisso assumidos são os de que a *lógica da explicação* ceda lugar à *lógica da conversação* com universidade e escola básica aprendendo uma com a outra (RIBEIRO, SAMPAIO & SOUZA, 2018, p. 23 e 24).

As conversas foram registradas por diferentes *usosmodos* de guardar. Primeiramente, lembrei-me das conversas, enquanto escrevia com outros *pesquisadores/autores* minhas investigações, estudos e pesquisas. Então tratei de anotá-las e me esforçar em recordá-las. Recorri a algumas anotações antigas, como meu Diário de Bordo das turmas, os *chats* das conversas com as crianças, os relatórios de estágio da graduação, meus cadernos pessoais de atividades da escola, fotografias de infância, meus relatórios como bolsista na graduação, registro de acolhimento dos estudantes do 1º ano, entre outros “botões de despertar das minúcias” de minha memória.

Essa opção de registro surgiu ao longo da vida, fui aprendendo diferentes *usosmodos* de registrar. Na escola, aprendi a fazer um “Livro da vida”; em casa, aprendi a anotar meus sentimentos com cartas e guardando objetos que contam memórias. Como bolsista de pesquisa, aprendi a escrever o que me saltava aos olhos e, no mestrado e doutorado, aprendi a entender melhor como outras pesquisadoras conseguem lidar com suas tentativas metodológicas.

Toda essa alquimia, levou-me à opção de não ter algo pronto, mas que brotou aqui e ali, experimentando “enxergar o mínimo e o efêmero nos processos educativos(...), pois os mínimos vazam (...)” (GALLO, 2003, p. 75), entendendo que “a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produz em nós (...)” (BARROS, 2010, p. 54)

Assim, na escrita desta tese, trago o “conteúdo” de algumas conversas cotidianas

literalmente para conversar, abrir outros horizontes de possibilidades, estranhamentos, assombros, encantamentos, indagações e, quem sabe, insurgências da experiência do vivido (GARCIA, 2003a) que falam conosco e com nossas pesquisas.

Süssekind e Pellegrini (2018), Oliveira e Alves (2008), Ferrazo (2001, 2003), Larrosa (2003) Serpa (2018), Garcia (2003b), Pérez e Mendes (2008), Sampaio, Ribeiro e Souza (2018), entre outros *autorespesquisadores*, trazem a conversa em suas pesquisas ao propor diferentes maneiras de *fazerpensar* o cotidiano, apostando no estar junto como necessidade da própria ação investigativa, sendo alguns deles inspirados em Certeau(1994), com os quais conversei ao longo desta escrita metodológica.

Certeau (1994) nos deixa pistas das conversas que fez, atento e encorajando outros à conversa, indagando o cotidiano como devir, como acontecimento, permanentemente abertos em redes de sentidos, experiências e negociações. Ensina-nos que é preciso indagar a metodologia para além da questão do método, ter na pesquisa a ação investigativa das concepções de *tempoespaço* a ser confrontado com as experiências do presente, ao valorizar a inesgotável experiência com cotidianos escolares.

Por esse motivo, escolhi e pontuei, nesta parte da escrita, que chamei de “Conversas metodológicas e estudos cotidianos”, conversas com tais *autorespesquisadores* em seus diferentes caminhos – que se encontram e tornam-se um só [o meu caminho metodológico], ao pensar com... ao pensar junto, nas possibilidades da “Conversa *com* memórias”.

Agradeço aos que me antecederam neste estudo metodológico que, hoje, abraço e também chamo de meu, pois, como Galeano (1991), entendo que estamos de fato “brotados de pessoinhas”.

5 ESTUDOS AVALIATIVOS: como surgiram?

Neste capítulo, introduzo a temática da avaliação, detalho de que conversas emergem os enfoques avaliativos que destaco e apresento os limites que demarcam cada enfoque. Apresento uma breve discussão sobre as concepções que me fizeram tecer três enfoques avaliativos que orientam minha investigação, motivada por meus interesses e inquietações teóricas, ao fundamentar a análise deles. Assumo a impossibilidade de apreender tudo o que acontece, ao reconhecer que as redes de *conhecimentossiginificações* que vou tecendo com o cotidiano são temporais, constituídas por demandas instáveis que logo se desvanecem em outras demandas. Assim, suponho acessar apenas alguns fios dessas *redes*, enquanto elas se entrelaçaram.

Neste mesmo capítulo, apresento o primeiro enfoque avaliativo na seção: “*Controle e classificação: Avaliação do rendimento/desempenho*”, no qual problematizo e exponho os rastros de enfoques avaliativos classificatórios, na perspectiva do rendimento/desempenho, que justificam a concepção de avaliação como seleção contestada em uma ideia de ensino, aprendizagem, conhecimento e educação, considerado como um todo estruturado, que vincula os processos avaliativos à seleção de conteúdos, semelhanças e diferenças, erros e acertos. Uma avaliação quantitativa do desempenho cognitivo e das habilidades adquiridas que se preocupa em garantir transparência, equidade, homogeneidade na relação com o Outro, por vias de instrumentos avaliativos de controle.

Avaliação

A avaliação escolar, ao longo dos séculos, converteu-se em um conceito no qual se deposita a expectativa de análise, reflexão, controle, diálogo, classificação, juízo de valor, decisões, esperança, desencadeamentos, rearticulações, entre outros aspectos que se modificam, coexistem e se correlacionam na educação, em diferentes tempos e espaços cotidianos.

“Apesar de ser unânime a ideia de que a avaliação é uma prática indispensável ao processo de escolarização, a ação avaliativa continua sendo um tema polêmico” (ESTEBAN, 1999, p. 10). Há, em cada concepção de avaliação, um e/ou muitos projetos de sociedade, diferentes concepções de educação, ideias rizomáticas tecidas em redes de cotidianidades próprias.

Um dos pontos em que a concepção de educação escolar adquire concretude nas práticas cotidianas é nos *usosmodos* com que a avaliação se apresenta, pois se torna evidente que, por trás da polêmica sobre o papel que avaliação cumpre na sociedade, na escola e na

vida de cada pessoa, sua gênese abarca amplos significados.

“Há uma intensa crítica aos procedimentos e instrumentos de avaliação frequentemente usados em sala de aula” (ESTEBAN, 1999, p. 10), seus fundamentos conceituais, a que ela se destina, que noção de qualidade, eficiência e eficácia quer propagar, ao que se vincula e se afasta como postulado educativo etc. Ou seja, “(...) estamos imersos(as) na tensão entre continuidade e ruptura, que se traduz no dilema entre manter, (...) a perspectiva quantitativa da avaliação ou redefinir o percurso no sentido de construir uma perspectiva verdadeiramente democrática de avaliação” (ESTEBAN, 1999, p. 11).

É objetivo, deste capítulo, ressaltar como nem sempre se vinculou avaliação à certificação, classificação, exame e ao controle, mas também à aprendizagem, diálogo, troca, a uma pedagogia multicultural, dialógica e democrática, através e considerando a perspectiva das relações humanas – da ação de considerar ou não o Outro, mesmo que isso não pareça ser o que predomina nas escolas.

Trago tal discussão, amplamente debatida no campo da avaliação, enaltecendo *o lugar da relação com o Outro na avaliação* [sendo este o ponto no qual surgem os enfoques avaliativos que nomeio], pois considero importante analisar a forma como a avaliação classificatória, excludente, moderna – sem tecer generalizações, embora deixem pistas que não estão restritas a um momento histórico e nem a ações de um único sujeito – efetua reducionismos técnicos sobre o ensino, a aprendizagem e o saber pedagógico.

Ao longo da tese, em outros capítulos, apresento enfoques avaliativos com ênfase no modo como as relações com o Outro se constituem, em diálogo com as experiências do vivido, em conversas, encontros e relatos.

Tais enfoques avaliativos são intitulados de (i) Controle e classificação: avaliação do rendimento/desempenho; (ii) Necessidade de aprender: avaliação formativa e (iii) Complexidade: avaliação na relação com o Outro.

Enfoques avaliativos que, na minha opinião, coabitam nossas práticas, oscilam entre si no cotidiano escolar e mesmo que, em um processo dinâmico e provisório, lutam por hegemonia em práticas coletivas de produção avaliativa, em meio aos conflitos que ultrapassam as fronteiras da escola.

No entanto, ainda que neste movimento de luta, algumas perspectivas avaliativas possam ser consideradas mais hegemônicas e parecem persistir há algum tempo, trata-se de uma hegemonia precária, vivida em meio às tensões e conflitos de práticas e concepções avaliativas democráticas que vislumbram a escola como zona fronteira de cruzamento de culturas.

Tais leituras, de diferentes enfoques avaliativos, emergem de minhas conversas com os estudos cotidianistas, tendo tal olhar interpretativo como foco de análise, especialmente quando Certeau nos propõe ao estudo das relações com o Outro concebido nas articulações entre o lugar social, o discurso histórico, a construção do discurso narrativo e o modo como lidamos com alteridade, princípios que considero importantes na avaliação, especialmente quando “implica uma relação com o Outro enquanto ele está ausente” (CERTEAU, 2012, p. 181), ou ainda quando “o Outro não seria a condição de possibilidade, mantida externa, do discurso filosófico, mas seria, modificado em objeto, o elemento, que o discurso histórico transforma em significantes e reduz a algo inteligível para suprimir seu perigo” (Ibidem, 2012, p. 182).

Tal aposta na relação com o Outro se tornou possível, pois a alteridade foi postulada. Quando o Outro é considerado parte, pensável, junto, incluso: o que de fato ele nos provoca? Para Certeau, o Outro articula uma estranheza do nosso próprio lugar e desperta, portanto, “um desejo de partir para o país” (CERTEAU, 2015, p. 3), sendo a “alteridade: a diferença que apresenta um corte cultural.” (CERTEAU, 2011).

Assim, demarco os limites de cada enfoque, considerando a mudança da lógica em que se configura a relação com o Outro, ou seja, quando as ações e perspectivas dão ênfase a movimentos que desestabilizam hegemonias mais estáveis e seus interesses particulares e o significado da relação com o Outro se modifica (ou tenta se modificar), constituindo outras hegemonias, promovendo o antagonismo através dos múltiplos discursos.

Alguns enfoques avaliativos ganham maior relevo em determinados períodos históricos, ou são particularmente importantes em conjunturas político-sócio-econômicas específicas, o que não quer dizer que não existam mais, ou que não existem outros modos e leituras de mundo, pois não faço um marco temporal, um recorte, mas compreendo que, em alguns marcos temporais, tornam-se mais latentes, em um movimento com mudanças e conflitos em cada enfoque avaliativo, especialmente por não se tratar de uma perspectiva plana e linear.

A reflexão desses enfoques propõe dialogar com algumas visões de avaliação existentes no campo educacional, ao interrogar em minha pesquisa, como traduções avaliativas escolares vivem em constante conflito provisório, contingente e flutuante, a busca pela consolidação de perspectivas mais estáveis no campo da avaliação pela necessidade de conferir fixação? A existência de diferentes enfoques da avaliação, em nossas escolas, traduz diferentes funções (implícitas ou explícitas) da avaliação, entendendo que, em um mesmo enfoque avaliativo, podemos encontrar muito mais que um tipo de função.

5.1 Enfoques avaliativos

O novo não está no que se diz, mas no ressurgimento do já dito que se renova, que é outro e que vive porque se repete. Por isso aqui **não se tratará de algo novo, mas da articulação de questões já conhecidas**, fazendo emergir consequências nem sempre explícitas e, às vezes, até invisíveis para nós quando da formulação de respostas nos estudos das questões sobre as quais nos debruçamos (GERALDI, 2015, p. 81) (grifo meu).

Não escrevo algo novo, mas trago articulações ao perceber, deste meu ponto de vista, três enfoques avaliativos concomitantes, diferentes, que se apresentam e oscilam no campo dos estudos avaliativos, dois inclusive já reconhecidos, debatidos e criticados, que me ajudam a propor um terceiro estudo avaliativo que nomeio de “Avaliar com”. Debruço-me na tese, considerando certos ângulos, aparentemente distantes, mas que se entrecruzam mais ao final da costura.

Certa vez, o filósofo Martin Heidegger (2012, p. 381) disse: (...) “um homem não pode verdadeiramente dizer, isto é, mostrar e fazer aparecer senão aquilo que se mostra a ele de si próprio, que aquilo que de si próprio aparece se manifesta e se dirige a ele”. Deste modo, começo dizendo que a escrita de um *estudo avaliativo* sempre implica o que consideramos relevante ou não a ser dito. Acabamos por potencializar sentidos, evidenciando linhas, enquanto outras ficam no esquecimento, sendo elas parciais, arbitrárias e reinventadas por nossas cotidianidades.

Recorrendo a Certeau (1994, p. 154 e 165), na tentativa de “produzir efeitos e não objetos, narração e não descrição”, vou em busca do exercício constante da “arte do dizer”, em que “(...) os detalhes não são nunca o que são: nem objetos, pois escapam como tais; nem fragmentos, pois não se bastam; nem estáveis, pois cada lembrança os altera.”

Certeau (2011, p. 14), no livro “A Escrita da História”, lembra-nos que a construção do discurso que separa os estudos já desenvolvidos da nossa prática contínua vivida nas acontecimentos do dia a dia, nomeada de “passado” e “presente”, é uma construção singular da história moderna ocidental, que busca, efetivamente, diferenciar o passado com uma manutenção de corte, rejeição e dívida, como lugar que produz discurso em um gesto de dividir as temporalidades, ou seja, “o corte é postulado da interpretação.” (p. 15).

“(...) Aquilo que esta nova compreensão do passado considera como não pertinente (...) permanece negligenciado por uma explicação. (...) Muito longe de ser genérica, esta construção é uma singularidade ocidental. Na Índia, por exemplo, “as novas formas não expulsam as antigas”. (...) A marcha do tempo não tem mais necessidade de se certificar pelo distanciamento do “passado”, do que um lugar tem de se definir, distinguindo-se de “heresias”. Pelo contrário, um “processo de **coexistência e de reabsorção**” é o fato cardeal da história indiana (CERTEAU, 2011, p. 16) (grifo meu).

Apoiada nos estudos de Certeau, partilho, neste capítulo, enfoques avaliativos de tempos *passadospresentes* que coexistem e são reabsorvidos, entrelaçados em nossa prática educativa contemporânea. Reconheço e ratifico meu limite precível ao dado representativo o qual trago com a pesquisa, ao percorrer um lugar com ausências conceituais e históricas, perdas dos desaparecidos, obscuridade de corpos vividos em relações *praticantespensantes*, no espaço privilegiado da escrita, ao ausentar experiências culturais e civilizações inteiras.

Não nego as perdas do caminho, pois “há quatro séculos, no ocidente, me parece que “fazer a história” remete à escrita” (CERTEAU, 2011, p. 17), ou seja, reconheço que há uma legitimidade pela pesquisa escrita que torna crível um recorte “do fazer pesquisa”.

Deste modo, converso com alguns (entre muitos) enfoques avaliativos, pautada na representatividade da escrita existente, mas não indissociável da necessidade de “apreender a invenção escriturária na sua relação com os elementos que ela recebe, em operar onde o dado deve ser transformado em *construído (...)*” (Ibidem, p. 17), ou seja, “o real que se inscreve no discurso que provém das determinações de um lugar, um poder estabelecido, às estratégias sociais, relações efetivas que caracterizam este lugar da escrita.(...)” (CERTEAU, 2011, p. 18 e 21).

Considerando alguns dos muitos estudos avaliativos, trago perspectivas, leituras de mundo e os registros escritos dessas leituras. Pistas, evidências, indícios, enigmas, como dito por Ginzburg (1989), que nos ajudam a decifrar ideias avaliativas. Reafirmo que há, em cada concepção de avaliação, um e/ou muitos projetos de sociedade, diferentes concepções de educação, ideias rizomáticas tecidas em redes de cotidianidades próprias. Assim, conversar, estudar e significar, a meu modo, os estudos avaliativos do campo, não os limita a um *tempoespaço* estático, como se estivessem linearmente sido produzidos e vividos em um período histórico, mas os entrelaça a reciprocidade de estar em ligação com diferentes estudos correlacionados.

Pensando na contribuição acima, entendo que os diferentes *usosmodos* de viver e atuar *com* a avaliação tecem redes de conhecimentos, percepções do caminho, disseminada em meio a movimentos caóticos. Movimentos estes que podem ou não conter traços de modernidade, linguagens objetivas pautadas na operacionalidade, normatização, na complexidade avaliativa, relações positivistas com a unilateralidade de um conhecimento, achados plurais, insurgências, transgressões, alertas divergentes, entre outros indícios que me arrisco tentar partilhar a meu modo.

Segue-se, nesse caminho explicativo, que explicações são constitutivamente não reducionistas e não transcendentais, porque nesse caminho não há a busca de uma única e última explicação para nada. Do mesmo modo, quando um observador aceita esse caminho explicativo, ele ou ela se torna consciente de que se excluem mutuamente, em face daquilo que para um terceiro observador pareça ser a mesma situação, não estão dando explicações diferentes para a mesma situação, mas todos os três observadores estão operando em domínios de realidades diferentes, igualmente legítimos, e estão explicando diferentes aspectos de suas respectivas práxis de viver (MATURANA, 1997, p. 252).

Humberto Maturana (1997) nos ajuda a compreender que não há explicações diferentes para uma mesma situação, ou, neste caso, para um mesmo conceito: avaliação; o que existe são domínios diferentes da realidade (1997, p. 252), caminhos diferentes constituídos por um conjunto de escutas, habilidades cognitivas, posturas, olhares, entre outras disposições do observador que envolve a trama das tessituras.

O observador que segue esse caminho explicativo **se dá conta** de que ela ou ela vive num *multiversa*, ou seja, em muitas realidades explicativas diferentes, **igualmente legítimas, mas não igualmente desejáveis**, e que no multiversa **um desacordo explicativo é um convite a uma reflexão responsável sobre a coexistência, e não uma negação irresponsável do outro**. Em decorrência disso, nesse caminho explicativo, uma **ilusão é uma afirmação** de uma distinção ouvida a partir de um domínio de realidade diferente daquele no qual ocorre e onde é válido, e a experiência de uma ilusão é uma expressão do observador de sua **confusão de domínios explicativos** (MATURANA, 1997, p. 253) (grifo meu).

Maturana também me ajudou a entender o que estava acontecendo comigo, quando “dei conta” de que, na verdade, vivemos com concepções de mundo diferentes, “igualmente legítimas, mas não igualmente desejáveis”, ao entender, em conversa com suas escritas, que: a beleza e o convite à pesquisa acontecem no desacordo explicativo, existente na diferença de cotidianidades dos observadores que coexistem, e “não uma negação irresponsável do outro”. Entendo ainda, que, ao percorrer tal desacordo explicativo, criamos nossa ilusão, pois a realidade continua sendo complexa e cheia de outros olhares.

Criamos nossa ilusão, sendo ela uma “afirmação de uma distinção ouvida a partir de um domínio de realidade diferente daquele no qual ocorre e onde é válido” (Ibidem, p. 253), ou seja, vivo *minha/nossa* “confusão de domínios explicativos”. Vivo e partilho *meu/nosso* domínio da realidade, *meu/nosso estudo*. (*Meu/nosso* porque o divido com você que me lê, sendo também, a seu modo, parte desse processo).

O campo é disputado por grupos que são partidários de um determinado *enfoque*, no sentido que House (1994, p. 23) dá a esta palavra. House prefere modestamente usar “enfoque” e “modelo” em vez de “paradigma” para designar os tipos básicos de avaliação. Cada enfoque tem importantes seguidores, apresenta explicitamente alguns fundamentos racionais, aparece nas bibliografias, é posto em prática. (...) Para compreendê-los, se deve considerar sua ética, sua epistemologia e seus efeitos políticos (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 17).

5.1.1 Avaliação educacional e os movimentos ao longo do tempo

A avaliação que hoje nos afeta se articula, há movimentos *antigosatuais* retratados em diferentes pesquisas do campo da avaliação educacional, como, por exemplo, na China ou na Grécia, com mais de dois mil anos, ao ser registrado por pesquisadores, o que é considerado as “primeiras manifestações históricas de avaliação”, sem entrar no mérito das pesquisas realizadas e respeitando seus parâmetros interpretativos, com exame de seleção e verificação de aptidões, encontramos estudos que apontam tais perspectivas, marcadas pelo que parece ser uma ideia de avaliação oral para serviços públicos (FORREST, 1990, p. 470, p. 15; LUCKESI, 2011).

Mas, como posso escrever sobre as “primeiras manifestações avaliativas” se entendo que, antes dessas tais “primeiras”, existiam vidas, pessoas, *usosmodos* outros de registro, outras concepções de mundo e, possivelmente, de avaliação? Prefiro chamar como Regina Leite Garcia de *a primeira notícia que temos de exame* trazida por Weber quando se refere ao uso pela burocracia chinesa(...) para selecionar (...) aqueles que seriam admitidos ao serviço público” (GARCIA, 1999, p. 30).

O objetivo desta *conversaescrita*, como um movimento em constante mudança, contingente e provisório em sua artesanaria, é tentar compreender, em algumas pesquisas do campo da avaliação, sua perspectiva na relação com o Outro; se há marcas da modernidade, ideia de classificação, interlocuções, ambiguidades e interferências na vida cotidiana, ao narrar experiências do vivido costurando-as aos estudos, com o cuidado de perceber recorrências (sem tecer reducionismos ou generalizações), linguagens unilaterais, entre outras facetas teórico-metodológicas.

Deste modo, não trago necessariamente um processo histórico e longitudinal dos estudos avaliativos, com marcos de datas e períodos, mas também o partilho em diálogo as eventuais mudanças nas formas de regulação social; o que compartilho são olhares, em seus *espaçostempos* e cotidianidades.

Assim, converso com alguns autores/pesquisadores que nos possibilitem pensar com as mudanças de sentido e leituras de mundo tornaram/tornam diferenças, divergências, congruências e/ou abissalidades em *suas/nossas* perspectivas, conduzindo a possíveis “ideias de verdades”, ou, como prefiro pensar, transformaram-se em “*usosmodos* de ver o mundo”.

Ao estudo convido à conversa com as pesquisas que se achegam como linhas de uma costura, linhas de uma teia de aranha, por entender ser parte de alguns movimentos avaliativos constituídos por complexidades, interfaces e aproximações (MORIN, 2001).

Não se tratava de “gerações avaliativas” (GUBA & LINCOLN, 1989), pois não busquei a ideia de ordem temporal, como antecessor e/ou sucessor de algo. Também não queria dar a ideia de ascendência ou descendência a partir de um Outro regulador, especialmente porque considero serem caminhos contingentes, coexistentes, provisórios, concomitantes e de contribuições relacionais, ou seja, não há uma sobreposição das ideias, mas domínios diferentes da realidade.

Sendo a avaliação um assunto discutido por diferentes pesquisadores conhecidos no campo da educação, converso com algumas perspectivas analíticas diversas, ao revelar o que designo ser parte da constituição de algumas redes teórico-conceituais de investigação do campo.

Minha concepção de avaliação perpassa tais posicionamentos. Ao conceituar avaliação, entendo ser este um conceito polissêmico, que articula um esforço da compreensão e dos rumos de seu papel, ao ser concebido na prática educativa, com sentidos provisórios, tecidos pelo coletivo que o vive.

Ou seja, não digo que a avaliação é “isso ou aquilo”, mas que se faz e é concebida pelos que a fazem ser o que é, com traduções relacionais em alteridade, complexa e indecível, em que as subjetivações acontecem através de atos de criação (MACEDO, 2017 e BIESTA, 2013).

Assim, a avaliação é colocada sob suspeita, pode ser uma “leitura” de mundo, de realidade; mas também pode ser uma “resposta”; pode ser um “olhar”, como pode ser um “cegar”; um antidogmático que dogmatiza – ou não, afinal meu objetivo não é aligeirar respostas que podem agregar extremos de um pensamento dicotômico polarizado, mas quem sabe criar mais perguntas, pois especialmente entendo que as respostas, mesmo que inclusivas, não são ônticas, e trazem em si “efeitos do poder sobre os fluxos de significação, não são, nunca posições que se somadas, garantem uma proposta melhor, ou mais inclusiva, porque até a inclusão é uma estratégia perversa da exclusão: ela visa a excluir a própria possibilidade da exclusão” (MACEDO, 2017, p. 217).

Por não ser algo simples de se definir, a avaliação envolve um desencadeamento de fenômenos no contexto escolar que mobilizam a função didática, as proposições e/ou técnicas institucionais, os *usosmodos* docentes e discentes, o foco curricular, entre outros elementos, ainda que, em muitos casos, “sua origem e motivação profunda não seja de ordem educativa ou científica, mas consequência de necessidades sociais e institucionais” (SACRISTÁN & GOMEZ, 1998, p. 296).

Mas o que é trazer um entrecruzar conceitual de algumas perspectivas existentes no

campo da avaliação? Os *usomodos* de conceber e praticar a avaliação têm relação com: a constituição das funções que as instituições educativas cumprem na sociedade em seus *espaçotempos*; as concepções adotadas e tecidas na validade do conhecimento que se afirmam, publicam e propagam tendências; os princípios que constituem a natureza do que é “ser aluno”, “ser professor”, “educação”, “escolar”, “ensinar”, “aprender” – entre outras conversas educacionais; o posicionamento ético e político; a figura representativa de autoridade, poder e/ou hierarquia nas relações escolares, seja na manutenção ou libertação das disciplinas, na organização que constitui a instituição, nos sentimentos que regem a lógica educativa (competição e meritocracia, permissão e enfrentamento, diálogos, disputa, conflito etc.), na personalização das relações pedagógicas e metodológicas, entre outros fatores, seus indícios, historiografias e semânticas.

Assim, escrevo tais enfoques avaliativos com *inspirações* que perpassam diametralmente as ideias de *pesquisas com o cotidiano*. A partir de uma busca recente pelas discussões dos autores que se dedicam ao estudo dos/nos/com cotidianos, aventurei-me a pensar *com* o cotidiano e as pesquisas *com* este campo, especialmente nas investigações da arte de fazer *com*, de fazer junto nos processos avaliativos.

5.2 Controle e classificação: avaliação do rendimento/desempenho

Há um ponto em que me demorei a começar a escrever, ao questionar: É preciso começar de um início? Existe um início? Como devo começar? É possível dizer quando a educação e, consecutivamente, a avaliação surgiram?

De acordo com Paulo Freire (2014), a educação coincide com as origens do próprio ser humano. “A educação é absolutamente necessária, dada a natureza dos seres humanos. (...) Depois de compreender que a educação é uma consequência da nossa incompletude, da qual nós somos conscientes, nós podemos tentar um exercício de reflexão crítica” (2014, p. 28)

Paulo Freire afirma que, ao “perguntar acerca de algumas das razões fundamentais para a existência da educação, nós estamos perguntando sobre a nossa própria existência no mundo” (FREIRE, 2014, p. 24). Especialmente ao entender que “o que explica a existência da educação é fundamentalmente o fato de sermos seres inconclusos e termos a consciência desta incompletude. A educação se encontra a si mesma neste ponto” (FREIRE, 2014, p. 26).

“Somente mulheres e homens têm a experiência da educação, e a razão para isto é que, sendo seres inconclusos e tendo consciência de que somos seres inconclusos, a educação torna-se uma absolutamente indispensável aventura” (FREIRE, 2014, p. 26).

Partindo de tal afirmação, considero que a avaliação também coincide com tais origens, ou seja, assim como a educação, ela nasce em nós – humanos – e no que fazemos, especialmente ao considerá-la uma “atividade que se desenvolve seguindo certos usos, que cumpre múltiplas funções, que apoia uma série de ideias e formas de realizá-las e que é a resposta a determinados condicionamentos (...)” (SACRISTÁN & GOMEZ, 1998, p. 295).

“Avaliar é uma atividade natural do ser humano que, constantemente, consciente e/ou inconscientemente, faz juízo de valor, resultando daí diferentes posicionamentos perante o mundo que o cerca” (ALVES, 2004, p. 11). Convivemos com a avaliação em diferentes áreas da vida, para além da escola, e, assim como a educação, mobilizamo-nos a exercer tais necessidades humanas ao longo de nossa constituição de humanidade.

A avaliação está presente em nossas decisões sociais, políticas, religiosas, econômicas, organizacionais, simbólicas etc. Respiramos avaliação, vivemos e exercemos o ato de avaliar, nascemos com ela.

Mas como percebemos os processos avaliativos na escolarização? Considerando que “a ideia de avaliação é uma prática indispensável ao processo de escolarização” (ESTEBAN, 1999, p. 10), questiono-me: como o processo avaliativo se deu na escolarização? Neste foco avaliativo, inscrevo-me – a avaliação educacional, *com o foco mais preciso na avaliação escolar*.

Quando falamos de educação, associamos o conceito imediatamente à ideia de escola. Mas as duas palavras não são sinônimas, como afirma Carlos Brandão (1993), no texto “O que é Educação”. Para o autor, “a educação existe onde não há a escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada à sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado” (BRANDÃO, 1993, p. 6).

A educação envolve movimentos abrangentes de tentativas de constituição de saberes provisórios, inconclusos, vividos por nós ao longo de nossa existência. Um movimento nem um pouco plano e linear, com sentidos fluidos de concepção de mundo, de conhecimento, de sociedade e de sujeito que podem condicionar ou não um grupo/sociedade historicamente constituídos.

Já a escola, os processos de escolarização e o conjunto que opera no processo de sistematização escolar surgem “quando um povo num estágio complexo de organização da sua sociedade e de sua cultura, (...) propõe a questão da divisão social do trabalho e, portanto, do poder, é que ele começa a viver e a pensar como problema as formas e os processos do saber” (BRANDÃO, 1993, p. 6).

A escola emerge da consciência da necessidade de um “trabalho” de educar-se

socialmente (BRANDÃO, 1993), delimita os espaços, sistemas, tempos, condições, períodos, “regras de prática, tipos de profissionais e categorias de educandos envolvidos nos exercícios de maneiras cada vez menos corriqueiras e menos comunitárias do ato, afinal tão simples, de ensinar-e-aprender” (BRANDÃO, 1993, p. 7).

A emergência da perspectiva escolar, filosófica, acadêmica, científica na educação humana se deu “quando as explicações sobre o mundo natural são dadas de forma diferente ao modo primitivo, ou seja, quando a humanidade descobre que o pensamento mítico não mais foi entendido como suficiente para explicar a vida dos homens e o seu saber.” (LIMA, 2010, p. 21)

Nos jogos de significantes, mesmo sem a presença institucionalizada da escola, a relação da humanidade com a compreensão do mundo foi, por um período, intermediada no sagrado, místico e/ou mágico, onde a relação com o conhecimento organizava-se pelo modo como o homem o imagina ser, sua relação com a natureza, estações do ano etc, como traço principal de sua relação com o Outro (LIMA, 2010).

A própria complexidade da mudança das ações humanas exigiu “um número cada vez maior de pessoas especializadas, surgindo o embrião de uma classe sacerdotal”. (MAGALHÃES FILHO, 1986, p. 36 apud LIMA, 2010)

Tudo o que é importante para a comunidade, e existe como algum tipo de saber, existe também como algum modo de ensinar. Mesmo onde ainda não criaram a escola (...), cada tipo de grupo humano cria e desenvolve situações, recursos e métodos empregados para ensinar às crianças, aos adolescentes, e também aos jovens e mesmo aos adultos, o saber, a crença e os gestos que os tornarão um dia o modelo de homem ou de mulher que o imaginário de cada sociedade — ou mesmo de cada grupo mais específico, dentro dela — idealiza, projeta e procura realizar (BRANDÃO, 1993, p. 9).

Em diferentes momentos históricos da humanidade, as ações avaliativas perpassavam e influenciavam os modos de ensinar e aprender, o saber “imaginário de cada sociedade” (idem, p. 9), nas diferentes civilizações, como se destacam na Antiguidade egípcia, grega, hindu, chinesa e babilônica (Almeida, 1998). Ou, como, por exemplo, na filosofia da Idade Antiga Ocidental, “o período socrático, onde reinaram Sócrates, Platão, Aristóteles (...) a relevância única dada ao objeto pelos pré-socráticos foi substituída por uma elevação da avaliação de importância do sujeito” (LIMA, 2010, p. 31 e 32), mesmo tendo em Platão um representante do mais puro e genuíno objetivismo, ao indicar que “conhecendo o mundo dos homens, descobre-se o mundo das ideias. Este mundo das ideias tem o propósito de criar critérios fixos e imutáveis de igualdade e justiça necessários à nova organização social e política” (LIMA, 2010, p. 31 e 32), ou seja, uma relação particular e coletiva de avaliação, mesmo não

existindo notícia aos termos, nos registros escritos, um sistema de exames ligado à prática educativa antes da Idade Média.

Ou ainda, como na Idade Média, fase escolástica, período que se organizou instituições e conteúdos de ensino com mudanças educacionais ideológicas, que me parecem, permitir dizer, consagraram a possibilidade das qualidades humanas possivelmente serem classificadas e quantificadas numericamente, como também o entrelaçar da testagem – em busca da eficiência e produtividade escolar – e a possibilidade de medição (LUCKESI, 2000).

Vinculado a isso, “o ato de avaliar, apesar de presente em todos os contextos da atividade humana, é no contexto escolar que assume um estatuto privilegiado de desenvolvimento” (ALVES, 2004, p. 11). Regina Leite Garcia, no texto: Avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso, afirma que “avaliação sempre foi uma atividade de controle que visava selecionar e, portanto, incluir alguns e excluir outros” (GARCIA, 1999, p. 29).

Com Barriga (1999), aprendemos que a própria denominação “avaliação” foi uma prática por muito tempo ligada à ideia de “exame”. Comenius (1657) tomou a avaliação como um problema metodológico em virtude do precioso auxílio do exame, La Salle (1720) propôs o exame como supervisão permanente de controle disciplinar, responsabilizando quem aprende. Desde o século XVII, tais ideias convivem nas práticas avaliativas escolares e algumas, inclusive, sustentam-se nos processos avaliativos até hoje, mantendo uma visão maior de controle disciplinar. “O sistema de avaliação instituído no Brasil, melhor dizendo, imposto, acompanha o proposto por La Salle, ainda que talvez disso não tenham consciência os que o formulam (...) desde as primeiras séries do ensino fundamental até a pós-graduação” (GARCIA, 1999, p. 35).

Ou seja, no enfoque avaliativo da avaliação quantitativa, a questão principal desemboca na classificação do sujeito, no controle dos resultados obtidos e na quantificação de rendimentos por aplicação de exames.

Uma “classificação dos excelentes – produção dos sucessos” e “classificações e negações dos (in)existentes em processo de exclusão – produção dos fracassos”, como uma engrenagem de mecanismos de inclusão e exclusão social.

Um desempenho quantificável por habilidades adquiridas e conhecimentos transmitidos e repetidos por quem é avaliado, que se revelam como “mecanismo de controle”, homogeneiza os sentidos e limita os processos avaliativos ao acesso, conteúdos e resultados igualitários, em prol das garantias das “mesmas oportunidades para todos”. A relação com o Outro é comprometida pelo domínio previsto da realidade. “A alteridade, portanto, se encontrava eliminada, apagada ou integrada, não apenas sem bases políticas ou sociais

bastante fortes, mas da mesma forma ou, talvez, mais ainda, por falta de poder se articular como diferente com relação ao sistema de referência (...).” (CERTEAU, 2011, p. 138).

Esteban traz diferentes críticas a tal enfoque avaliativo, tão presente em nossas escolas. Dos diferentes pontos abordados pela autora, destaco sua preocupação com a avaliação na relação com o Outro, ao dizer que a “seleção, classificação e hierarquia de saberes e de pessoas, são marcas de um processo que faz das *relações dialógicas, relações antagônicas*” (ESTEBAN, 1999, p. 15). Um grande problema na relação com o Outro, pois um processo antagônico “gera práticas que dificultam a expressão dos múltiplos saberes, negando a diversidade e contribuindo para o silenciamento dos alunos e alunas - e por que não, de professores e professoras – portadores de conhecimentos e atuações” (Ibidem, p. 15), além de desfavorecer a alteridade, enquadrando-nos em “limites predeterminados: a semelhança e o acerto. As vozes dissonantes são avaliadas negativamente, não havendo espaço, no cotidiano escolar, para sua expressão, reconhecimento, indagação e fortalecimento.” (Ibidem, p. 15)

A esse enfoque avaliativo nomeio de “Avaliação **da** aprendizagem”; não pelo que entendo ser aprendizagem, mas pela leitura que percebo no “como” o termo “aprendizagem” é usado em tal enfoque, especialmente na tentativa de justificar o modo como os estudantes “apresentam e/ou respondem” ao que foi ensinado.

Primeiramente, preciso dizer o que chamo de “Avaliação **da** aprendizagem”, mas que, na verdade, o termo envolve a classificação pela “avaliação **do** rendimento”, “avaliação **do** resultado”.

Uso o termo “aprendizagem”, pois o enfoque avaliativo considera que com tais perspectivas avaliativas é possível aprender, com o objetivo de medir e quantificar.

Mas será que aprendemos ou não em tal enfoque avaliativo? Quem já viveu concepções avaliativas de controle e classificação em suas experiências escolares conseguiu aprender? Como foi? Com respeito às pesquisas voltadas para a ideia de uma “avaliação **da** aprendizagem” e, para não ficar confuso, começo dizendo brevemente (e retomo tal conceito posteriormente) o que considero ser “aprendizagem”.

5.2.1 Aprendizagem

Considero ser preciso dar uma pausa no estudo do enfoque classificatório da avaliação, para detalhar o que considero “aprendizagem”.

Aprendizagem não é uma análise do resultado, aprendizagem não é um processo em prol da melhoria de classificação de um *ranking*.

Quando consideramos a aprendizagem um mecanismo de classificação e controle, estamos, na verdade, falando de conteúdos escolares que são determinados como eixo do processo de ensino. Ou seja, conteúdos que orientam o ensino e devem ser adquiridos pelas crianças, sendo a perspectiva de conhecimento algo mensurável e estrutural, e isso é bem diferente do que considero ser a aprendizagem com as crianças.

Com Paulo Freire, abraço a ideia de aprendizagem como “um fenômeno interpretativo da realidade e que requer o ato de construir e reconstruir a todo instante. A aprendizagem não pode ser comparada à reprodução da realidade ou à passividade” (FREIRE, 1996 apud TAVARES-SILVA, 2003. p. 50). Concordo com Freire que reproduzir a realidade ou ser passivo a ela, ao modo como alguns processos educativos se apresentam, não é aprender. Aprender, como detalha o autor, “é um fenômeno interpretativo da realidade”, de uma realidade complexa e, por isso não consiste em querer prender a realidade em um sistema coerente e fixo.

A ação de aprender, afirma Freire, “depende do desequilíbrio cognitivo que é encontrado nos processos de interação e das ações dos sujeitos (...). O ato de aprender pede experiência, autonomia, reflexão, diálogo, construção coletiva, criatividade e abertura ao novo” (Ibidem, p. 50). E exemplifica, ao dizer: “os adultos aprendem quando o assunto possui um valor imediato, uma utilidade para enfrentar problemas reais de sua vida pessoal e profissional. Os alunos aprendem por meio das trocas de informação e não somente recebendo informações” (Ibidem, p. 50). E acrescenta, “a aprendizagem é uma construção coletiva e permanente, que clama por solidariedade, amorosidade e responsabilidade com o outro.” (FREIRE, 1996 apud TAVARES-SILVA, 2003. p. 50).

Ou seja, a aprendizagem não ocorre pela simples transmissão de algo que está fora. A aprendizagem é o componente da relação, seja na relação professor e aluno, ou em outras relações que apostam na troca democrática, que contribuem para os processos provisórios de identificação dos saberes, ou seja, uma leitura que aposta na relação com o Outro, a incomensurabilidade atuação do Outro, que constitui processos provisórios de identificação das aprendizagens. Afinal, “somos seres inconclusos” (FREIRE et al., 2014, p. 25), “nós estamos nos tornando, vindo a ser. Para que nós, seres humanos, sejamos o que somos, nós necessitamos nos tornar, vir a ser aquilo que somos” (FREIRE et al., 2014, p. 25).

Ou seja, nenhuma aprendizagem é plena, universal, linear, pois possui e evidencia o caráter relacional que constitui sua identidade provisória. Sendo uma ação relacional, ou, como afirma Freire, “uma construção coletiva e permanente”, a aprendizagem se configura numa relação com um exterior que a constitui.

Na relação com o Outro, cria e recria suas condições de existência, identificação, ou seja, a aprendizagem é um dos pontos que podemos encontrar na ação relacional. É preciso a presença do Outro, sendo algo inconcluso, o que de imediato impõe limites a uma ideia de que esta seja plenamente constituída.

E volto a lembrar, como Paulo Freire destaca: “Se nós somos seres inconclusos(...), por que falar sobre educação e por que falar sobre nós? (...)Depois de compreender que a educação é consequência da nossa incompletude, da qual nós somos conscientes, nós podemos tentar um exercício de reflexão crítica” (FREIRE et al., 2014, p. 28).

No enfoque de avaliar para fins de quantificação do rendimento, aprender envolve melhorar classificações de rendimento, de resultado, no qual, frequentemente, a avaliação escolar se fundamenta na fragmentação do processo ensino/aprendizagem, especialmente pela classificação das respostas esperadas pelos estudantes, a partir de um padrão determinado.

O problema não está somente ligado ao educador ou ao estudante, mas no fato de que a avaliação não pode ser “engolida” em nossas relações escolares.

A questão que levanto não está na dureza avaliativa, de algumas perspectivas avaliativas, de ser um, entre outros elementos da escola, que se propõe “transferir conhecimento”, mas na ausência relacional avaliativa de “desafiar” o conhecimento.

Acredito na avaliação que, ao estar em constante relação com o Outro, desafia-nos, pois acredito que só é possível avaliar democraticamente considerando que há uma tradução avaliativa que só se faz na relação com o Outro [dentre muitas traduções avaliativas que possam existir], e a essa me dedico investigar e defender.

Uma das minhas maiores indagações aos mecanismos avaliativos de classificação e controle está nas relações, no modo como o Outro se torna presença na relação avaliativa. Afinal, na escola, estamos juntos diariamente, como estudantes e professores convivemos por muito tempo, nossas relações envolvem momentos duros, difíceis, afáveis, complexos. E o que fazemos quando estamos juntos? Como se dão nossas relações? O que fazemos/pensamos quando nos relacionamos/avaliamos? O que nossa prática avaliativa está nos dizendo? Essas perguntas, inclusive, são mais para mim, como *professorapesquisadora*, do que para outros.

5.2.2 Avaliação “da” aprendizagem

O termo “**da**”, na classificação morfológica, é formado por “de+a”, uma contração da preposição “de” com o artigo definido feminino “a”, com um, entre muitos sentidos, de dizer “tendo em conta o que foi dito anteriormente”, ou dando posse, ou reafirmando, ou direciona

a, ou ao de que se trata. Escrevo “**da**” com este sentido, com o aspecto diretivo da avaliação ao rendimento, ao resultado e não a quem está necessariamente aprendendo neste processo [e se há aprendizagem].

Mas, o que é, ou que pretendo dizer com o termo “avaliação **da** aprendizagem”? Entendo-o como um estudo avaliativo de minhas leituras²⁴ de algumas pesquisas, teorias e movimentos avaliativos que se refere ao duplo esforço de promover certa valorização dos resultados, do que se aprendeu (numa perspectiva de resposta), em um determinado conhecimento pré-existente, dicotomizando as relações entre conhecimento e cotidiano, ao separar conhecimentos científicos do senso comum, com hierarquização e validação, no qual também proporciona uma lógica que visa às reservas de mercado, a produtividade, meritocracia, entre outras complexidades advindas de uma escola que abriga também o esforço, como seu papel social, ao risco da verdade única, inclinando-se a um modelo particular de conhecimento, de comportamento, de linguagem, de ideia, ou seja, de humanidade.

“Avaliação **da** aprendizagem” perpassa caminhos, comprometido com consolidação da hegemonia da ciência moderna, promove a validação do conhecimento pelo poder que lhe é conferido, através do discurso/linguagem modelar dominante, enquanto prática social, “levam a creditações que, em uma sociedade em que o conhecimento é um componente essencial em qualquer setor produtivo e profissional, tem um forte impacto no mercado de trabalho” (SACRISTÁN, 1991, p. 129).

A organização do conhecimento, do ensino, da aprendizagem, do currículo, da avaliação, entre outras abordagens educativas, fez e faz parte de um conjunto maior de intervenções do Estado na organização da vida social. “Organizar (...) conhecimento por meio de sistema educacional é uma forma não só de influenciar a cultura, mas em toda a ordem social e economia da sociedade. Em qualquer sociedade complexa é inimaginável a ausência de ordenação curricular”. (SACRISTÁN, 1991, p. 129)

²⁴ Certa vez, em um seminário intitulado “Educação e Justiça Social: um diálogo com Paulo Freire”, Freire falava a uma audiência de ouvintes sobre o “Testemunho da diferença e o direito de discutir a diferença”. Ao final de sua fala, foi aberto um espaço para as perguntas dos participantes, e um dos participantes questionou: “Nesta noite me parece que o método bancário foi usado aqui, o seu conhecimento sendo depositado sobre nós, na audiência. O senhor estava usando o método bancário como uma forma de extensão. O senhor acha que a extensão é uma abordagem adequada em um contexto como este, mas não em outros? O que é, então, adequado?” (Freire, 2014, p. 46). Ao responder, Freire nega estar fazendo uma extensão ou transferência de conhecimento e diz: “O que nós fizemos aqui, esta noite, foi tirar vantagem das possibilidades da linguagem, uma situação em que uma pessoa veio, falou para outras, não apresentando sua fala como a verdade, mas como suas convicções. Desde o início, eu coloquei que não forneceria as respostas, mas as *minhas* respostas para algumas questões.” (Freire, 2014, p. 46). É isso! Com Paulo Freire, digo: Essas não são “as leituras de movimentos avaliativos”, mas, sim, essas são “*minhas* leituras de movimentos avaliativos”, uma entre muitas outras possibilidades no mundo.

Em conversa com Maturana, podemos entender a postura epistemológica da “Avaliação *da* aprendizagem”, ao dialogar, se assim entendermos, com postura da ciência enquanto domínio cognitivo.

O uso do critério de validação das explicações científicas define e constitui as explicações científicas. **O uso de explicações científicas para validar uma afirmação faz dessa uma afirmação científica.** O uso de explicações científicas pelos membros de uma comunidade de observadores padrão, para direta ou indiretamente validar todas as suas afirmações, define e **constitui a ciência como um domínio cognitivo** que define como uma comunidade científica a **comunidade daqueles observadores que as usam.** Portanto, ontologicamente, nesta forma de constituição como domínio cognitivo, **a ciência não é diferente dos outros domínios cognitivos**, porque é definida e constituída como todos os domínios cognitivos são, isto é, como um **domínio de ações definido por um critério de validação ou aceitabilidade**, usado por um observador ou pelos membros de uma comunidade de observadores para aceitar aquelas ações como válidas num domínio de ações definido por esse mesmo critério de aceitabilidade (MATURANA, 2001, p. 144).

Tais critérios de validação e aceitabilidade dos domínios cognitivos tornam-se veículos das relações, influências e trajetórias de alguns caminhos marcantes da avaliação educacional, com características de serem aprovadas por “observadores padrões” capazes de mensurar, validar, descrever e julgar resultados das aprendizagens, por critérios de aceitabilidade pelo próprio “grupo ou observador validador”, que revela e personifica algumas tessituras avaliativas.

Dias Sobrinho (2002) acrescenta que a educação pautada na “Avaliação *da* aprendizagem”, de certa maneira, participou e participa de maneira “eficaz” aos esforços da recuperação econômica e expansão industrial ao longo dos tempos, justificando-se em formular os programas educacionais e medir o seu cumprimento para estes fins. Landsheere (1992, p. 99) afirma que as orientações avaliativas em prol dos resultados proporcionam “o estado quantitativo das variáveis relativas à aprendizagem individual ou coletiva”.

Suas características, ou melhor, o que está sendo efetivamente privilegiado no atual debate sobre avaliação classificatória envolve perceber que há resultados, inclusive para alguns há aprendizagens, a um padrão pré-estabelecido [não necessariamente com tal fixação], com tentativas de uma perspectiva técnica que se sobreponha a perspectiva ética, especialmente porque o foco não está nas pessoas que aprendem e suas relações umas com as Outras, ou em seus processos aprendizagens, mesmo que para fins de resultado. O foco está no que se aprendeu (como resposta linear) e o que resulta disso, no meio de classificar e quantificar o rendimento, como se o conhecimento e as relações pudessem ser mensuráveis.

Caracteriza-se como avaliação que se revela como “mecanismo de controle” dos tempos, dos conhecimentos (conteúdos), dos modos de ser, dos processos, dos envolvidos e

dos resultados escolares.

Na “avaliação *da* aprendizagem” há pontos de esforço na atenção às relações com o Outro, que também considero importante destacar.

Neste enfoque avaliativo, existe um olhar para o Outro dedicado e preocupado em classificar rendimentos para proporcionar graduações de ensino, certificações e titulações capazes de demonstrar, de maneira mais precisa e coletiva, certa competência reconhecida por técnicas comuns em diferentes contextos.

Com esforço em promover organização e níveis de aprendizagem, os pesquisadores da “Avaliação *da* aprendizagem” apresentam “progressos” científicos, técnicos e educacionais inéditos, ao provar as “virtudes” da verificação, validação e divulgação de resultados, crença na objetividade necessária ao rigor pretendido.

Apoiados na necessidade de conduzir o sistema educativo, tal enfoque traz (trouxe), ao longo dos séculos, resultados com precisão e “fidelidade” ao que foi ensinado (programado); especialmente considerados necessários, em suas pesquisas, ao domínio de ação que podem modificar as estruturas das análises escolares, especialmente ao consultar tais resultados.

Sugerem instrumentos de medida com o objetivo de reduzir a variação entre a própria postura avaliativa de quem examina, considerando, na relação com o Outro, a diminuição dos riscos de “injustiça” nos parâmetros igualitários de critérios examinadores.

Sugerem também a mudança nos atos de formação do estudante, através da organização curricular do que se ensina por conteúdos em idades e séries específicas, para garantir, mais precisamente, determinados objetos de avaliação, “autênticos e válidos”, atribuindo à relação, mais confiabilidade e ações igualitárias (ALVES, 2004).

Sinalizam que *a eficácia da escola perpassa a equidade*, e que não é possível haver garantias de uma medida num “disfuncionamento” dos procedimentos avaliativos escolares. Abalados por tal necessidade de transparência nas relações avaliativas, esforçam-se no aperfeiçoamento técnico da avaliação, de forma a reduzir os fatores subjetivos, nos quais reconhecem ser inerentes, em prol de uma postura mais democrática, do ponto de vista da justiça universal, tratando de criar oportunidades iguais para todos (Rodrigues, 1998).

Ao perceber procedimentos avaliativos subjetivos e aleatórios, especialmente pela característica de variação e imprecisão das notações e anotações, como as experiências de diferentes possibilidades de correções de uma mesma avaliação, dedicam tempo em investigar a origem da multiplicidade de notas e percebem que “os critérios que utilizam para fazer o seu juízo de valor são extremamente variáveis de indivíduo para indivíduo. Esta ausência de objetividade e de igualdade origina uma insatisfação geral quanto às consequências

individuais ou sociais” (ALVES, 2004, p. 33).

No âmbito da *dimensão social-política nacional*, estabelecer uma avaliação nacional se tornou algo importantíssimo em tal enfoque avaliativo, especialmente na tentativa de pressionar possibilidades de homogeneizar o sentido curricular, com a justificativa de conteúdos iguais para ter as mesmas oportunidades, e consecutivamente, proporcionar um processo de avaliação padronizado.

Considero como autores centrais, em tal enfoque, pesquisadores que defendem a avaliação numa perspectiva que valoriza um momento formal, com procedimentos estruturados, que possam proporcionar aplicabilidade aos conhecimentos adquiridos, dando credibilidade às ações avaliativas. Ideias *presentespassadas* de Ralph Tyler (1949) com a geração dos objetivos por quatro grandes passos; Hilda Taba (1962) com modelo de elaboração do currículo por etapas, sendo a última a determinação do procedimento avaliativo; Robert F. Mager (1962) baseado no valor de precisão da “operacionalização” dos objetivos escolares com os verbos aceitáveis e proibidos na elaboração dos critérios de desempenho; James Popham (1983) com dez razões para a manutenção dos objetivos educacionais como eixo para currículo e avaliação; Ethel Bauzer Medeiros (1972) com sua obra “As provas objetivas: técnicas de construção”, no qual dedica-se à construção de instrumentos de medida eficazes; Benjamin Bloom (1972 e 1983) com a criação da taxonomia dos objetivos e seus manuais avaliativos; Cronbach e Snow (1969) com a avaliação fundamentada no valor acrescentado; Amâncio (2010) com os estudos de questões matemáticas específicas para resultado em avaliações externas; Gomes (2010), Martinson (2000), Fini (2005), Martin (1998), entre outros *pesquisadoresautores* traduzidos (internacionais) e/ou difundidos (nacionais) em nosso país retratam um “pingo no oceano” dos mares avaliativos, suas invenções cotidianas, tessituras e indícios em tal enfoque avaliativo, como apresentado nas pesquisas realizadas por Domingos Fernandes (2009) sobre tais autores.

Em meio às tentativas de organização conceitual, por exemplo, surgiu o termo avaliação educacional, na década de 1940, pelas tentativas sistemáticas de Ralph Tyler. Na concepção de Tyler (1976), aprender gerava mudança de comportamento, possivelmente controlado por avaliações estruturadas e interligadas à elaboração de um currículo e planejamento baseado no controle de ações definidas.

No entanto, a consequência pedagógica desse posicionamento gerou mudanças no currículo por comprovação das dificuldades de corresponder às propostas, sem necessariamente discutir o desenvolvimento educativo, tanto para o estudante como para o

professor, gerando conflituosos problemas emocionais de expectativa. “A prática da avaliação escolar chega a um grau assustador de pressão sobre os alunos, levando a distúrbios físicos e emocionais: mal-estar, dor de cabeça, “branco”, medo, angústia, insônia, ansiedade, decepção, introjeção de autoimagem negativa” (VASCONCELOS, 1995, p. 37).

As ideias de tal enfoque avaliativo afirmam entender a avaliação como um “processo de atribuição de símbolos a fenômenos com o objetivo de caracterizar o valor do fenômeno, geralmente com referência a algum padrão de natureza social, cultural ou científica.” (BRADFIELD & MOREDOCK, 1963, p. 16). Ou ainda, quando “o processo avaliativo consiste, basicamente, na **determinação** do quanto os objetivos educacionais estão sendo atingidos por programas curriculares, (...) a **verificar** o grau em que mudanças comportamentais estão ocorrendo.” (TYLER, 1949, p. 105) Com pensamentos de que a “avaliação sempre implica julgamentos de melhor ou pior (...). **Se, dissermos, baseados nessa medida, 'Excelente' ou 'Satisfatório' ou 'Terrível', foi feita uma avaliação**”. (EBEL, 1960). Ou ao afirmar “A medida é apenas uma parte da avaliação que se refere ao processo de obter uma representação quantificada de certa característica, tal como certos tipos de rendimento ou atitudes escolares. **Se bem que a avaliação depende da medida.**” (TABA, 1974).

Cada *pesquisador autor deste enfoque* partilha seus estudos investigativos entrecruzando o eixo da validação dos conhecimentos científicos enquanto prática social. Nos Estados Unidos, por exemplo, Horace Mann (1973) apostou na prática da coleta de dados para a fundamentação de decisões de políticas públicas que afetavam (afetam) a educação, o que veio a se tornar, posteriormente, uma prática com *survey* e instrumentos objetivos padronizados.

Ao conversar com os estudos “Avaliação **da** aprendizagem”, vemos outras dimensões ideológicas participantes dessa costura. Questões relativas ao poder nas relações sociais, nas *prácticasteorias*, nos discursos e posicionamentos. Posiciono-me em tal enfoque, entendendo-o como movimento provisório, que por vezes é considerado estável, mas que vive o conflito da incompletude.

Ou seja, ainda que possa ser considerado um enfoque hegemônico e parece persistir por algum tempo, sendo aparentemente constante, como apontam algumas práticas escolares, trata-se de uma hegemonia precária, arriscada e frágil que se revela em meio a conflitos e tensões cotidianas. Por esse motivo a evidencio na relação com Outro, pois *minha proposta* é desestabilizar hegemonias mais estáveis, conflitando-as com outros enfoques avaliativos igualmente fortes, mas não igualmente presentes; Outras hegemonias que

brotam/existem/insistem/resistem, promovendo o antagonismo através dos múltiplos discursos.

Não se trata de um *vilão hegemônico*, mas da nítida divergência ao diferir, tentando condicionar o Outro a um modo de ser, entendendo ao direcionar, na relação com o Outro, um conjunto de comportamentos adequado à ordem das coisas. Há uma busca por neutralidade não neutra, que valoriza determinados conhecimentos e outros não, servindo como base inclusive para negação de outros *usomodos* de ser e viver no mundo.

Em tal enfoque, *a aprendizagem* se relaciona ou tenta se relacionar [porque somos inconclusos, já dizia Paulo Freire] à classificação de respostas dos estudantes, considerando um padrão ou modelo que relaciona a diferença ao erro e a semelhança ao acerto.

“É a quantidade de erros e de acertos que também incorpora o “comportamento”, os hábitos” e as “atitudes,” (...) entende-se que o erro é resultado do desconhecimento, revelador do não-saber (...), portanto uma resposta com valor negativo” (ESTEBAN, 2019, p. 15). E, ainda nesta perspectiva, o erro deve ser substituído pelo acerto, que é associado ao saber, quando a resposta se assemelha ao conteúdo escolar validado.

Correlativamente, é evidente, nas pesquisas de tal horizonte, a busca de técnicas, modos de fazer e correção que garantam resolução de enigmas institucionais, docentes e discentes pautados na busca da perfeição, plenitude, limpeza e exatidão, o que tenta se justificar em “satisfazer as necessidades sociais” ou “auxiliar no desabrochar da civilização”. No entanto, a “avaliação **da** aprendizagem”, em suas ambivalências abarca problemas, rupturas e limites que tocam ao conhecimento que ela concebe, ou seja, refere o saber que produz, para a ação que determina, para o programa, instituição, gestão, docente, discente que escolhe e para sociedade que transforma, movimenta e se alimenta em tal enfoque.

Uso como base teórico-epistemológica os *estudos e posições críticas* de autores do campo da avaliação, como: Claudia Fernandes, Teresa Esteban, Ana Maria Saul, Almerindo Afonso, Sacristán e Pérez Gomes, Jussara Hoffmann, que amplamente apresentam, em suas pesquisas, a equivalência no confronto simultâneo com o instrumentalismo de tal enfoque que busca a eficiência na escola via controle do ensino, da aprendizagem, do conhecimento e da avaliação escolar. Em seus registros discursivos e visões teóricas, questionam tanto a *accountability*, a centralidade da avaliação na valorização de competências, quanto resultados de aprendizagem por via de testes e outros instrumentos avaliativos. Por meio desse antagonismo, produz-se conhecimento escolar predeterminado, seleção e distribuição de conteúdos, transmissão cultural, classificados e hierarquizados, expulsando dessa cadeia discursiva os saberes populares, a pedagogia multicultural e os saberes cotidianos.

Em suas críticas, enfatizam que mesmo quando as ações políticas se desenvolvem no sentido de questionar a hierarquia promovida por avaliações do rendimento, entre tais classificações e controle, discutem como tal enfoque é afirmado na importância de complementar os conhecimentos diferentes (errados), sem colocar em questão as classificações instituídas.

Com a posição teórica de que, por meio da defesa de uma centralidade da avaliação ao rendimento e de sua particular relação em classificar, antagonizando outros *usomodos* de avaliar, constitui-se um discurso que bloqueia/minimiza ou mesmo expulsa outras leituras possíveis do processo estudantil.

E ainda, ao problematizar, nota-se um propósito social de garantir a herança de um conhecimento considerado capaz de guiar as ações, ao caminho das melhores ações avaliativas possíveis, ou pelo menos as mais eficientes, subsidiando decisões políticas, escolares e docentes, que são julgadas adequadas e corretas, especialmente por conquistarem um sólido fundamento epistemológico provisoriamente persistente, que se modifica em função das finalidades sociais pretendidas.

Nesse sentido, o que se tenta conter, com tentativas de controle avaliativo, na verdade não se sustenta enquanto aprendizagem, considerando que não há pleno controle do modo que se aprende e do que se resulta na relação com o Outro, mesmo em enfoques que considerem sua lógica regida por alguma racionalidade.

Não posso deixar de problematizar os efeitos éticos-políticos de tal enfoque e suas problematizações aos estudos cotidianistas, especialmente por se tratar de um movimento que nos ajuda a entender o fracionamento e a hierarquia dos saberes, a força de um pensamento hegemônico estrutural, sua valorização social e política, sua distribuição de *saberespoderes*, procedimentos e prioridades, na tentativa de reduzir a complexidade das coisas e suas realidades.

Mas, por que com tal enforque [tão presente nas escolas] nos sentimos afastados perante a complexidade? O professor Roberto Sidnei Macedo (2000, p. 32), no texto: “A raiz e a flor – A gestão dos saberes para o desenvolvimento humano: inflexões multirreferenciais em currículo”, ao conversar com os estudos de Morin, fala que “a nossa educação nos ensinou a separar e a isolar as coisas. Separamos os objetos de seus contextos, separamos a realidade em disciplinas compartimentadas umas das outras.”

E continua afirmando que o problema é que, quando não damos conta da complexidade, somos engolidos na busca de resultados prescritos, pois “ao mesmo tempo o nosso sistema de educação nos ensinou a saber as coisas deterministas, que obedecem a lógica mecânica; coisas

que podemos falar com muita clareza e que permitem, evidentemente, a previsão e a predição” (MACEDO, 2000, p. 32).

Ou ainda podemos ver, como dito por Morin: “a realidade é feita de laços e interações, nosso conhecimento é incapaz de perceber o *complexus*, o tecido que junta o todo, (...) separando os objetos de seus contextos, separamos a realidade em disciplinas compartimentadas umas das outras” (MORIN, 2012, p. 11).

Ao falar e discutir o real e as dificuldades do conhecimento científico, ao promover a avaliação do resultado, do que se aprendeu, com o foco no rendimento quantitativo, trago um alerta feito por Morin que me ajudou a entender os movimentos de pesquisa realizados no campo, especialmente ao falar sobre os riscos de conversar com as ciências e, como efeito dos estudos e leituras, dicotomizar e/ou produzir sensações de “bem e mal”, “certo e errado”, ao pensar movimentos de pesquisa e seus pesquisadores como uma ciência “boa” ou “má”, ao entender que, na verdade, todas as formas de conhecimento, inclusive ao partilhar ideias do “Avaliar com”, são incompletas.

O que existe são outras maneiras de conhecer, sem entrar no mérito da questão, os *usosmodos* de subsistir que dispõe *suas* complexidades, aliás, ao entender como premissa que a complexidade, tal como o cotidiano, sempre existiu nos diferentes *temposespaços* de pesquisa.

É evidente que o conhecimento científico determinou progressos técnicos inéditos, tais como domesticação de energia nuclear e os princípios da energia genética. A ciência é, portanto, elucidativa, enriquecedora, é de fato, e justamente, conquistadora, triunfante.

E, no entanto, essa ciência elucidativa, enriquecedora, conquistadora e triunfante, apresenta-nos, cada vez mais, problemas graves (...). Para conceber e compreender esse problema, há que acabar com a tola alternativa de ciência “boa”, que só traz benefícios, ou ciência “má”, que só traz prejuízos. Pelo contrário, há que, desde a partida, dispor de pensamento capaz de conceber e de compreender a ambivalência, isto é, a complexidade intrínseca que se encontra no cerne da ciência (MORIN, 2000, p. 15-16).

Ou seja, entender que, em cada pesquisa, estudo, paradigma, epistemologia, há complexidades para além do que traduzimos em nossas pesquisas, ajuda-nos a entender que a incompletude é fundamental ao conversar até mesmo com “formas” ditas como “dominantes do conhecimento”, consagradas pela ciência moderna –, ou não, pois ocultam outras realidades que não alcançamos como existindo, como crível, o que a faz intrinsecamente complexa em sua existência.

Na complexidade do enfoque da “Avaliação **da** aprendizagem”, há um caráter social/científico que busca a validação da divisão do “eu e tu”, para o “sujeito e objeto”, da

“aproximação” pela “neutralidade”, tornando o conhecimento algo considerado possível de ser mensurado, medido, descrito, julgado, prescrito, sólido e quantificável; como uma linguagem ordinária, ou seja, “a imposição da racionalidade *cognitivoinstrumental* da ciência e da tecnologia sobre as racionalidades moral-prática e estético-expressiva” (Santos, 2000:70), ou como afirma Cerateau:

Estamos submetidos, embora não identificados, à **linguagem ordinária**. Como na nave dos insensatos, estamos embarcados, sem possibilidade de fuga ou de totalização. (...) **Ela engloba todo discurso, mesmo que as experiências humanas não se reduzam ao que ela pode dizer a seu respeito.** As científicas se permitem esquecer-se para constituir-se, e as filosofias acreditam dominá-las para autorizar-se a abordá-las. Nem estas nem aquelas, sob este aspecto, tocam a questão filosófica, sem cessar re-aberta por este “elã” que **“leva o homem a lançar-se contra os limites da linguagem** (CERTEAU, 1994, p. 70) (grifo meu).

Enfoque que busca a precisão e os resultados, ao mesmo tempo, traz possibilidades assombrosas de subjugação, epistemicídio, meritocracia, violência simbólica, subordinação, exclusão à diferença, unicidade de lógicas, colonialidade (MIGNOLO, 2003) e a monocultura do saber (SANTOS, 2007), um rompimento severo de distância da complexidade existente.

Não posso deixar de dizer que avaliação que quer promover a unicidade, na forma de organização do mundo e da vida, passa a ser a mesma que produz a ameaça do aniquilamento da humanidade. (...) Cria-se e vive-se em uma escala dominante, com classificações sociais, em um tempo linear, com a busca por produtividade, numa determinada comunidade científica, com regularidades e objetividades, com poder, perspectiva e lógica instituída (SOUSA SANTOS, 2007).

Não quero generalizar lógicas do resultado, até porque há complexidade nos diferentes horizontes avaliativos, como bem nos lembra Carlos Eduardo Ferrazo (1999), ao destacar que, mesmo na produção moderna de conhecimento e sua racionalidade, há muitos outros elementos não ditos.

Apesar de a modernidade ter pretendido exterminar da produção científica a imaginação, a intuição e os sonhos, inúmeros são os exemplos, na história da ciência, da força dessas dimensões do pensamento humano na produção do conhecimento. Começando por Einstein, (...) Newton e Descartes, considerados representantes máximos da ciência moderna, encontramos fatos inusitados. Fatos dificilmente relatados nos livros e manuais acadêmicos. Fatos que atestam o quão humanos foram os cientistas, apesar de não poderem assumir isso em seus textos. Fatos que falam da vida cotidiana dessas pessoas e que, por isso, as despem da artificialidade de suas imagens fabricadas (FERRAÇO, 1999, p. 38-39).

Concordo com Ferrazo que não podemos deixar de lado que cada movimento, estudo, pesquisa, ou, como neste caso, enfoque avaliativo é sentido, defendido e atuado por pessoas, por humanos. Não podemos esquecer que “tanto a ciência como a ideologia são práticas

sociais de sujeitos reais” (OLIVEIRA & SARGIB, 2005, p. 54), sejam estes denominados pesquisadores, cientistas, filósofos, idealizadores etc.

São pessoas que organizam discursos, comunicam e/ou conversam com descobertas e/ou ideias, resultantes de crenças e leituras de mundo, que, para este enfoque avaliativo em questão (Avaliação DA aprendizagem), seguem normas, ordens e racionalidades estabelecidas por uma maneira moderna de produção de conhecimento, o que me possibilita pensar como as mudanças dos horizontes têm mais sentido, por se tratar de complexidades de pesquisas de um campo coletivo, do que rupturas abruptas secas e sozinhas.

Parece-me que o que temos é uma mudança de sentidos dos pressupostos da experiência humana vivida por diferentes pesquisadores, que provocam rupturas abraçadas em outras costuras de leituras de mundo, que vivem outras descobertas, “outras dinâmicas de mundo”, que constituem nossa vida cotidiana social e expressam o que cremos.

O próprio horizonte “Avaliação **da** aprendizagem” é constituído por relações cotidianas que tomam a avaliação como “objeto”, mas que diferente de outros horizontes, traz, em seus *fazeressaberes* coletivos, dedicação pela força de políticas próprias e *usosmodos* sociais em convergência à necessidade de consolidar um cotidiano, uma temporalidade, um conhecimento, uma avaliação, um perfil, enfim uma realidade e estruturá-la e torná-la funcional.

5.2.3 Algumas vivências e marcas cotidianas no enfoque em questão

Na “avaliação **da** aprendizagem”, a avaliação pressupõe certo conhecimento, certa verdade e sentido que preexiste ao mundo e que vai/deve ser revelado, explicado, avaliado em uma lógica central que se encaixa em um todo organizado. A partir dessa lógica, acontece a classificação, a montagem do sistema de conteúdos, a carga horária, as disciplinas, os anos/séries, entre outros *usosmodos* aos quais se acredita que devemos estar submetidos. Silva (2011) nos convida, com suas pesquisas, a conversar com tal enfoque avaliativo, ao falar sobre a importância do rendimento dentro da avaliação.

O rendimento escolar pode ser definido como as modificações no indivíduo proporcionadas pela aprendizagem no contexto escolar e que **são mensuradas e categorizadas em índices** (notas ou conceitos) que apontam critérios de **aproveitamento** da situação de ensino e aprendizagem de conteúdos (bom rendimento) ou o não aproveitamento do ensino e aprendizagem insatisfatória (fraco rendimento) (SILVA, 2011, p. 23).

Podemos conversar também com a ótica de Sant’Anna (2013, p. 29-30), que traz a avaliação como “um processo pelo qual se procura identificar, **aferir**, investigar e analisar as

modificações do comportamento e **rendimento** do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico ou prático”, ou seja, a necessidade de vincular o rendimento, o resultado à ideia de avaliação.

Tais horizontes são corroborados por Martin (1998), ao trazer, em suas pesquisas, a proposta de uma avaliação com foco nos resultados divulgados por programas de intervenção em larga escala, servindo como indicador que pode ajudar a escola e o estudante em sua formação, e afirma que “as opiniões dos alunos não devem ser usadas como base para avaliar a eficácia do ensino porque essas opiniões agregadas são medidas inválidas da qualidade do ensino, (...) são incomparáveis em diferentes cursos e diferentes membros do corpo docente.” (Martin, 1998, p. 1)

Martin (1998) argumenta que, para obter resultados precisos, é importante que as avaliações sejam construídas e validadas com objetivos e elaborações claras. Segundo ele, a subjetividade, os pontos de vista, sensações e opiniões não são dados confiáveis. Para obter dados válidos e confiáveis, é preciso identificar o padrão de qualidade. Martin (1998) acredita que a avaliação por missão fornece bons indicadores sobre o desenvolvimento discente e sua formação adequada ao que será exigido fora da escola. Outro autor que partilha do horizonte “Avaliação DA aprendizagem”, que nos ajuda a conversar com a defesa feita por alguns *autorespesquisadores* sobre a necessidade de tal horizonte, é o *pesquisadorautor* Martinson (2000) que complementa as ideias encontradas nos estudos de Martin (1998).

Segundo Martinson (2000), os indicadores de qualidade da escola devem ser exigidos nas avaliações de rendimento, mas que estes só serão alcançados se a escola discutir seus parâmetros de qualidade enquanto missão a ser alcançada, e só assim conseguirá exercer um “bom trabalho”. Para ele, a escola deve criar metas claras e bem definidas para que possam ser efetivamente atingidas, com juízo de atribuição de valor e expectativas comuns, especialmente nos direitos e deveres da escola e dos estudantes. Martinson (2000) afirma que a avaliação deveria servir como indicador de mobilização da família, instituição e aluno à melhoria do ensino, com regras a serem seguidas. Segundo ele, a comunidade escolar deve criar, desenvolver e comprometer com suas metas coletivas, e que não agrida os princípios éticos, garanta uma boa relação entre a comunidade com o máximo de democracia nos indicadores que definem qualidade para garantir bons resultados.

Quem também conversa com os *pesquisadoresautores* Martinson (2000) e Martin (1998) a respeito desse horizonte é o *autorpesquisador* Gomes (2010), que apresenta tais horizontes em suas pesquisas um pouco mais recentes. Gomes (2010) defende a importância de exames para mensurar os rendimentos dos estudantes, como, por exemplo, o Exame

Nacional do Ensino Médio (ENEM), que, para o autor, “possuiu princípios e critérios nacionais do que seja uma **boa formação** do estudante que finaliza a educação básica” (p. 3). Ele afirma que “pelas vias do ENEM, a sociedade possui parâmetros objetivos para **verificar** se as escolas têm oferecido uma **formação adequada** aos estudantes brasileiros” (p. 3). No texto “Avaliando a avaliação escolar: notas escolares e inteligência fluida”, Gomes (2010) partilha a necessidade de avaliações que possam fomentar mudanças na qualidade do ensino praticado pelas escolas brasileiras, e usa como exemplo o *ranking* ou “ranqueamento”, pois acredita que

Do ponto de vista pedagógico, essa ideia não é necessariamente ruim, na medida em que se espera que um bom desempenho no ENEM se articule a um bom desenvolvimento da habilidade de raciocinar e pensar em termos abstratos. Um aspecto importante, mas ainda pouco explorado pela sociedade brasileira, diz respeito à relação entre o ensino oferecido pela escola e sua articulação com o compromisso de oferecer ao aluno uma boa formação (GOMES, 2010, p. 3).

Podemos perceber, ainda neste horizonte, três das quatro gerações dos estudos de Guba e Lincoln (2011), que estudaram caminhos da avaliação num contexto longitudinal, nomeando seus estudos de *gerações da avaliação*. Preocupados em compreender um pouco dos caminhos da avaliação ao longo das gerações, os autores trazem à tona a complexidade do estudo avaliativo que caracteriza e conceitua as perspectivas, considerando os contextos sociais e históricos. Na primeira geração de Guba e Lincoln, nomeada *avaliação como mensuração ou medida*, os autores afirmam que a prioridade era quantificar as aprendizagens, por vias técnicas de medir os saberes dos estudantes, o projeto de escola pairava na ideia de ensinar às crianças o que era reconhecido como “certo”, ou seja, era preciso saber “dominar o conteúdo em um determinado tempo” – qualquer semelhança com nossa experiência ajuda-nos a confabular que entrecruzamos *tempoespaços*, e entendo que não há coisas que existem “somente porque sempre existiram”, ou pior, “achar que as coisas surgem de um dia para a noite” e, ainda, “as situações cotidianas podem ser tratadas como coisificadas”, pelo contrário, ao estreitar ainda mais a conversa com tal enfoque, sinto que o cotidiano passa, assim, a ser constituído como uma outra coisa na construção do conhecimento, pois avaliação e medida significavam a mesma coisa e, para medir, é preciso precisão ao conhecimento científico ocidental, o que promove distanciamento entre o vivido e o avaliado, ou seja, se no real existe imprevisibilidade, flexibilidade, variações e inconclusões, ele não estará costurado à ideia avaliativa em questão.

É interessante pensar que o cotidiano passa a ser entendido como “algo a ser teorizado”, fracionado e isolado, como se já existisse “uma consciência e um testemunho decisivo” e,

consecutivamente mexe com a ideia de conhecimento com o reducionismo da complexidade da vida cotidiana a um modo capaz de ser mensurado para ser nomeado como certo ou errado, capaz ou incapaz, ou como dito no interior da escola ainda hoje “aprovado ou reprovado”.

Um pouco antes da pandemia, vivi uma experiência ao estar em uma roda de conversa quinzenal sobre perspectivas avaliativas, com o grupo de pesquisa de docentes e discentes da escola em que trabalho, quando uma das *pesquisadoras bolsistas*, pertencente a um projeto de avaliação, parada, olhando o grupo falar sobre o texto inicial da discussão, pediu a palavra e disse:

- Acabei de “me dar conta” de uma coisa que vivi por muitos anos, em minha escola e, agora que estamos conversando, vejo como as coisas eram naturais para mim...
- Na minha escola, tinha, e ainda tem, uma festa chamada “Festa Azul”, que só poderia entrar os estudantes que tiravam notas azuis em todas as matérias (disciplinas). A festa era completamente azul, lembro do bolo azul gigante no meio da mesa. Nós gostávamos muito da festa, a coordenação passava na sala e dizia os nomes que poderiam ir à festa azul. Ficávamos na expectativa. Uma vez, depois de anos participando da festa azul, “boicotamos” a festa da escola. A coordenação passou na sala e leu o nome de quem poderia ir e nos chamou a atenção que alguns amigos não foram incluídos na lista por causa de pouquíssimos pontos... por décimos e meio ponto. Acharmos aquilo injusto, tão injusto, que decidimos, coletivamente, não ir à festa azul! Lembro bem disso. Nos outros anos, continuamos indo para a festa azul... sabe como é, né? Gostávamos muito da festa!
- Hoje, quando leio esses textos sobre avaliação com o grupo de pesquisa, fico me perguntando como não percebi algo estranho em tudo aquilo.”

Essa conversa relembra o convívio com graduandas de Pedagogia nos projetos em que atuo, permite-me dialogar com um entre muitos exemplos que revelam as marcas das perspectivas avaliativas que perpassam a vida estudantil, os profissionais e as escolas.

Também tenho memórias instigantes com minha formação na educação básica, especialmente marcada pela necessidade de dispor de um conjunto de respostas corretas para conquistar benefícios e troféus. Quem consegue ouvir, de suas memórias, as frequentes frases: “– Isso vale ponto! É melhor fazer!” “O tempo acabou; se não terminar, vou dar zero nas perguntas não respondidas!” “Professora, isso vale nota?” “Qual é a resposta certa?” “Quem cola não sai da escola.” “Eu não sabia que teria teste surpresa” e “Eu estudei isso tudo e só vale meio ponto, dá próxima vez não vou fazer.”, como se o mundo da escola girasse em torno de um só eixo – o (a) resultado/rendimento/ desempenho/nota ou qualquer outro nome que queiram dar.

Mas, por que o vivido não é interrogado? Por que pouco usamos tais acontecimentos para conversar com nossas práticas? Por que pouco ouvimos a reação dos nossos corpos frente às situações escolares que vivemos? Será que estamos vivendo, mesmo sem perceber,

relações de produção? O professor Geraldi (2015), no livro “A Aula como acontecimento”, conversa conosco, compartilhando tais questionamentos:

Neste tempo já não é mais obrigação do professor saber o saber produzido pela pesquisa: esta é a responsabilidade do autor do livro didático, do material didático. Há uma nova instância discursiva construída pelas **novas relações de produção**. E nesta instância são seriados os conteúdos de ensino como se os conhecimentos tivessem diferentes níveis. (...) Mas o que me parece mais sutil, e que é produto deste processo de transformação dos conhecimentos em conteúdos de ensino é que aqueles são hipóteses formuladas para responder a perguntas, enquanto os conteúdos de ensino são transmitidos como verdades. (...) A verdade é uniforme. (...) As avaliações de aprendizagem (...) tornam-se verificações de fixação de conteúdos e quando o insucesso surge, a culpa é do aluno (...). Se o aluno não aprendeu é porque não estudou (quem nunca ouviu isso). (...) O vivido ontem, hoje não é nem lembrança... O vivido não é interrogado (GERALDI, 2015, p. 88, 89 e 97).

“Avaliação DA aprendizagem” pode ser sentida em diferentes leituras de mundo *presentespassados* em nosso cotidiano.

Permita-me dividir um outro exemplo, na proposta “pós-pandemia” feita pelo Ministério da Educação (MEC) sobre o *1º ciclo de Avaliações Diagnósticas e Formativas para 2022* à educação básica, uma parceria entre o MEC e o CAEd/UFJF.

Uma plataforma disponível para escolas públicas e privadas, com “avaliações” (termos usados pela plataforma, mas que são provas e testes) em **língua portuguesa** e **matemática** para o ensino fundamental (1º ao 9º) e ensino médio (1º ao 3º ano); em **Fluência em Leitura** do 2º ao 9º ano do ensino fundamental; em **Ciências** para todos os anos de escolaridade e **Ciências da Natureza** (Física, Química e Biologia) para o ensino médio e **Língua Inglesa** para os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ensino médio (1º ao 3º ano).

A proposta do MEC é auxiliar as escolas, com tais instrumentos avaliativos, para saber em que “nível de aprendizagem” está cada estudante.

Na página explicativa, é possível acessar o arquivo “Resultados da primeira avaliação nacional pós-covid-19”, disponibilizados na plataforma do MEC com o (avaliacoes.mec.gov.br) que reúne os cadernos de testes das avaliações.

Trago aqui e faço destaque de um método de explicar a precisão do “resultado”, dentre muitos, que me saltou aos olhos, para além do “aplicativo de correção de textos manuscritos”²⁵ apresentado juntamente com a proposta, que também foi algo bem instigante

²⁵ O “Aplicativo de correção de textos manuscritos”, segundo o Ministério da Educação (MEC), é um aplicativo que “visa a utilizar a tecnologia para otimizar a vida dos docentes. Com essa ferramenta é possível realizar a **correção dos textos manuscritos, por meio da Inteligência Artificial**, agilizando as correções de textos pelos professores”. (BRASIL, 2022) Veja bem, não sei se o detalhamento da citação traz a profundidade do meu estranhamento, então vou problematizá-lo. Minha outra estranheza com as sugestões avaliativas do MEC para a lógica de criação de um aplicativo que acredita ser capaz de “corrigir” textos manuscritos pelos estudantes, crianças e/ou jovens, e *suas* singularidades. Com o argumento de “otimizar a vida dos docentes”, a oferta

em minha leitura.

Há, na lógica de busca por resultado no componente curricular: **Fluência em Leitura**, ou seja, na busca da *avaliação da aprendizagem em Fluência em Leitura*, aspectos interessantes para a nossa conversa, e partilho abaixo.

Observe o fragmento do documento que explica como se buscou o resultado da aprendizagem:

Para o caso de **testes de Fluência em Leitura**, aplicados do 2º ao 9º anos do Ensino Fundamental, também foram considerados **três diferentes tipos de perfis de leitor**. O primeiro, pré-leitor, caracteriza aquele estudante que lê corretamente até 10 palavras e 5 pseudopalavras no item. O pré-leitor ainda não dispõe de condições para realizar uma leitura oral e, quando o faz, o faz com muito esforço. Em seguida, há o leitor iniciante, que consegue, em 60 segundos, ler corretamente 11 ou mais palavras, e 6 ou mais pseudopalavras nos itens do teste. Esse estudante demonstra já ter se apropriado das regras que organizam o sistema de escrita alfabética, mas ainda apresenta dificuldades com a base ortográfica. Por fim, há o leitor fluente, **aquele que, em 60 segundos, lê corretamente, no mínimo, 65 palavras com uma precisão superior a 90%**, considerando-se o texto narrativo do teste. Esse estudante é capaz de chegar ao final da leitura do texto e de responder às questões de compreensão que lhe foram apresentadas, construindo, possivelmente, sentido para o que lê (MEC & CAED, 2022, p. 4).

Em conversa com tal horizonte, pergunto: É possível medir o tempo do estudante com tamanha precisão (60 segundos) ao fazer a leitura de 65 palavras? Os resultados garantem a promoção da aprendizagem? O marcador é preciso à complexidade humana? Se ele se engasgar, se parar de ler, se tiver com dor? Isso me lembra de outra conversa que fiz ao longo de meus estudos com a avaliação.

Ao longo dos anos de investigação, tive e tenho a oportunidade de dialogar com diferentes situações que vivo com “minha”²⁶ escola, o CAP/UERJ. Como bolsista, tive a oportunidade de filmar o cotidiano da escola, gravar conversas, mexer nos arquivos, participar de reuniões exclusivas para funcionários, como o Conselho de Classe, entre outras oportunidades de convívio que me despertam memórias intrigantes ao escrever tais horizontes.

Durante um período da pesquisa, por volta do ano de 2011, lembro-me que fiquei responsável em iniciar estudos junto aos movimentos virtuais dos significados das experiências estudantis do CAP/UERJ. Estava conectada às redes sociais e *sites* da instituição para buscar indícios das experiências estudantis nesses espaços.

de um aplicativo de correção sistematiza e comprime o que decide ser saberes pré-existentes que serão avaliados pela “ajuda” do tal aplicativo. Disponível em: <<https://plataformaintegrada.mec.gov.br/>>

²⁶ Escrevo “minha” escola porque faço parte dela, e ela faz parte de mim; constituímos-nos uma na Outra (CERTEAU, 1994). Amo escrever “minha”, “minha escola”, “minha professora”, “minha turma”.

Certa vez, quando encontrei uma conversa de estudantes sobre o jeito como a escola atendia a suas demandas, em um *post* da escola que gerou um *chat* sobre a necessidade de manter sua excelência, especialmente num tópico de crítica aos índices de reprovação no 9º ano do ensino fundamental e no 1º ano do ensino médio, uma estudante justificou a excelência da escola, em seu desempenho em avaliações – como o vestibular–, escrevendo no bate-papo: “– *Existe um preço a ser pago para estar entre os melhores. Se você não quer, faça matrícula no pagou-passou da esquina.*”

Essa fala ecoou em minha cabeça por tanto tempo, que intitulei meus estudos nos anos de pesquisa subsequentes, pois me interrogava: para a garantia de resultados “positivos”, existe um preço a ser pago? Qual é o preço? O que, de fato, está sendo “cobrado”? O que vale?

Fui em busca do registro de pesquisa desse período e encontrei outras falas interessantes que os estudantes comentaram orgulhosos num tópico sobre o resultado do ENEM, nas redes sociais da “Comunidade CAp/UERJ”, dizendo: “– *Conseguimos!!!!!! CAp UERJ, melhor pública do Rio! :D*”, “– *E, na boa, eu não precisava de lista de ENEM pra já saber disso ;)*”.

Em ambas as situações, seja nos parâmetros avaliativos “pós-pandemia” do MEC ou nas memórias estudantis que vivi como bolsista, a busca por resultados os colocava em direção de ser o **melhor**, estar entre os primeiros lugares e ser este o desejo central: corresponder ao resultado esperado, com as lógicas necessárias que ele pede, nomeadas de êxito ou fracasso escolar, custe o “preço/tempo que custar”.

Em cada busca por resultados, encontramos parâmetros a serem seguidos, classificações a serem alcançadas, seleções capazes de produzir subalternidade, invisibilidades e silenciamentos, produção de uma ou muitas não-existências em detrimento de uma monocultura do saber e do rigor científico a ser alcançado. Então aparece ali, a credibilidade cotidiana da suficiência de um saber legítimo, a necessidade de “tomar conta” do tempo em uma escala de temporalidade dominante, em que não se é capaz de reconhecer outro *usomodo* das coisas, como no caso dos 60 segundos para a leitura de palavras orientada pelo MEC, aprisionando outras realidades alternativas a uma modernidade eurocêntrica, colonial, capitalista, patriarcal e adultizada.

“‘*Existe um preço a ser pago*’, adverte-nos que a busca pelo resultado incide a desqualificação das práticas, das pessoas envolvidas, da experiência social, ao identificar”, ao “analisar”, ao “coletar”, ao “determinar” quem é igual ao resultado e quem é diferente. Na verdade, é o resultado que se espera que rege quem se quer ser, e não o contrário ou qualquer

outra lógica diferente disso.

A lógica do resultado quer/tenta dominar a experiência social e seus protagonistas (que passam a (des)aparecer em escalas diferentes de representação, em condições particulares ou públicas de visibilidade). O professor Luiz Carlos de Freitas traz tal discussão no livro “Avaliação Educacional: caminho pela contramão” (2012) ao dizer que “o preço a ser pago” desmotiva todos os envolvidos e causa insalubridade da escola.

Nos cabe, pelo menos, assinalar que o ambiente da escola e da sala de aula não é ingênuo e sem propósito. A própria organização da escola, até do ponto de vista arquitetônico, já evidencia alguns valores em jogo. Confinados em salas de aula, os alunos só têm acesso a um mundo artificializado, através de manuais e livros e, quando muito, a um mundo virtualizado, via Internet. Estão privados da vida real. Não podem pôr em prática o que estudam, somente podem tentar mostrar, através de provas ou trabalhos, o que aprenderam. A retirada da vida faz a escola um local insalubre, sem motivação e que necessita da avaliação permanente do comportamento dos estudantes para criar condições de atenção ao que o professor fala na sala de aula. Tudo isso resulta num processo de formação para submissão do estudante à autoridade do professor, o qual a exerce ancorado nos processos de avaliação, devidamente legitimados pela sociedade. Relações sociais de troca são introjetadas nos processos pedagógicos e passam a ser exercidas já no interior da escola, como preparação para a vida na sociedade que a cerca. O aluno mostra que se “sabe História” e, em troca, o professor lhe dá uma nota. O conhecimento perde seu valor de uso e transforma-se em experiência de aprendizagem do valor de troca de “mercadorias”. O conhecimento vira mais uma mercadoria. Também para o professor a escola insalubre faz mal. Ele não se motiva a atuar de maneira transformadora e libertadora contribuindo para a construção de um ambiente agradável e eficaz. **E o ensino acaba sendo “vendido” por valor altíssimo, a ser pago não só pelo estudante,** mas por todos os segmentos da escola que, afetados pelo processo desmotivador de uma escola sem melhoria, acabam desistindo de sua função primeira que é educar com qualidade. Assim, estudantes, gestores, funcionários, famílias e professores se “contaminam” mutuamente na insalubridade dessa escola (FREITAS, 2012, p. 22).

As pesquisas de Guba e Lincoln (2011), sobre o que denominaram de *segunda e terceira geração da avaliação*, muito nos ajudam a entender um pouco mais deste enfoque.

Os autores apontam que não é de hoje que a busca por objetividade de resultados educacionais que ajudem a traduzir mudanças de comportamento, para evitar flutuação nas classificações, aparecem empregadas nas tentativas de controle e seleção, buscando concretizar práticas escolares. Em 1905, as narrativas que ligavam a necessidade de unir a inteligência e as aptidões por teste, inspiraram as noções de coeficiente de inteligência (parâmetro alinhado por um modelo de idade mental e idade cronológica). No século XVIII e início do XIX, o método científico, o mundo da economia, as concepções do taylorismo, dentre outras influências, ressaltam a necessidade de medir aptidões pela premissa fundamentalista da eficiência, eficácia e produtividade.

Entre alguns cuidados e preocupações nos estudos de Guba e Lincoln (2011), a segunda

geração – nomeada de *avaliação como descrição* – na qual partilho pertencer ao enfoque da avaliação **da** aprendizagem, dedicou-se a *descrever* o que os alunos conseguiam ou não conseguiam alcançar em um conjunto de objetivos definidos e estruturados. Percebiam que a avaliação não podia estar somente centrada nos resultados dos alunos, que era preciso fazer revisões no currículo e no cumprimento de seus objetivos, o que gerou uma discussão “para além da informação numérica – a nota”, pois era possível descrever o que o estudante precisava alcançar para chegar ao resultado, dentro dos objetivos propostos. Ralph Tyler é um pesquisador atuante neste horizonte, que influenciou e influencia significativamente o campo da educação e avaliação, especialmente no uso de testes. Os objetivos educacionais ganham tamanha força, que passam a funcionar como modelo para decidir se ocorreu ou não uma determinada aprendizagem, o que, posteriormente amadurecido, reforça a ideia de “que é preciso aprender cada vez, mais e mais”.

A terceira geração, conhecida como *avaliação como juízo de valor*, Guba e Lincoln (2011) nos ajudam a entender outras buscas de pesquisadores do enfoque da avaliação **da** aprendizagem. Nela, os avaliadores desempenhavam o papel de juízes que definiam critérios essenciais nos quais pudessem apreciar pelo mérito os instrumentos avaliativos. Nesse enfoque avaliativo, o envolvimento da família, dos professores e outros atores no método avaliativo aparecem, e os contextos de ensino e aprendizagem consideravam os processos e não somente os resultados, dando a essência da necessidade de “mudança de conduta”, algo necessário e passível de ser articulado em outras esferas do estudo. Distanciava-se do poder de decidir com medidas precisas, mas continuava considerando os resultados esperados. Entende-se o “juízo” como algo mais amplo que o sentido da nota ou das classificações, a avaliação “adotou o sentido de ser um julgamento de valor que recai sobre algo, com prévia descrição da realidade observada, ressaltando a qualidade de ser um processo de valorização que considera circunstâncias do objeto avaliado em critérios de valor” ((SACRISTÁN & PÉREZ GOMEZ, 1998, p. 302)

Alguns autores (GUBA e LINCOLN, 2011; HOUSE, 1980; SCRIVEN, 1967) apontam que avaliação passa a significar a obtenção de informação sobre como transcorreu o processo, e passam a considerar trato direto e pessoal de acompanhamento do trabalho para perceber até onde o grau de conduta do estudante se modificou. Nesse horizonte, ainda está presente o ponto de referência, os “valores, ideais educativos, que não deixam de ser construções aceitas em determinados momentos por grupos de indivíduos, sobre os quais existem acordos e discrepâncias.” (SACRISTÁN & PÉREZ GOMEZ, 1998, p. 302).

Tais princípios avaliativos pertencentes à Avaliação **da** aprendizagem, como

mensuração, juízo de valor, classificação, descrição, avaliação por objetivos, entre outros, foram pontuadas por inúmeros estudiosos, que se dedicaram em discutir os caminhos educacionais da avaliação, como marcantes limitações teóricas e práticas (HADJI, 1994; Perrenoud, 1999). Em diferentes esferas da pergunta “quem pode avaliar?”, o professor e/ou a administração, em caso de avaliações externas, eram os únicos “juízes de valor”, o que ao contrário também culpabiliza o estudante como o único responsável pelo “erro” na aprendizagem. Assim, mesmo que involuntariamente, surge, neste horizonte, a ideia de certa neutralidade avaliativa, com pouca democratização conceitual na discussão das diferenças culturais, políticas e sociais.

Marcados inicialmente por pressupostos positivistas, produtivistas e mercadológicos *a priori* e, que, posteriormente, tornou-se atrelada também a ideia de evolução, avaliação por objetivos, descrição, padronização, mensuração, meritocracia, análise de resultados, se constituem hegemonias entrecruzadas a ideia de potencializar o domínio dos conteúdos”, “induzir e/ou facilitar a tomada de decisões reguladoras do ensino e as aprendizagens”, “definem critérios essenciais para apreciar o mérito e o valor de um dado objeto avaliativo”, entre outros olhares, que encharcam na “Avaliação **da**” aprendizagem os modos que constituem a identidade docente.

Uma hierarquia de excelência jamais é o puro e simples reflexo da “realidade” das variações. Elas existem realmente, mas a avaliação escolhe, em um momento definido, segundo critérios definidos, dar-lhe uma imagem pública (...) ao final do ano letivo, ou do ciclo de estudos, as hierarquias de excelência escolar comandam o prosseguimento normal do curso ou, se houver seleção, a orientação para esta ou aquela habilitação. De modo mais global, ao longo de todo o curso, elas regem o que se chama de êxito ou fracasso escolares (PERRENOUD, 1999, p. 13).

E como isso se revela na escola? Neste enfoque, o(a) professor(a) precisa(va) ter o domínio das respostas certas, saber comunicar e difundir o conhecimento fixo, pronto e pré-existente. O(A) professor(a) não compõe necessariamente o planejamento e exerce sua função com o que lhe é dado a fazer: seguindo um modelo de “o quê” e “como” ensinar. Há uma divisão drástica entre produção do conhecimento e transmissão do conhecimento, sem uma preocupação direta sobre o ensino de quem o faz e a aprendizagem de quem o vive [nesta lógica segregada de funções educativas].

Cabe à (o) professor (a) o controle do tempo, do comportamento, da lógica, da postura e quiçá das decisões do estudante durante sua relação com o conhecimento entre outras atuações educacionais vividas no espaço escolar. O material didático, as respostas adequadas a dar, as tarefas do estudante, a fixação dos conteúdos, a suposta “verdade científica” são

instâncias importantes neste horizonte.

As avaliações de aprendizagem, que deveriam ser diagnósticos de ações a serem executadas no processo de ensino, indicações de caminhos a serem percorridos no aprender a ensinar a aprender, tornam-se verificações de fixação de conteúdos e, quando o insucesso surge, a culpa é do aluno e não do material com que ele tentou aprender. É que ensinar não é mais um modo de constituir uma civilização, mas um modo de controlar e restringir sentidos. E aprender deixou de ser uma afiliação civilizacional para se tornar um cuidado de si pelo qual é responsável o próprio aprendiz para melhor se situar na estabilidade de um modelo de sociedade que pensa absolutamente estabilizado e imutável (GERALDI, 2015, p. 89).

Outro retrato importante no enfoque avaliativo aparece na legislação brasileira.

Dentre os direitos sociais conquistados ao longo dos anos, a educação é, atualmente, reconhecida e consagrada na legislação da maioria dos países como direito fundamental para todos. Entendida como acesso a um conjunto de bens sociais (OLIVEIRA, 2011), a educação nacional retrata, ao longo do tempo, seus horizontes nas diferentes frentes de atuação, entre elas a legislação, através da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e suas marcas nos horizontes avaliativos que se constituem.

Com o fim do chamado Estado Novo e início da redemocratização, entre 1945 e 1947, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional começa a ser pensada em meados de 1946, mas só se concretiza em 1961. Ao considerarmos a Lei 4024/61, dentre os registros considerados necessários à legislação nacional para a educação, há a importante criação do Conselho Federal de Educação e dos Conselhos Estaduais, também encontramos a tentativa de rígido controle do sistema educacional brasileiro, entre outras abordagens, mas, infelizmente, sem tocar na avaliação, pois, no documento, não há menção aos seus horizontes avaliativos. Na LDB/71, a avaliação educacional aparece e revela-se com a necessidade de verificar a aprendizagem, o desempenho que promove resultado, através de notas ou menções, ou seja, uma avaliação **da** aprendizagem.

Art. 14 – A verificação **do rendimento** escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

§ 1.º - Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os resultados quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os **da prova final**, caso esta seja exigida.

§ 2.º - O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento.

§ 3º [...] § 4.º - Verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento.

Trago também a LDB projetada em 1988 e sancionada em 1996, a LDB 9394/96, que,

no tocante aos seus horizontes avaliativos, presentes no Art. 24 inciso V, traz os seguintes aspectos:

- a) Avaliação contínua e cumulativa **do desempenho** do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais **provas finais**;
- b) Possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) Possibilidade de avanços nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) Aproveitamento de estudos concluídos;
- e) Obrigatoriedade de estudo de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seu regimento.

A expressão do(s) enfoque(s) avaliativo(s) nas legislações brasileiras nos convida a conversar com as mudanças que acontecem (ram).

Franco, Fernandes e Bonamino (2000), no texto “Avaliação na Escola e Avaliação da Educação: possibilidades e desafios”, ao abordar sobre as duas LDBs de 1971 e de 1996, discutem que “o texto legal é tanto um indicador de disposições e tendências presentes na sociedade, quanto um indutor de políticas orientadas pelo arcabouço conceitual da legislação” (FRANCO, FERNANDES & BONAMINO, 2000, p. 9). Especialmente quando “a cultura da promoção dos alunos e da inclusão social, em contraste com a cultura da repetência e da exclusão social, tem marcado muitos dos esforços da política educacional” (Ibidem, 2000, p. 10).

Muito embora o sistema brasileiro de avaliação da educação evite o paradigma em que a avaliação funciona como indutora de reformas, a avaliação brasileira não se limita a produzir elementos para a formação de políticas educacionais, funcionando também como elemento de justificação de políticas pré-formuladas (Ibidem, 2000, p. 11).

Na escrita da lei (LDB/96), a avaliação torna-se contínua e vinculada a ideia de acumular resultados, não mais somente como meio de “verificação do rendimento”. Em ambas as leis, é o resultado que dá o tom da conversa, sendo a primeira por notas e menções, e a segunda pelo processo contínuo e cumulativo “do resultado” ou “do desempenho”, podendo considerar, em ambas, os aspectos qualitativos sobre os quantitativos (que não foram abandonados), com indicações específicas de um instrumento avaliativo presente em ambas as redações: as “eventuais provas finais”. No decurso do exemplo acima, é possível conversar com um horizonte avaliativo que apresenta um papel central na constituição pedagógica brasileira, particularmente por se tratar da figura de uma lei nacional, ao dizer, no corpo da lei, de tempos em tempos, a necessidade de uma “avaliação do rendimento”.

Assim, práticas avaliativas estão majoritariamente ancoradas em um discurso dominante

da epistemologia de uma modernidade europeia, especialmente ao fortalecer conhecimentos e leituras de mundo em detrimentos e outras leituras. Se por um lado há movimentos de críticas ao enfoque “Avaliação **da** aprendizagem”, é possível afirmar que há escasso emprego de estudos conceituais críticos originários pertencentes aos *fazeressaberes* de pesquisas docentes da educação básica que nos ajudem a compreender e conversar com as implicações da avaliação para além dos resultados ou das aprendizagens. Como *professorapesquisadora* alfabetizadora, sinto *minha/nossa* dependência do pensamento excludente, eurocêntrico, no campo da avaliação. Proponho, aqui, um esforço inicial de estudos cotidianistas, pós-fundacionais e decoloniais que busco justamente com outros autores, conversar num enfoque, dentre muitos que existem, com o qual seja possível complexificar esse processo de crítica, o qual nomeio de “Avaliar com”. Concluo, provocando tal conversa e tecendo algumas compreensões minhas, que podem inspirar e apoiar avaliadores/as a conversar com horizontes cotidianos em *suasnossas* práticas avaliativas.

“A mudança metodológica teve como consequência uma mudança (...) na forma de encarar a avaliação. Ao passar de “jogos dos números” para o estudo das pessoas, instituições e políticas, os avaliadores tiveram de se confrontar com a natureza política da sua função.” (SIMONS, 1993, p. 159). Neste horizonte, questões se movimentam(vam), incomodam(vam) e provocam “desacordos explicativos” (MATURANA, 1997, p. 253), especialmente pela incapacidade de acomodar as diferenças, com privação dos direitos, tendência ao gerenciamento e poder ao avaliador que decide, aflorou e aflora ainda mais, ao mesmo tempo que exime dele a responsabilidade da avaliação.

Há responsabilização de quem foi avaliado, o controle do resultado que nomeia os sujeitos da avaliação, com práticas de verdades únicas irrevogáveis, mas, principalmente, como maior marca da avaliação **da** aprendizagem; há, neste horizonte, a marca de “falar pelo outro”, dizer o que o outro sabe ou não sabe...

Tais “desacordos” coexistem e se perguntam: O que o avaliado tem a falar de si? É possível continuar a falar pelo Outro? Como garantir que o outro não aprendeu? E, como garantir que aprendeu? É possível afirmar tais garantias? Será que a avaliação está a serviço somente do resultado? Neste ínterim, há outras apostas que tocam em outras ressonâncias, as quais partilho em seguida.

Como nenhum enfoque avaliativo é plano e linear, nas tentativas de criar confiabilidade e ampliar a relação com o Outro de modo mais expressivo, mesmo que com forte marca da influência do paradigma psicométrico nas práticas avaliativas, o processo de “avaliação **DA** aprendizagem” experimentou e experimenta a ideia de avaliação como algo inerente a todo o

processo de desenvolvimento do currículo (ALVES, 2004), assim, ao mesmo tempo em que reafirma determinadas posturas, apresenta movimentos de mudanças no processo.

Ou seja, a relação com Outro reclama a necessidade de “apreciar” comportamentos, atitudes e procedimentos, para além da avaliação da “psique” individual (TYLER, 1949).

Considerando a natureza de tais variações ainda dentro de tal enfoque avaliativo, acredita-se que, na relação com o Outro, é possível criar expectativas conceituais, comportamentais e atitudinais, criando também possíveis habilidades a serem conquistadas de um modo dinâmico e parcialmente modificável, um “potencial do aluno” que seja responsivo ao apoio e instrução de objetivos pré-definidos.

O modo de controle e classificação associa-se ao conceito de “objetivos de ensino”, na tentativa de verificar experiências de aprendizagem expressas em desempenhos estudantis desejáveis nos procedimentos delimitados ao ensino e qualidade pela compreensão dos fins atingidos para classificar, especialmente para o aperfeiçoamento dos métodos pedagógicos.

Neste íterim, tais *professorespesquisadores* vivem a dicotomia da avaliação somativa e avaliação formativa. Abraçam a ideia da avaliação conceitualmente proporcionar informação contínua por respostas que ampliem a produtividade, reformule as aprendizagens – que precisam ser reguladas – e, portanto, sugerem uma lista de controles de indicadores da avaliação eficaz, mas praticam e incluem etapas, procedimentos e esquemas diferenciados de avaliação e questionam o sentido de “resultado” nas abordagens científicas, o que gera no próprio enfoque [e em nós que o sentimos, experienciamos e/ou praticamos] dúvida e abre caminhos a reflexão de outros paradigmas, diferentes e conflituosos ainda dentro da própria abordagem.

Além disso, determinadas práticas ainda persistem e se baseiam na obtenção de uma eficiência propagada por tal enfoque, que podem marcar traços no *fazerpensar* docente.

Muitas das propostas atuais para a reconstrução da prática avaliativa mantêm o estabelecimento de parâmetros com os quais as respostas dos alunos e alunas devem ser comparados, e não rompem com a prática de classificação, ainda que muitas vezes sejam modificados os termos dessa classificação. Algumas vezes se abandona a escala de 0 a 10, ou da A a E, ou deixa-se de utilizar conceitos como “ótimo”, “bom” ou “regular”. Mas frequentemente estes são substituídos por outras expressões que não deixam de ter o sentido de hierarquizar os resultados alcançados. Sob outros formatos e outros instrumentos são sustentadas as mesmas finalidades da avaliação. O contexto escolar adquire um certo grau de liberdade, mas os processos pedagógicos continuam vinculados a um produto previamente determinado (ESTEBAN, 1999, p. 13).

6 NECESSIDADE DE APRENDER: avaliação formativa

Neste capítulo, discuto como as concepções de aprendizagem e de avaliação se articulam no contexto de propostas que buscam se distanciar do controle no processo avaliativo. Problematizo pesquisas de alguns autores que se declaram participantes da “avaliação **para** aprender” que relatam situações ainda de controle, mas agora das aprendizagens. Aproveito para detalhar minha concepção de aprendizagem (FREIRE, 2014) e proponho o destaque e compreensão das tensões e conflitos existentes em tal enfoque avaliativo.

Avaliar para aprender

Existem inúmeros enfoques avaliativos no mundo e na vida, para além dos que vejo e converso ao longo da tese, no entanto acredito que algumas representações escolares ganham maior visibilidade, circulam no meio social, produzem sentidos provisórios e passam a ser consideradas como expressão da realidade, ao serem construídas por narrativas hegemônicas precárias, capazes de parecer permanentes a um grupo social num lugar, subjugando outros.

Nos primeiros meses de 2022, após o período de isolamento, com o retorno das atividades presenciais no CAp/UERJ, vivi uma experiência provocante que me fez pensar a singularidade das muitas conversas que pude, e ainda posso, saborear ao longo de minha jornada docente.

Estava terminando a aula, numa terça calorenta, com as crianças do 3º ano do ensino fundamental, em meados do mês de março, um pouco depois do Carnaval, quando comecei a arrumar os materiais escolares espalhados pelo chão e pelas mesas, enquanto elas saíam da sala para o portão do colégio. Conversava com minha parceira/bolsista, que esteve comigo durante toda aquela manhã, sobre as curiosas situações vividas naquele dia, com as crianças. Entre risos e trocas sentidas naquele encontro com a turma, já passava das 12 horas, quando algo mudou totalmente a minha tarde.

Inesperadamente, apareceu, na porta da sala, uma jovem... negra, de óculos, com fone de ouvido nos ombros, segurando um celular, com um olhar perdido procurando alguém que parecia não saber quem.

Ela olhou para nós – eu e minha parceira em sala – e perguntou:

– *Boa tarde, aqui é o terceiro ano?*

Respondi (como sempre) muito falante e cheia de certezas:

– *Sim e não. Aqui é o terceiro ano, mas o terceiro ano do ensino fundamental. Não é o terceiro ano que você está procurando. Com certeza, você deve estar procurando o terceiro ano do ensino médio, vejo que você é grande, uma jovem e, nesse andar, só têm crianças... as crianças da alfabetização. Você está perdida?*²⁷ *Vou te explicar... aqui é o bloco C, você está no terceiro andar, aqui tem turmas do 2º, 3º, 4º ano do ensino fundamental. O ensino médio fica no bloco A, naquela entrada perto da enfermaria. Você consegue encontrar? Você está em aula?*

E ela disse:

– *Estou na hora do almoço e só tenho esse horário para procurar. Se aqui é o terceiro ano da alfabetização, então estou no lugar certo. Você é professora do terceiro ano? Você é professora da alfabetização?* (Eu balancei a cabeça positivamente, afirmando que era uma das professoras do 3º ano do ensino fundamental, mesmo sem entender direito o que estava acontecendo).

A jovem viu que eu não estava sozinha, que havia na sala a parceira/bolsista com quem conversava antes de ela chegar. Ela abaixou a cabeça, parecia envergonhada, e falou baixo:

– *Professora, posso falar com você em particular?*

Percebi que havia algo diferente naquela jovem estudante, e, prontamente, a parceira/bolsista que estava comigo saiu da sala a pedido da jovem, fechou a porta e ficou do lado de fora esperando, no corredor, a nossa conversa acabar.

Lembro-me que achei ser algo rápido, uma possível dúvida, que não demoraria na conversa e pedi que esperasse por perto, porque tínhamos muitos assuntos da turma para resolver.

Convidei a estudante para se sentar em uma das cadeiras da sala. Meio acanhada e silenciosa, ela levantou a cabeça e olhou nos meus olhos. Para minha surpresa, a jovem disse:

– ***Professora, eu não sou alfabetizada... acho que não sou. Até a professora de artes disse que eu não sei escrever. Sou nova na escola, entrei para o CAp na pandemia, naquelas vagas que surgiram... é a primeira vez que conheço a escola mesmo! Durante a pandemia, fiquei sem internet várias vezes, mesmo recebendo o chip e o tablet da escola. Já faz mais de três semanas que as aulas começaram “no presencial”, e eu não estou conseguindo***

²⁷ Perguntei se a jovem estava perdida, porque o CAp mudou, recentemente, para um novo prédio. Antes da pandemia, o instituto ficava na Rua Santa Alexandrina, no Rio Comprido, com dois prédios principais (bloco A e B) e um anexo (mestrado), com uma quadra e um curto pátio. Durante a pandemia, o instituto se mudou para a Rua Barão de Itapagipe, com espaços bem maiores, diversos prédios, quadras, pátios e novas estruturas. Em março de 2022, tudo era muito novo para todos os estudantes, e se perder dentro do CAp era bem comum.

acompanhar... vários professores já me falaram que eu não sou alfabetizada... e eu estou vendo que não sou alfabetizada mesmo.

Lembro-me que fiquei arrepiada – ainda fico, quando me lembro daquela dura conversa no início de uma tarde calorenta.

Interrompi a jovem estudante, estava com a cabeça “fervendo”. (Pensei: “–Será que me indicaram para ajudá-la, porque estudo avaliação?” Porque, em minha escola, isso já aconteceu algumas vezes). Então perguntei:

– Espera aí, não estou entendendo nada... você me conhece? Alguém pediu para você me procurar? Como você veio parar aqui na minha sala? Estou arrepiada! Como você chegou à conclusão que não é alfabetizada? Em que ano [de escolaridade] você está? Desculpa te fazer tantas perguntas, mas é porque você me deixou muito surpresa com a sua fala... me ajuda a entender...

Ela respondeu:

– Sou do primeiro ano do ensino médio. Estou com dificuldade nas aulas, alguns professores olham o que eu escrevo e dizem que não sei escrever, mas eu gosto de escrever. Não estou aprendendo e eu acho que é porque realmente não sou alfabetizada o suficiente. Na minha turma, o pessoal é superesperto, mas estou vindo de outra escola. Estudava em uma escola pública em Rocha Miranda, e nem sempre tinha professora de português. Estou muito feliz em ter conseguido vir para o CAP, mas não consigo entender as matérias, e o pior é que, quando escrevo, os professores dizem que não sei escrever e que tem alguma coisa errada com a minha alfabetização. Vejo que as pessoas da minha turma estão entendendo as matérias, e isso me deixa ainda mais preocupada e nervosa.

Ela continuou:

*–Não sabia como encontrar uma professora da alfabetização, na verdade pensei assim: **já que os professores acham que eu não sou alfabetizada, então preciso encontrar uma professora da alfabetização, para me alfabetizar.** Como não posso pagar uma explicadora, achei que, se encontrasse uma professora da alfabetização da escola, isso poderia me ajudar. Ninguém me indicou você; na verdade, eu perguntei ao inspetor onde era o andar da alfabetização, ele falou que era nesse corredor. Comecei a procurar lá na ponta, na primeira sala, mas não tinha ninguém. Passei por 5 salas vazias, até ver que você estava aqui. Então decidi entrar e perguntar.*

Eu fiquei pasma com a resposta. E pedi que me explicasse o que ela sentia e entendia quando dizia “não ser alfabetizada”.

– Os professores explicam para mim que meus textos têm muitos erros de escrita, até

em artes a professora percebeu que tinha algo errado comigo, eu não sei explicar bem. Queria ir bem, mas aqui tem muitas matérias, e as coisas já estão se acumulando. Procurei alguém, porque já se passaram três semanas de “presencial”, e eu não me adaptei. Eu pensei assim: “Vai passar, é só uma adaptação”, mas eu tô começando a me enrolar e não está passando, está cada vez mais difícil. Não sei se vou conseguir.

Perguntei se poderia chamar minha parceira que estava no corredor esperando, disse a ela que ambas poderíamos ajudá-la. Mesmo sem jeito, ela aceitou, e convidei a parceira/bolsista para conhecê-la. Contei o que havia acabado de ouvir e, juntas, ficamos ali ouvindo uma pequena parte da história daquela jovem estudante, especialmente sobre suas dificuldades.

Perguntei:

– Você tem um texto aí que eu possa ver no que seus professores dizem que você não é alfabetizada, já que é difícil de explicar?

Ela falou:

– Não tenho. Vim no horário do meu almoço, na verdade ainda não almocei, e o tempo já está acabando. Acho que não vou conseguir almoçar hoje.

E falei:

– Você pode vir aqui amanhã? Eu estarei aqui amanhã. Traga suas coisas na hora do recreio e me ajude a entender um pouco mais o que está passando e quais são as suas dúvidas. Corra, vá almoçar! Me procure amanhã nesta mesma sala. Eu vou conversar com o Núcleo Pedagógico sobre o que aconteceu hoje e vou te ajudar de alguma maneira.

Lembro-me dela saindo correndo com um sorriso, disse-me seu nome e turma, e anotei correndo num rascunho sobre a mesa. Fiquei ali parada, não sabia o que fazer primeiro. Olhei para minha parceira, que também ficou ali em silêncio, e disse a ela:

– Ainda bem que você está aqui como testemunha. Acho que se eu contasse tudo o que vivi neste intervalo de almoço, as pessoas não acreditariam.

E ela respondeu:

– Essas coisas só acontecem com você...

Das “Conversas com memórias” que trago na tese, essa é uma das conversas mais detalhadas que tenho, pois, como é recente e não consegui fazer mais nada depois daquele intervalo, além de contar para diferentes pessoas da escola e da minha família, tratei de escrevê-la e lutar por ela o mais rápido possível.

Como uma estudante do 1º ano do ensino médio conclui que não é alfabetizada? O que a faz pensar assim? Achei tudo aquilo que vivi tão forte, que fui falar com outras pessoas da

escola, contei na Direção, no Núcleo Pedagógico, para as psicólogas, para assistentes sociais e, principalmente, para as professoras e professores que encontrei naquele dia, tanto da alfabetização, como do ensino médio.

As incertezas da jovem estudante me causaram dor, e eu chorei no fim daquele dia, ao lembrar que, depois que ela saiu, porque o horário do almoço estava terminando, ficou a esperança de tentar ajudá-la.

A jornada continuou, e não foi fácil. Tentamos falar com a maior parte dos professores do ensino médio que atuavam no primeiro ano. Narrei toda a conversa no Colegiado Departamental da escola, o que causou maior visibilidade àqueles que não estavam atentos ao caso. Tentamos estudar com a jovem, mas, no meio do caminho, ela começou a faltar às aulas e aos encontros. Chamou-nos a atenção que ela faltava em dias específicos e, com a ajuda de amigos da turma, conseguimos descobrir o motivo de sua ausência – precisava trabalhar. Ela voltou a frequentar escola e foi aprovada no Conselho de Classe Final. Hoje, a estudante terminou seus estudos, mesmo com dificuldades, sem ter sido reprovada.

A chegada desta estudante, que não possuiu sua trajetória escolar no CAP, e entrou por “vaga ociosa” no 1^a ano do ensino médio, despertou alguns alertas na escola. A oportunidade de ofertar vagas de desistência e/ou evasão para a comunidade era algo muito novo na escola. E lidar com isso ainda é um desafio para nós!

Ao longo dos seus mais de 60 anos, o CAP atuou em uma dinâmica que questionava a redução do número de alunos que chegavam no ensino médio, mas não possuía uma política de ingresso para essas vagas ociosas.

Se consultarmos o *site* estático da UERJ (*Data UERJ on line*), especialmente nas informações sobre o quantitativo de matrícula anualmente, podemos ver a evasão expressiva de alguns anos de escolaridade ao longo dos anos. Um exemplo assustador, como apresentei nos dados, quando fui bolsista (OLIVEIRA, 2011), está no ano de 2011, com 120 estudantes no 6^o ano, [que deveriam seguir com este quantitativo até o 3^o ano do ensino médio] em contraste ao 3^o ano do e.m. com apenas 59 concluintes, ou seja, menos de 50% dos estudantes concluíram seus estudos na escola.

E onde ficaram essas vagas? Quem entrou no lugar de quem desistiu? Por que houve desistência de uma escola tão concorrida para o ingresso? Com esses questionamentos, os editais com vagas ociosas surgem, muito tempo depois de tamanhas perdas.

Mas o que é receber um estudante no CAP que não vivenciou a dinâmica escolar deste instituto? Recentemente, recebemos um outro estudante por vaga ociosa no ensino médio e, ao consultar seu histórico escolar, o estudante havia realizado o primeiro e o segundo

segmento do ensino fundamental através de programas de correção de fluxo, ou seja, fez todo o ensino fundamental, em pouco tempo e de forma reduzida. Alguns professores perceberam suas necessidades e fizeram propostas voltadas as suas necessidades.

Estudantes que chegam com suas diferentes histórias, como únicos e/ou pontuais em suas vagas, entram no contexto da escola “precisando” se encaixar no que já foi planejado. Para escola o desafio está em romper com tal lógica, ao discutir a potência deste encontro.

A expectativa é grande, e atuar bem próximo deste novo grupo que recebemos na escola é extremamente necessário. Ouvir: “– Eu não sou alfabetizada!” me atentou para isso, especialmente por se tratar de diferenças que passam a doer e decepcionar quem acabou de chegar.

Como professora alfabetizadora, tive a oportunidade de ler alguns textos daquela estudante e afirmo: ela era “alfabetizada”, mas não correspondia às expectativas de alguns docentes que buscavam semelhanças a sua expectativa, que haviam instituído fronteiras que rompiam com os laços de seu processo de aprendizagem, buscavam delimitar conteúdos específicos que impediam o diálogo com suas necessidades, o que tornavam ainda mais difíceis dispor as leituras da realidade.

A estudante clamava em dizer que classificá-la como “não alfabetizada” não era o suficiente; só corrigir e selecionar seus resultados não a fazia entender o que gostaria. Havia uma homogeneidade idealizada ao grupo, tornando seu possível “não-saber” algo estático e doloroso. A estudante, por sua vez, achando que a hierarquia posta estava “correta”, desvalorizava seus saberes, seus processos, silenciava-se e aceitava a exclusão como uma postura justificável.

Mesmo sendo uma estudante nova no CAP, entrando por concurso na “vaga ociosa”²⁸, apostou em “tentar ser aceita” na dinâmica do processo ensino/aprendizagem/avaliação. Queria receber a classificação positiva das boas notas escolares e tratou de procurar ajuda com alguma professora da alfabetização.

E a escola se questionou com o relato daquela jovem estudante... sua fala propagou outros espaços e, professores e profissionais da escola, movidos pelo compromisso de uma prática pedagógica inclusiva, plural, e que respeite as diferenças na construção coletiva, tornaram a experiência daquela estudante uma necessidade de reconstrução do processo avaliativo [não só avaliativo, mas curricular, entre outros aspectos].

²⁸ No CAP-UERJ, ao longo dos seus mais de 60 anos de existência, só eram oferecidas duas formas de ingresso na instituição: por sorteio [no 1º ano do ensino fundamental] ou por prova e posterior sorteio [no 6º ano do ensino fundamental]. Entrar no CAP, no 1º ano do ensino médio é algo recente, implementado nos últimos anos na Instituição e, quem ingressa por este meio, é chamado de estudante que entrou por “vaga ociosa”.

Tal conversa tece diversos fios aos enfoques avaliativos que trago aqui. As dobras, amarras, costuras que ocultam e revelam as práticas cotidianas de nossas escolas evidenciam o esgotamento dos processos de seleção, controle, classificação, segregação, negação e exclusão que as vivências estudantis enfrentam, especialmente ao revelarem a emergência das possibilidades de ruptura com processos homogeneizantes.

Com aquela conversa, entendi, mais uma vez, como o imprevisível surge inesperadamente e como aquela situação me abalou profundamente. Quando ouvimos “**Eu não sou** alfabetizada” ou “**Eu não aprendi/aprendo**”, ou ainda, quando uma criança diz: “– **Eu não quero** aprender a ler com letras”[relato mais adiante] ou eu não quero só aprender, o que também pode ser dito ali, para além das palavras pronunciadas?

O limite apresentado pela jovem estudante, apresentado como fixo e definitivo, era o nosso desafio enquanto escola, mesmo que provisório num horizonte que busca alternativas. A estudante queria demonstrar ter “consciência de seu limite com as propostas”, enquanto nós questionamos nossa atuação como escola na vida daquela estudante.

A estudante declarava que precisava de alguém para ajudá-la a se encaixar, e nós refletimos no contexto de sua vida, na sujeição que a colocamos e em como tudo aquilo se configurou num contexto conflituoso. Percebemos que precisamos lidar com a diferença dos que estavam conosco, era algo difícil, mas lidar com a diferença e a contradição de jovens chegantes provocava um confronto com nossas práticas docentes, individuais e coletivas, enquanto participantes daquela disputa por sentidos de escola.

Há um turbilhão de coisas acontecendo, uma questão educacional mais profunda sobre o *status* da avaliação a respeito do que é aprendizagem e do que é ser aprendente, mais especificamente, se é possível que a aprendizagem seja ao mesmo tempo a fonte de avaliação e objeto de sua própria aprendizagem. Ao conversar com outros *pesquisadores autores* dedicados aos estudos da avaliação escolar, dei-me conta de um outro enfoque avaliativo que nomeio “Avaliação **para** aprender”, no qual converso com esse emaranhado que vivi nessa contínua busca por resultados em minhas experiências estudantis e em algumas conversas que vivi como professora.

O que entendo ser tal enfoque avaliativo?

Caracteriza-se também por um grupo de autores/pesquisadores atuais, com debates recentes e buscam a redefinição do processo avaliativo, dando continuidade à dinâmica estabelecida da estruturação escolar existente, especialmente na expectativa de alcançar os “bons e/ou melhores” conteúdos desejáveis, criticando a noção quantitativa da avaliação do rendimento/desempenho, com intencionalidades por vezes opostas à ideia de classificação.

Esse enfoque avaliativo propõe e afirma ter uma ruptura com a avaliação quantitativa, posiciona-se criticamente à perspectiva do uso de notas e de uma avaliação somativa, mas compartilham a ideia da expectativa de um denominador comum de aprendizagem, herdado por uma construção histórica e social dos conhecimentos importantes a serem ensinados. Há a ideia do “melhor a ser aprendido”, de uma hierarquia de saberes necessários; caminham e investem em destacar a aprendizagem como um processo integrativo e para além do resultado, ampliando o tempo de aprendizagem e as expectativas de retorno ao que foi ensinado, mas, ainda, num ritmo e percepção de redefinir o que “vale” e o que “não vale” dentro de suas necessidades de aprender.

Do ponto de vista dos seus efeitos ético-políticos, o que está realmente em jogo, mesmo com a existência de outros enfoques avaliativos são alguns usos/modos de uma hegemonia epistêmica avaliativa eurocêntrica (AFONSO, 2017), uma aprendizagem moderna de mundo, que não visa a dialogar com a subjetividade avaliativa, mas apontam a ideia de que é possível e desejável determinar a essência da aprendizagem. A crítica central ao princípio da modernidade aprendente é que a própria aprendizagem se tornou um obstáculo para salvaguardar um “jeito de aprender” na aprendizagem (BIESTA, 2013).

Muitas dessas representações escolares, tecidas em uma ótica eurocêntrica, articulam os sentidos de “normalidade” e “anormalidade”, de quem tem o “poder da decisão avaliativa”, a que modo, para que e como são as perspectivas avaliativas.

A questão em torno do “poder da decisão avaliativa” na prática escolar está relacionada a muitas dimensões, por exemplo, em torno de quem avalia, quem é avaliado, para que se avalia, como se avalia, por que se avalia, o que se avalia, entre muitas outras dimensões antigas que pesquisamos, e que têm ocupado nossas pesquisas há anos.

A questão do que significa avaliar é também e, talvez até acima de tudo, uma questão moderna de aprendizagem, especialmente no “Avaliar **para** aprender”, que envolve aproximações com o desconhecido a partir do conhecido, com proporções e correspondências prévias de um saber familiar a ser ensinado para se aproximar do saber estranho, em que o avaliado recebe, em certa medida, um lugar de fala.

Mas qual é o lugar de fala? Um lugar dado (cedido) pelo avaliador, criado como possibilidades de fala. É nesse contexto que surge a troca entre alunos e professores, *feedback*, entre outras propostas.

Neste enfoque, a avaliação *caracteriza-se como uma ação/concepção processual*, relacional e propõe a participação do avaliado, com trocas entre os pares, entre diferentes estratégias. Uma perspectiva em que o sujeito não é mais passivo e pronto para dar respostas

e desempenhar bons resultados, mas participante, porque lhe foi dada/cedida a oportunidade de participar.

A princípio, pensei ser o “estudante” o foco de tal enfoque avaliativo, mas, após algum tempo lendo e conversando com *pesquisadoresautores* que defendem tal enfoque, percebi que o foco estava no “sujeito *avaliadoaprendente*”, naquele que passa por uma avaliação e, se ele chega a cumprir a “expectativa aprendente”, ou seja, com foco na aprendizagem, num sujeito que consegue aprender, numa avaliação que sirva “**para** aprender”.

Uma avaliação a serviço de algo, de uma coisa, como uma coisa entre outras coisas, sem necessariamente pensar, mas pensando também, no “como” acontece a existência da aprendizagem e os *usosmodos* como a aprendizagem existe no mundo.

No “*avaliar para aprender*”, o foco está em “promover uma avaliação para aprender com ela” ou “promover mais e mais possibilidades de aprendizagem” (FERNANDES, 2009). Trata-se de uma versão mais ampla do real, (como se pudéssemos ampliar a realidade construída por outros), ou seja, neste enfoque ainda há a produção de um real preliminar, mas que inclui o Outro, neste caso, o avaliado e suas realidades ausentes, mesmo por via do silêncio – ou não, baseados numa definição do que conta como aprendizagem e, ainda mais importante, de quem conta como aprendente.

A “Avaliação **para** aprender”, seja na avaliação de crianças e jovens, de adultos ou idosos, é, afinal, um movimento de aprendizagem na vida cotidiana educacional – mesmo sendo a educação algo “para além da aprendizagem” (BIESTA, 2013); ou tende a ser uma avaliação **para** aprendizagem motivada pela ideia de que tornará a vida educacional, de certo modo, melhor, mais harmoniosa, ou seja, mais completa – e talvez até mais sabida.

Neste enfoque, práticas avaliativas são configuradas como práticas integrativas e de socialização. Preocupa-se com a inserção dos avaliados numa ordem sociopolítica e cultural já existente. Há a necessidade de uma “avaliação diagnóstica”, como um processo de inserção do aprendente a uma ordem preconcebida na razão, que, conseqüentemente, torna a natureza da aprendizagem a serviço de uma lógica moderna, proporcionando uma “ampliação da realidade” e um “lugar de fala” aos aprendentes. Assim, nessa perspectiva, só é possível pensar em cada *estudenteducador*, como um aprendente de uma essência de aprendizagem que já foi especificada e conhecida de antemão.

Como construir uma avaliação diagnóstica? O que se pretende diagnosticar? O que sabe e não sabe? O que aprendeu e não aprendeu, considerando um parâmetro pré-existente? Quais elementos são considerados necessários para diagnosticar algo? Quem cria/constitui a diagnose consegue “consultar” quem vai ser diagnosticado continuamente? Quem faz

algumas leituras da realidade, para dizer ao avaliado como ele está, se aprendendo ou não?

Digo-lhe que a avaliação envolve um conjunto de relações, que, neste caso, pode abarcar, por exemplo, “*Relações binárias*”: de alguém que fala pelo outro, e de um outro que tenta dizer o que se espera – ou não; “*Relações múltiplas*”: das tentativas de expectativas avaliativas gerais macro dinâmicas em contextos externos e internos; ou dentre muitas relações. Ou como prefiro pensar... de “*Relações complexas*”: com a incapacidade de revelar um pré-existente (MORIN, 2015) com a noção de sujeito descentrado com subjetivações em processos indecidíveis, que revelam traduções de significados provisórios através do diferir.

Mas, mesmo a avaliação envolvendo relações divergentes, ela conversa conosco e nos ajuda quando diz que é possível romper com o domínio cognitivo, as integrações subordinadas, com os instrumentos a serviço das hegemonias epistêmicas eurocêntricas, as expressões do interesse do capitalismo, reducionismo e consolidação de algumas expressões de conhecimento, ou seja, a avaliação é a complexidade em si (AFONSO, 2017; MORIN, 2015).

Tendo sido a avaliação um instrumento essencialmente de controle e supervisão adotados por diferentes governos no âmbito da redefinição do papel do Estado – uma redefinição que tem dado destaque à avaliação como instrumento político, em articulação com outros instrumentos, dispositivos e modos de ação que então surgiam. É o caso, por exemplo, das formas emergentes de governança que foram construídas por meio através de diversas rearticulações entre pilares de regulação social (tradicionais) e novos atores coletivos, também sustentado por redes de relacionamentos e interdependências multiescalas, com distribuição responsabilidades político-administrativas descentralizadas. É também o caso da diversificação e ampliação das formas de privatização; da proliferação de discursos e modelos de *accountability* conservadora e tecnocrática, bem como as agendas da nova gestão pública (nova gestão), entre outros (AFONSO, 2017, p. 158).

Nesta lógica, o enfoque “Avaliar **para** aprender” também diz e cria elementos que julga auxiliar os *usosmodos* de traduzir as aprendizagens dos avaliados, de maneira diversificada e com diferentes alternativas. Na lógica do “Avaliar **para** aprender”, a aprendizagem é incapaz de estar aberta para a possibilidade de que um recém-chegado possa alterar radicalmente a compreensão do que significa aprender, nos quais impõem restrições ao que poderia significar aprender.

Há uma necessidade de aprender, acima de tudo, sem necessariamente refletir sobre o que se aprende, com quem se aprende, para que se aprende, porque se aprende, mas sua maior valorização, nos jogos de tais significados, está no “para quais” propósitos se aprende, sendo a avaliação um modo de se fazer aprender o que é preciso ou desejado.

A ideia é equipar os avaliados em processos para aprender com ferramentas culturais e cotidianas da escola e da vida, ao mesmo tempo em que assegura certa continuidade social,

cultural e política. Tal enfoque não rompe com a lógica de uma avaliação para conservar determinadas práticas e tradições escolares. O problema com a aprendizagem moderna é que ela especifica uma ou muitas normas (e variáveis) do que significa a vida educacional, ou seja, a educação, antes do real, da manifestação de ações educacionais.

A “era de aprendizagem” (BIESTA, 2013) quer/tenta especificar o que o estudante/educando, que neste caso passa a ser aprendiz, deve se tornar “antes de lhes dar a oportunidade de mostrar quem eles são e quem eles desejam ser” (BIESTA, 2013).

Não podemos ser demasiadamente ingênuos a esse respeito, mesmo que involuntariamente, observar e considerar os processos avaliativos e não só os resultados, também pode contribuir para reprodução das desigualdades existentes, devido ao foco particular e individual à aprendizagem – enquanto resposta ao desejado, como artefato em si mesmo, dentro das relações educacionais.

E como fui percebendo tal enfoque avaliativo? Como o problematizo em minhas experiências docentes?

Como professora alfabetizadora, minha inquietação com a expressão avaliar para aprender começa quando as crianças interrogam se o que precisam responder é aquilo que sabem ou aquilo que as professoras querem que respondam. Trago essa reflexão de minhas memórias: certa vez, quando estava em sala com as crianças, algo mexeu comigo. Conversando com a turma sobre os projetos de trabalho que seriam realizados naquele ano, como o “Projeto Rodas”²⁹, os dias de organização das tarefas, a “dinâmica” das aulas, e outras coisas bem sistematizadas em minha cabeça, mostrei alguns assuntos específicos que “universalmente” (em minha ideia linear) as crianças daquele ano de escolaridade “precisavam aprender”, preenchida pela ideia da objetividade e neutralidade. Meu espanto aconteceu no meado de uma conversa, quando uma criança da turma virou, com um olhar de certa incompreensão sobre o projeto e perguntou:

– Professora, mas o que você quer que eu aprenda? É para responder o quê? Como você quer que eu faça?

Demorei para entender essas perguntas, e o que elas me ensinavam.

Não sou a única que já ouvi essas perguntas; as professoras e professores que consultei, em unanimidade, já ouviram perguntas parecidas.

²⁹ O “Projeto Rodas” é uma proposta do Departamento do Ensino Fundamental (DEF) no CAP/UERJ, que desenvolve com coletivo de crianças da turma as mais diferentes temáticas cotidianas. Há, nos variados anos de escolaridade, rodas, como: roda de notícias, roda literária, roda científica, roda de inventores, roda de pesquisadores, roda de conversa, roda das brincadeiras, roda com família, entre outras muitas rodas que a turma deseja realizar.

Ao ouvir tais perguntas, “me dei conta” de que já tinha ouvido essas mesmas perguntas por anos com diferentes turmas. Regina Leite Garcia (2003) também foi levada a refletir sobre uma pergunta muito semelhante, enquanto mostrava um cartão a uma criança e lhe perguntava o que via.

Estávamos ainda em plena fase de adesão às pesquisas e teorizações de Emília Ferreiro. Assim, apresentávamos os cartões para cada criança a fim de classificá-la, confirmando nossa crença. Ao mostrar um cartão a uma das crianças e lhe perguntar o que via, com um ar ingênuo, ou seria irônico(?), nos respondeu perguntando: O que você quer que eu fale? (...) Não tínhamos acesso à crítica, à neutralidade, o que nos levava a acreditar sermos capazes de distanciamento, de objetividade, de neutralidade, a este momento, nos parecendo indispensáveis à credibilidade de uma pesquisa (GARCIA, 2003,1999).

A partir da leitura de Garcia (2003), indago por que após 20 anos as perguntas são praticamente as mesmas, e os professores continuam refletindo (ou não) com essas perguntas que se repetem anos depois, quando “também” ouvimos isso?

Parece-me que os desassossegos das crianças são provocadores e nos acordam no meio do caminho, quando não percebemos as nuances.

As perguntas daquela criança, “Professora, mas o que você quer que eu aprenda? É para responder o quê? Como você quer que eu faça?”, lembraram-me da menina Crizan, aquela lá da introdução da tese, que buscava as cores “certas” dos desenhos, as palavras que a professora queria ouvir, sofrendo com a necessidade de acertar e “tirar nota 10”.

Esse conflito retorna hoje como *professoraalfabetizadora*: Por que eu fiz essas perguntas em minha infância e agora as escuto novamente? Aquela menina que aprendeu com o professor Zé, que não vamos para a escola aprender somente aquilo que está previsto como “conteúdo programático do ano de escolaridade”, continua agora inquieta em seus desassossegos.

Mas meu desequilíbrio não parou por aí... há alguns anos, fui professora de uma criança que desafiava minhas práticas – na verdade, isso acontece sempre e é por isso que gosto tanto de ser professora de/com crianças. Ela participava de uma turma de alfabetização que acompanhei durante os três primeiros anos do ensino fundamental. Desde o primeiro dia de aula, lembro-me das ações daquela criança. Construía esculturas, com o papel alumínio que pedia do embrulho dos lanches dos amigos, além de pedir a todos a tampa metálica dos rótulos de guaraná natural para moldar, sem a ajuda de nenhum outro recurso, obras artísticas primorosas. Nós, professoras e crianças da turma, levamos um grande susto com a incrível capacidade de esculpir e desenhar que aquela criança apresentava. Era algo tão extraordinário, que a professora de artes lhe pediu para ensinar/falar/demonstrar suas habilidades, dando aula

para outras turmas sobre sua percepção nas artes.

Mas havia algo interessante naquela criança. Ela dizia firmemente que não queria saber das letras, que não entendia a necessidade de escrever na linha; queria passar mais tempo com os brinquedos, para além do recreio, achava uma crueldade o que nós (professoras) apresentamos, e o que ela percebia no sistema e nas lógicas da escola.

Dizia:

– *Eu não quero aprender a ler com letras!*.

Chorava muito quando tentávamos pedir o brinquedo de suas mãos por alguns minutos, para tentar conversar. Chegou a dizer:

– *O brinquedo é meu e você não pode tocar nele! e*

– *Vocês são do mal! Vocês não me deixam brincar!”*.

Gostava de estar na sala, mas queria saber se poderia ficar um pouco no corredor. Sentava-se na cadeira, mas tentava frequentemente pular de uma cadeira para outra; era uma criança conhecida como “agitada, incompreensiva, desobediente, respondona, bagunceira e que precisa de uma avaliação psiquiátrica”, especialmente para as pessoas que não a conheciam de perto. Foi um desafio marcante em minha trajetória.

Foi desafiador entender a singularidade daquela criança, assim como para ela foi também desafiador entender que um dos objetivos da escolarização é aprender a escrever o próprio nome, entender a diferença entre número e letra, escrever da esquerda para a direita e a tristeza de descobrir que não podemos usar “só” os desenhos para nos comunicar ou registrar os fatos, entre outros desafios.

Durante os três anos iniciais do ensino fundamental, suas aprovações, de um ano para o outro, foram argumentadas e justificadas. Junto com outras professoras próximas da criança, conhecedoras de sua história de vida e vivências cotidianas escolares, sendo docentes da turma junto comigo ou do mesmo ano de escolaridade, apresentamos argumentos para sua aprovação ao 4º ano do ensino fundamental. Lembro-me quão difícil foi continuar e lutar por sua singularidade. Era difícil ouvir da escola que cada um tem o seu currículo e deve ser respeitado em sua singularidade, mas não aceitavam uma criança que se dobrou no sistema de escolarização para escrever seu primeiro nome e conhecer as letras, mas que, após três anos, *ainda* não sabia ler e escrever. Afinal, como avaliar em tais condições? (ESTEBAN, 2003; Fernandes, 2021). Mesmo argumentando que ela havia aprendido com músicas, que se esforçou para ter o mesmo comportamento esperado pelas outras crianças e ter lutado para não transgredir “os conteúdos da escola”, a criança ficou reprovada no 4º ano; no ano seguinte aos nossos três anos de atuação.

E então, certo dia, na saída da escola, a professora da disciplina de artes do 4º ano me procurou, sentamos na escada de saída do segundo segmento e do ensino médio e começamos a conversar. Ela viu que tinha um artista na sala e me perguntou:

– Você foi professora dessa criança no ano passado, certo? Viu como ela é incrível! Queria saber... por que não posso aprová-la? Falei tudo que podia no conselho de classe, mostrei que ela é um fenômeno das artes, mas senti que minha disciplina era menor do que a importância de ler e escrever...

E continuou:

– Por quanto tempo teremos que reprovar nossos artistas? Existem biografias de cientistas, pintores, artistas e grandes inventores que foram reprovados na escola... o que posso fazer quando vejo em uma criança que sua maior potência não está valorizada no currículo da escola, como eixo principal? Mas por que continuamos assim? Que escola é essa? Para que falamos que algumas crianças precisam de mais tempo se até o tempo tem limite? O que é aprender? É saber ler, escrever e fazer as quatro operações? Não estou querendo dizer que o complexo processo da leitura e da escrita deve ser eliminado, mas estou perdida... parece que perdi meu sentido como professora nas artes...

Ali, junto com a professora de artes, senti as mesmas sensações que relatou Regina Leite Garcia no texto “A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano”:

A cada esforço, a decepção de uma diferença que insistia em se revelar. A cada dia de aparente sucesso resultante de tanto empenho, a insistência do aparecimento de uma diferença insuspeita. A cada reclassificação, que nos parecia a recuperação da ordem procurada, uma nova desordem, que assim nos aparecia a diferença que tanto nos atrapalhava. Como lidar com o que fugia a nosso controle? Como ensinar a um grupo de crianças, se cada criança como um rizoma nos escapulia? E como avaliar, se cada criança parecia ir por um caminho diferente, frequentemente tomando atalhos em vez da rota por nós posta como a melhor, senão a única? (GARCIA, 2003, p. 199).

Senti, em ambas as experiências, que existia, de alguma forma, um aprisionamento da condição da aprendizagem, que acabava por condicionar o quê, como, quando, até onde podemos avaliar; o que esperamos com isso e quanto podemos “dar” ou emprestar de “tempo da aprendizagem”, direcionando e reduzindo a função da avaliação à ideia de “avaliar para aprender” como resposta ou aquisição de algo pré-determinado (BIESTA, 2013). Senti a sensação de ser uma guardiã do conteúdo, do limite de tempo para aprender, de um conjunto de possíveis sentidos que a criança “pode” ter ao estudar, mantendo e produzindo certo equilíbrio entre as diferenças.

Não se pode abrir mão, por exemplo, da garantia da igualdade do direito à educação,

simultaneamente não se pode vincular a conquista desse direito **a que todos façam o mesmo percurso de aprendizagem**, à existência de um currículo único e a produção de resultados idênticos. Com muita frequência o discurso oficial afirma o compromisso com a qualidade, articulado à ideia de igualdade, porém, a igualdade não se refere aos direitos, mas a rendimentos homogêneos, considerado como o produto ideal da escolarização (ESTEBAN, 2004, p. 161,162).

No entanto, como afirma Macedo (2012, p. 736), “a educação lida com o sujeito singular, o que se torna impossível em uma perspectiva de mero reconhecimento”. Principalmente ao considerar a avaliação como “uma leitura orientada da realidade” (HADJI, 1994).

Eis onde reside a disputa. Uma vez reconhecida como legítima, as relações entre conhecimento/avaliação/aprendizagens passam a poder exercer regulações e emancipações sociais escolares. Aparentemente, livre de qualquer suspeita, suas funções de legitimação, reprodução e/ou demarcação das desigualdades dissimulam as dificuldades escolares a uma inferioridade inerente a um sujeito, grupo ou instituição que fracassa. Do contrário, em espaços considerados de sucesso, as diferentes lógicas de produção do que precisa ser ensinado/avaliado também produz a existência do poderoso, de um tipo de qualidade, de excelência – daquilo que é usado como referência, em uma cumplicidade que reside às mesmas categorias cânones de produção de conhecimento e suas autoridades simbólicas.

Tais situações me remeteram às análises feitas por diferentes *pesquisadoresautores* com a complexidade da prática avaliativa enquanto ação educativa a ser investigada, na qual rememoro tendências, aproximações e inter-relações em perspectiva de conversa articulada às lógicas avaliativas contemporâneas em busca de dialogar com suas cotidianidades, ao entender que a avaliação “incide sobre todos os demais elementos envolvidos na escolarização”. (SACRISTÁN & PÉREZ GOMEZ, 1998, p. 295)

Muitas práticas avaliativas entre docentes e discentes são baseadas em ideias sobre o que significa aprender. Na verdade, a validação positiva da avaliação, para muitos, é pautada na ideia de ser possível capturar a aprendizagem do outro sobre o que se espera dele. Mas, o que significa aprender? Qual é o conceito de aprendizagem moderna que move tal enfoque? O que significa levar uma vida aprendente? O que poderia acontecer se pensarmos (docentes e discentes, quicá instituições e Estado) em tentar superar os fundamentos aprendentes atuais da educação moderna?

No “Avaliar **para** aprender”, a aprendizagem é concebida como “produção de subjetividades e identidades particulares, tais como a “pessoa racional”, o “indivíduo autônomo” ou “cidadão democrático” (BIESTA, 2013), ou seja, pressupõe que é possível conhecer e articular a essência ou a natureza do aprender e do aprendente.

Está no primeiro plano “saber” o que é “sabido” por outros. O estudante e/ou educando, antes de outras coisas, precisa ser um bom aprendiz ou aprender para ter sucesso ou melhorar a aprendizagem.

Destaco as ideias de Domingos Fernandes (2009), nos estudos sobre o que denomina Avaliação Formativa Alternativa, o que nos ajuda a entender a natureza deste enfoque avaliativo [avaliar PARA aprender], ao dizer...

A Avaliação Formativa Alternativa deve permitir que, num dado momento, se conheçam bem os saberes, as atitudes, as capacidades e o **estágio de desenvolvimento** dos alunos, ao mesmo tempo que lhes deve proporcionar indicações claras acerca **do que é necessário fazer para progredir**. No caso de ser necessário corrigir algo ou de **melhorar as aprendizagens**, torna-se imperativo que professores e alunos **partilhem as mesmas ideias**, ou ideias aproximadas, acerca da qualidade do que se pretende alcançar. Consequentemente, um processo importante é o de regular a qualidade do trabalho que está a ser desenvolvido, utilizando, nomeadamente, um conjunto de recursos cognitivos e metacognitivos que ajudem a **eliminar qualquer eventual distância entre as aprendizagens reais e as aprendizagens previstas** ou propostas. (FERNANDES, 2008, p. 356)

Além da primeira premissa, já conversada aqui, com “uma aprendizagem prevista” separada de “uma aprendizagem real” que precisa ser próxima uma da outra, Domingos Fernandes traz outros elementos atrelados ao enfoque da “Avaliação PARA aprender”, como a referência a um estágio de desenvolvimento esperado, a necessidade de unificar ideias, entre outras apostas teóricas.

Num primeiro momento, o enfoque avaliativo questiona a ideia de avaliação “sobre” um resultado, entendendo que deixaria transparecer uma adesão ao ideário moderno de prescrição, classificação e seleção instituída pelo que “cai na prova”, especialmente por promover como elemento central do enfoque: a aproximação do professor e do estudante, buscando maior vínculo com ações escolares vividas em sala.

O problema é que as concepções objetivas de conhecimento, tempo, escola, aprendizagem, contexto, consciência, espaço, entre outros significantes, continuam a expressar tentativas de costurar a imprevisibilidade constituinte do processo de tradução, explicação e interpretação, como investidas de vigilância e controle da significação do mundo e do imprevisto dos processos educativos (LOPES, 2015).

A centralidade da aprendizagem na avaliação – que apresenta rastros essencializantes, característicos da operação *ensinoconhecimento* –, também contribui para concepções que reduzem e definem a educação somente como ensino ou como aprendizagem (LOPES, 2015).

Podemos ver tal enfoque nos estudos de Fernandes (2009, 2012) ao defender a

importância do *feedback* ou da interação, em que o controle continua a aparecer como defesa estabelecida no processo educativo.

Domingos Fernandes afirma que “o *feedback* é importante para ativar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, **regulam e controlam** os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e autoestima”. (FERNANDES, 2008, p. 356), e que a troca entre avaliador e avaliado configura um “bom” meio de ações avaliativas, em que “a natureza da interação e da comunicação entre professores e alunos é central porque os professores têm que **estabelecer pontes entre o que se considera ser importante aprender** e o complexo mundo dos alunos...” (FERNANDES, 2008, p. 356)

Estudos pós-fundacionais nos ajudam a conversar como tais enfoques avaliativos e acabam por inverter a teorização da escola como lugar da aprendizagem. Macedo (2017) afirma que a exacerbada tradução da educação como aprendizagem tem gerado uma falsa dicotomia com inversão extrativista, seja pelo ensino, seja pela aprendizagem. Tanto no ensino, ao colocar o foco central em torno dos conteúdos, como na aprendizagem, ao estabelecer como ponto central os processos do aluno, a educação pressupõe um destino – a aprendizagem, enquanto operação normativa, em uma “lógica da propriedade que permite ao sujeito adquirir conteúdos que o farão alguém (melhor ou pior dependendo de quem define o currículo)” (MACEDO, 2017, p. 541).

Podemos ver a centralidade em torno da classificação dos saberes “que devem ser aprendidos” em Domingos Fernandes:

Trata-se de uma avaliação para as aprendizagens, porque é deliberadamente organizada para ajudar os alunos a **aprender mais e, sobretudo, melhor**, através de uma diversidade de processos que incorporam o *feedback* e a regulação das aprendizagens. A **AFA (Avaliação Formativa Alternativa)** é uma construção social, um processo intrinsecamente pedagógico e didático, plenamente integrado no ensino e na aprendizagem, deliberado e interactivo, cuja principal função é **regular e melhorar as aprendizagens** dos alunos. Ou seja, é conseguir que os alunos aprendam melhor, com significado e compreensão, utilizando e desenvolvendo as suas competências, nomeadamente as do domínio cognitivo e metacognitivo. Nestas condições, a AFA pressupõe uma partilha de responsabilidades em matéria de ensino, avaliação e aprendizagens e, conseqüentemente, uma redefinição dos papéis dos alunos e dos professores. Além disso, pressupõe novas visões relativamente à natureza das diferentes interações sociais que se podem estabelecer nas salas de aula e dos seus papéis no desenvolvimento da aprendizagem. Obviamente, os professores poderão ter um papel **que deve ser preponderante** em aspectos tais como a **selecção de tarefas** ou a **organização e distribuição** do processo de *feedback*, enquanto os alunos **poderão ter** um papel **mais activo** no desenvolvimento dos processos que se referem à auto-avaliação e à auto-regulação **do que têm que aprender** (FERNANDES, 2008, p. 357) (grifo meu).

Na citação, o autor sinaliza o papel preponderante do professor na seleção de tarefas, no *feedback*, trazendo um lugar “permitido” em que os alunos “poderão ter” um papel mais ativo, revelando certa classificação – mesmo que secundária, pois há também ali o “têm que aprender”.

A “Avaliação **para** aprender” considera importante a necessidade de interação dos alunos, mesmo que descrevendo “o que têm que aprender” (FERNANDES, 2008, p. 357).

As tentativas de desvincular os resultados, de algum *usomodo*, revelaram-se na exigência em “têm que” aprender, por exemplo, ao dizer “a avaliação **deve servir mais** para ajudar as pessoas a desenvolver suas aprendizagens do que para julgá-las ou classificá-las em uma escala” (FERNANDES, 2009, p. 55), ao revelar o termo “deve servir mais” para isso do que para aquilo, de certo modo afirma que ainda serve e, serve para tudo, serve até para o que não quer fazer com ela, mesmo que secundarizando a ordem “para que serve”, seja “para aprender” ou “para” outra coisa – a hierarquia ainda é preservada, como podemos ver a seguir, na perspectiva de Haydt (1997).

A avaliação é um processo, e como tal deve ser encarada. Por isso ela deve fazer parte da sala de aula, sendo usada periodicamente como um dos aspectos integrantes do processo ensino-aprendizagem. Ao fazer uso conjugado das três modalidades de avaliação – diagnóstica, formativa e somativa –, com suas respectivas funções – **diagnosticar, controlar e classificar** –, o professor está garantindo a eficácia do seu ensino e a eficiência da aprendizagem (HAYDT, 1997, p. 28) (grifo meu).

É como se o uso da palavra “formativa” ou “aprendizagem” significasse um grande “sim”, uma grande “abertura”, concedida aos avaliados e avaliadores desfavorecidos a falar, interagir, expressar-se e negar, se assim quiserem, os meios promovidos concomitantemente³⁰ pela lógica de resultados e desempenho, o que reforçou a própria estrutura de um domínio que se intenciona(va) compensar.

Nesse caminho e apesar disso, muitos professores e estudantes oprimidos, “desprovidos” de fala, exigidos em escalas meritocráticas, mudaram, insurgiram e fizeram tornar possível, questionável e desestabilizado um conjunto de supremacias consideradas hegemônicas, para que pudessem surgir outras hegemonias.

Podemos ver, na investigação de Paul Black e Dylan Wiliam (1998), argumentos marcantes do enfoque “Avaliação **para** Aprender” ao conversar com três achados das pesquisas, os quais apresentam como “benefícios importantes” de uma avaliação formativa, como:

³⁰ Escrevo concomitantemente, especialmente por entender que diferentes enfoques avaliativos sempre existiram, para além e muito mais dos que trago aqui com minha periférica e limitada leitura de mundo.

1. Os alunos que frequentam salas de aula em que a avaliação é essencialmente de natureza formativa aprendem significativamente mais e melhor do que os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é, sobretudo, somativa.
2. Os alunos que mais se beneficiam da utilização deliberada e sistemática da avaliação formativa são os alunos que têm mais dificuldades de aprendizagem.
3. **Os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é formativa obtêm melhores resultados** em exames externos do que os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é sumativa (BLACK, P.; WILIAM, D.,1998 apud FERNANDES, 2008, p. 357).

Atraídos pela interação entre alunos e professores, pela “participação” em ter um espaço cedido por outros na avaliação, alguns *autorespesquisadores* viviam/vivem um outro enfoque com o qual articular.

“Para aprender” tornou-se um termo constantemente evocado. Sendo incrivelmente “emancipador” aprender uma linguagem mais ampla e complexa da realidade, discutir sobre as questões éticas e políticas do campo, superar noções de unicidade dos conhecimentos, fracassos pessoais e particulares, como marcantes tentativas de mudanças epistemológicas, especialmente ao incorporar a *negociação* como aspecto central para promoção de uma postura mais democrática.

Margarida R. Fernandes, ajuda-nos a entender que, neste enfoque, a noção de aprendizagem não busca uma mudança de comportamento, mas a construção de sentidos, pois

são os próprios participantes quem melhor conhecem os significados e interpretações das aprendizagens e que, por isso, estão melhor posicionados para participar da avaliação. O conhecimento prático assim gerado parte das interpretações individuais e procura a construção de significados intersubjetivos. (...) mas ainda encarando a avaliação, (...) como meio de obter eficácia, (...) admitindo neste caso a utilização de métodos qualitativos e naturalistas, (...) que apresentam muitos pontos de contato com os da investigação antropológica (FERNANDES, 1998, p. 23 e 24).

Destaco alguns *autorespesquisadores* que considero importantes defensores de tal enfoque avaliativo: Perrenoud com a Avaliação Formativa (1999), Domingos Fernandes com a Avaliação Formativa Alternativa, Guba e Lincon com a Avaliação da Quarta Geração, entre outros autores, estão inclinados, em suas pesquisas, a trilhar caminhos em uma “Avaliação PARA Aprender”.

Guba e Lincoln (1989) sugeriram uma quarta geração, intitulada *avaliação como negociação e construção*, na qual apostam na ruptura epistemológica com as gerações anteriores. Influenciados pelo construtivismo, a quarta geração abarcava e abarca a partilha de poder avaliativo entre o professor e o aluno; o *feedback* como condição indispensável de interação da avaliação, a avaliação a serviço da aprendizagem; dentre outros princípios.

Foi, neste período, que Gipps e Stobart (2003) desenvolveram a *avaliação alternativa*,

baseada nas teorias socioculturais e sociocognitivas. Esse estudo inspirou a abordagem da *avaliação formativa alternativa*, que, posteriormente, foi desenhada por Domingos Fernandes (2009). De lá pra cá, vários estudiosos se dedicaram a compreender a complexidade da avaliação, sua correlação com a necessidade de aprender e nomearam a avaliação de diferentes maneiras.

Avaliação alternativa – Tellez(1996), Wiggins(1989, 1998), Perrenoud(2001); *avaliação contextualizada* – Berlak (1992); *avaliação formadora* – Nunziati (1990), Abrecht (1991); *avaliação reguladora* – Allal (1986), Perrenoud (1988); *avaliação como regulação controladora dos processos de aprendizagem* – Perrenoud (1998); *Avaliação educativa* – Gipps (1994). Independente de ênfases particulares inerentes a cada uma dessas conceitualizações resultantes das referências teóricas e concepções de seus autores, todas elas acabam por designar uma avaliação mais orientada para melhorar as aprendizagens (...) (FERNANDES, 2009, p. 57) (grifo do autor).

Benigna Villas Boas (2021) partilha deste enfoque e traz, em suas pesquisas mais recentes, como artigo publicado, em seu *site*³¹, sobre avaliação e ensino remoto, intitulado “Avaliação formativa e seus desafios no ensino remoto”, que

A avaliação formativa é a que favorece as aprendizagens dos estudantes e dos professores. Sim, dos professores também, porque, para que os estudantes aprendam, temos de contar com as aprendizagens permanentes dos professores, que **precisam estar em dia com os saberes do currículo**, com as metodologias e tecnologias **apropriadas**, assim como **com a avaliação que alavanca** toda essa engrenagem (VILLAS BOAS, 2021, p. 1) (grifo meu).

Também, há 20 anos, Villas Boas, na perspectiva do “Avaliar PARA aprender”, escreveu: “A avaliação cumpre, também função formativa, pela qual os professores analisam, de maneira frequente e interativa, o progresso dos alunos, para identificar o que eles aprenderam e o que ainda não aprenderam, para que venham a aprender” (VILLAS BOAS, 2001, p. 5). E sugere “essa avaliação requer que se considerem as diferenças dos alunos, se adapte o trabalho às necessidades de cada um e se dê tratamento adequado aos seus resultados” (VILLAS BOAS, 2001, p. 5).

Benigna Villas Boas, em uma de suas pesquisas, dedica-se a dialogar com as pesquisas sobre avaliação formativa em outros países, como: Itália, Canadá, Austrália etc. Vinculadas à OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), tais pesquisas apontam que a avaliação formativa se tornou um tema promissor em outros países. Villas

³¹ Site de Benigna Villas Boas: Disponível em: <<https://www.benignavillasboas.com.br/avaliacao-formativa-e-seus-desafios-no-ensino-remoto/>>. Outro artigo de Benigna Villas Boas. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9269/1/ARTIGO_AvaliacaoFormativaFormacao.pdf>.

Boas analisa que os relatórios de pesquisa revelam, “que por meio da avaliação formativa, pode-se atingir os objetivos de aprendizagem permanente: a promoção de desempenho de alto nível, a adoção de tratamento equânime dos resultados da avaliação (...), a construção de habilidades para o aprender a aprender.” (VILLAS BOAS, 2001, p. 5)

Luckesi (1995), com avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, também nos possibilita entender um pouco mais tal enfoque.

Podemos entender a avaliação da aprendizagem escolar como um ato amoroso, na medida em que a avaliação tem por objetivo **diagnosticar e incluir o educando** pelos mais variados meios, **no curso da aprendizagem satisfatória**, que integre todas as suas experiências de vida (LUCKESI, 1995, p. 173).

De fato, o ideal seria a inexistência do sistema de notas. A aprovação ou a reprovação do educando deveria dar-se pela efetiva aprendizagem dos conhecimentos mínimos necessários, com o conseqüente desenvolvimento de habilidades, hábitos e convicções. Entretanto, diante da intensa utilização de notas e conceitos na prática escolar e da própria legislação educacional que determina o uso de uma forma de registro dos resultados da aprendizagem, não há como, de imediato, eliminar as notas e conceitos da vida escolar. Em função disso, é possível pedagogicamente (não administrativamente) sanar esta dificuldade pelo estabelecimento de conhecimentos, habilidades e hábitos mínimos a serem adquiridos pelos educandos e pelo encaminhamento do ensino a partir dessa definição (LUCKESI, 2011, p. 56).

Agir inclusivamente numa sociedade excludente exige consciência crítica, clara, precisa e desejo político de se confrontar com esse modo de ser, que já não nos satisfaz mais. O ato de usar a avaliação da aprendizagem dentro da escola, hoje, configura como **investigação e intervenção a serviço da obtenção de resultados bem-sucedidos, é um ato revolucionário em relação ao modelo social vigente**. Significa agir de modo inclusivo dentro de uma sociedade excludente; para tanto há necessidade de comprometimento político... de muito comprometimento político. É mais fácil agir na direção para a qual leva a maré; para opor-se a ela, há que se colocar força no remo, muita força! (LUCKESI 2011, p. 70).

Com maior preocupação com a compreensão dos conhecimentos, valorizando o currículo e seus componentes necessários para a “plena” aprendizagem, incidem sobre as experiências dos aprendentes e suas aprendizagens, com uma pluralidade de métodos e apostas descritivas.

MacDonald (1974), com o estudo sobre a tomada de decisão na avaliação, traz contribuições ao enfoque ao defender que a escolha de dados deve ser extensiva, e não só considerar o que se espera do aluno, mas abranger as opiniões e interpretações dos participantes livremente expressas, o que inclui, mas não retira as ações dominantes.

Habermas (1987 apud Fernandes, 1998) ao discutir as validações sociais de normas, contribui de certo modo com uma crítica ao enfoque avaliativo, ao entender que este revela certo reducionismo do conflito necessário nas divergências de interpretações, risco de também gerar generalizações, vulnerabilidade de percepções no processo. (Sabirón Sierra, 1994 apud

Fernandes, 1998)

“**Para** aprender” mantém o eixo da validação dos conhecimentos (científicos) em seu curso, enquanto prática social de um sistema criado para atender a um processo de comunicação e, por conseguinte, incluir pertencentes do grupo em uma aprendizagem moderna, à carga horária destinada, às disciplinas abordadas, ou seja, as dogmatizações dicotômicas de sobrevivência do próprio enfoque avaliativo.

É em meio à crise da modernidade, que a avaliação para a aprendizagem tem a pretensão de ser a maneira hegemônica de substituir a *antigapresente* hegemonia classificatória e quantitativa vivida faz algum tempo.

Domingos Fernandes afirma que, nas pesquisas de Black & Wiliam, (1998); Shepard, (2001); Stiggins, (2017), a avaliação “**para** aprender”, de acordo com os resultados da investigação, pode permitir melhorar significativamente as aprendizagens dos alunos. Mas, o que consideramos como “melhorar aprendizagens”? Cogitando quais parâmetros, ao elegermos o melhor? Será que nossas crianças querem “só” aprender na escola? Ao fazer tais perguntas, veio a conversa de uma memória recente, vivida em pandemia com as crianças, quando fui surpreendida por falas infantis, que, em conversa, diziam: “Não queremos só aprender, mas fazer outras coisas nos encontros da turma”.

A crise pandêmica, ocasionada no final de 2019 pelo novo coronavírus, colocou o mundo em outros modos de vida e, especialmente, de existência. No período da pandemia, estive com as crianças da minha turma (3º ano do ensino fundamental) em formato remoto.

Em 2021, enquanto participava de uma conversa com o grupo, no final do encontro virtual, percebi que meu tempo *on line* estava acabando e precisava finalizar o encontro com a turma.

Preciso dizer que, em alguns momentos pandêmicos, vivemos uma certa cobrança, a uma produção racionalizada, individualista e conflituosa do ensino escolar por telas e pós-telas. Ao mesmo tempo, tivemos a oportunidade de discutir, coletivamente, falas docentes, como: “O que é importante neste momento para nossa escola? Como, de fato, tocamos as realidades dos nossos estudantes? Como voltamos para nossas escolas presenciais depois de tudo o que vivemos? Vamos continuar ensinando as mesmas coisas e do mesmo jeito?” (Fala de uma docente na reunião de professores).

Assim como nós, nossas crianças, pertencentes aos anos iniciais do ensino fundamental, criaram seus *usosmodos* de serem estudantes em pandemia. Famílias, contextos, realidades, habilidades, táticas, astúcias que estiveram junto conosco, experimentando e sentindo esses tempos *áridospotentes*. Lembro-me dos primeiros encontros na tela; as

crianças curiosas para conversar pelo *chat*, abriram câmeras, ligaram microfones e perguntaram pelos amigos ausentes. Estavam desinibidas, não se preocuparam com “a escrita correta das coisas”, escreviam para explicar suas necessidades e conversavam entre si:

[08:09] *Chat 1*: Não estou conseguindo abrir a câmera. Estava dando erro
 [08:14] *Chat 2*: tá braco
 [08:14] *Chat 3*: to veido
 [08:14] *Chat 4*: to vendo normal
 [08:14] *Chat 5*: Euto vemdo
 [08:15] *Chat 6*: NÃO ESTÁ BRANCO
 [08:15] *Chat 7*: To vemdo norma
 [08:15] *Chat 4*: vai cai o meu
 [08:16] *Chat 2*: agora sim
 [08:17] *Chat 8*: Esta carregando
 [08:17] *Chat 10*: To vemdo
 [08:18] *Chat 4*: oi cai mas vou tei
 (*Chat da turma, 2020.*)

Pouco tempo depois, algumas delas já criavam outros modos de se encontrar fora dos horários de encontro promovidos pela escola. Mesmo sendo pequenas e acompanhadas de seus responsáveis, era engraçado ver como elas “burlavam o sistema” e conseguiam ficar “depois da aula” conversando com amigos.

Ao final de um encontro, quando nos despedimos da turma, esperamos todas as crianças saírem da “sala virtual”, finalizamos a conversa e achamos que havíamos desligado o *link*, ao encerrar o encontro. Minutos depois, ao lembrar que não havíamos salvado a conversa do grupo, escrita no *chat*, voltamos ao *link*, e, para nossa surpresa, algumas crianças estavam lá, conversando, rindo e brincando.

Foi bem surpreendente, ficamos pasmas, e foi assim que descobrimos suas espertezas nos encontros com os amigos, além de percebermos que não sabíamos fechar a “sala virtual” como deveríamos, e que as crianças queriam se encontrar para fazer outras coisas, além de estudar.

Falas como: “Não queremos só aprender, mas fazer outras coisas”, ou “Esse jeito virtual não dá pra fazer quase nada, além de ensinar, estudar, fazer e aprender”, “Isso não é muito bom, mas é o que dá, né!”.

As crianças falavam que queriam se encontrar sem a presença das professoras. Queriam “*jogar conversa fora*”, rir das novidades e fazer outras coisas que não fossem as “coisas da escola”. Ao mesmo tempo, começaram a falar coisas que não surgiram no “espaço da aula prevista”.

Falas como: “Professora, não fizemos isso por mal! Queríamos ter um momento de recreio”, e outro que disse: “Na verdade, não é de hoje que estamos tentando encontrar uma

brecha”, e mais um estudante que revelou: “Não estamos tratando ninguém mal, não falamos coisas feias que ofendem, só queremos conversar e falar besteiras”, e a primeira criança, que puxou a conversa, voltou a dizer: “Não conseguimos marcar um encontro nosso, já pedimos ajuda dos nossos pais, mas ainda não conseguimos. Você pode nos ajudar nisso?”. “Você pode criar um link da escola, deixar todo mundo entrar e depois sair e nos deixar sozinhos? Até você, professora, precisa sair... não tem graça conversar com você por perto”.

Queriam que fizéssemos um *link*, sem a presença de adultos para conversarem, como faziam na escola... aquela conversa particular, próxima, baixinho, ao pé do ouvido, sem interferência, somente entre os pares. Como faríamos isso? Ali, as crianças revelaram que não tinham autonomia de comunicação para além dos horários de estudos conosco e que se sentiam ainda mais isolados por não conseguirem ter suas amizades particulares. Com a ajuda das famílias, as crianças conseguiram se encontrar virtualmente com a criação de alguns links “sem as professoras”, como sugeriram.

Com o tempo, as crianças conquistaram mais autonomia de acesso, permanência e particularidades em suas experiências virtuais. Algumas participavam do encontro virtual deitadas na cama, sentadas à mesa, no canto da sala, a caminho do médico e em outros contextos. Chegamos a ver uma criança cansada, dormindo, com a câmera aberta, mas, diferente da sala de aula em que poderíamos nos aproximar e, em particular, perguntar o motivo do sono, encontramos mais dificuldade para chegar até as minúcias da prática docente.

Algumas aproximações conseguimos fazer, mas entendemos que somente com o retorno presencial as crianças realmente se sentiram livres novamente para desenvolver seus afetos e desafetos *com* os Outros. Mesmo no final do uso do “ambiente virtual de aprendizagem”, quase voltando às aulas presenciais, já fazendo praticamente tudo sozinhas no gerenciamento dos encontros remotos, as crianças ainda sinalizavam como queriam voltar a se encontrar na escola, para viver suas trocas espontaneamente.

Cada fio que puxo das muitas experiências em período pandêmico, revela-me o quanto vivi e continuo a viver com a multiplicidade de subjetividades tecidas em meio aos “causos pandêmicos” experimentados em nosso cotidiano singular *com* as crianças, na prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental. Memórias que me questionam em um pedido infantil, ao dizer:

– *Não queremos só aprender, mas fazer outras coisas.*

Se no “Avaliar **para** Aprender” há centralidade nas preocupações e nos problemas dos grupos participantes, como lidar com o grupo, quando este não quer aprender?

Neste enfoque, uma das suas maiores preocupações paira na avaliação que se estrutura a

partir da interação e comunicação com os grupos de interesse, no sentido de propiciar uma compreensão ampliada do objeto avaliado a partir e para este público. Mas, como as escolhas são feitas? E volto a perguntar, então, *o que é aprender?* Acreditando ser importante detalhar essa questão mais de perto, recomeço a trilhar o caminho da escrita sobre “*aprendizagem*”, com a boniteza da escrita de Paulo Freire, da qual partilhei brevemente, no espaço de estudo do enfoque “Avaliação **da** aprendizagem”.

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).

6.1 Aprendizagem e conhecimento

Considero importante aprofundar a ideia de “Aprender” e *suasminhasalgumas* traduções. Em algumas situações escolares, *pouco/muito* frequentes, a aprendizagem tem sido pensada próxima à ideia de “obter”, “adquirir”, “alcançar” um conhecimento, ou seja, aprendizagem como aquisição (BIESTA, 2013) [inclusive, nas buscas mais frequentes por explicações de ambas as palavras – aquisição e aprendizagem –, são usadas como sinônimos].

O problema é que a aprendizagem como aquisição provoca a ideia de algo que pode ser apalpado, quantificado e, consecutivamente, medido, dando particularidade ao conhecimento com a ideia de objeto, separado do sujeito e independente de sua existência. Só até aqui, temos três problematizações – a coisificação da aprendizagem, a tentativa de capturá-la e a necessidade de depois separá-la do sujeito que a vive [podendo ser “aprendizagem” comum a todos], ao considerarmos a “bola de neve” que vai se constituindo.

Então, a avaliação participa deste processo, especialmente para “auxiliar esse aprender”, querendo considerar esses aspectos e tentando mensurar aquilo que se pensa ser o saber do Outro. Esse *usomodo* de ver objetiva a aprendizagem a uma apropriação relacionada a uma experiência consciente (JARVIS, 2015), em que o aprendente crê na autonomia circunscrita na e pela Modernidade, desvinculando o saber e as pessoas que pensam esse saber, tornando-o sujeitos (pessoas) e objetos (conhecimentos) distantes, internos e externos, ou, como dito por Jarvis (2015), implícito e explícito.

A aprendizagem como fenômeno distinto e separado para estudo realmente só veio à

tona na metade do século passado. Originalmente, a aprendizagem era vista como um recurso do ensinar, "vou te fazer aprender!". Posteriormente, foi considerada como resultado do ensinar e, mais recentemente, foi reconhecida como parte do processo de crescimento e desenvolvimento, mas, agora, está começando a ser vista como uma função intrínseca da consciência (JARVIS, 2015, p. 1).

Libâneo (2004) aposta na perspectiva de associação da aprendizagem escolar aos meios de aquisição de conceitos científicos e desenvolvimento de capacidades cognitivas. A busca da qualidade cognitiva da aprendizagem é um dos maiores compromissos da didática em sua perspectiva. Ao desenvolver atitudes, habilidades e competências cognitivas, em perspectivas docentes de mediação tomada como saber pedagógico a ser ensinado e posteriormente materializado como sabido ao aprendiz, o autor aposta na materialização da aprendizagem, e que esta precisa ser demonstrada.

Para o autor, "ante as necessidades educativas presentes, a escola (...) constitui-se como prática cultural intencional de produção e internalização de significados para, de certa forma, promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos." (LIBÂNEO, 2004, p. 1)

Assim entendendo, Libâneo afirma que “dessa mediação cultural, pelo trabalho dos professores, é o provimento aos alunos dos meios de **aquisição** de conceitos científicos e de desenvolvimento das **capacidades cognitivas e operativas, dois elementos da aprendizagem escolar interligados e indissociáveis.**” (Ibidem)(grifo meu).

As perspectivas cognitivistas e construtivistas têm tentado prevalecer hegemonias que possam significar a aprendizagem enquanto posse, e responsabilizando o sujeito por suas conquistas e insucessos como aprendiz. Mas tais abordagens não são recentes sobre ideias de aprendizagem.

Profissionais e educadores profissionais – na verdade, profissionais de todos os tipos – frequentemente falam em habilidades de prática e habilidades de aprendizagem como se essas atividades fossem algo totalmente diferente do que aprender uma teoria e aprender a aplicar uma teoria. Esse ponto de vista sugere que a aprendizagem de habilidades e a teoria da aprendizagem são tipos diferentes de atividades; sugere ainda que a aprendizagem de uma teoria pode ser adequadamente realizada em um tipo de local (escola) e a aprendizagem de habilidades em outro local (trabalho) (ARGYRIS; SCHON, 1974, p. 12).

Há importância nos elementos cognitivos da aprendizagem, mas a essencialização ao cognitivo como aquisição do conhecimento, ou como um produto mensurável, inviabiliza ou secundariza atributos contextuais, sociais, históricos, motivacionais, atitudinais, pedagógicos, psicológicos, entre outras amarras, como a maturidade, sazonalidade, complexidade e singularidade de cada um.

A inevitabilidade de uma formação humana clama pelo desaparecimento [que ainda muito aparece] das justificativas legitimadas ou tornadas verdadeiras de aceitação do inexplicável ato de aprender com a capacidade de “aprender reflexivamente” como um *standard* de racionalidade. “No momento em que fazemos coincidir o que é válido racionalmente com o que é válido socialmente, fecha-se a única dimensão na qual é possível o autodistanciamento e a autocrítica e, com isso, uma reforma e uma ultrapassagem de nossas práticas de justificação já exercitadas.” (HABERMAS, 2002, p. 173)

Não se trata aqui, pois, de negar a importância de elementos cognitivos nos processos de aprendizagem, mas **mitigar seu status de fundamento último no processo de definição de aprendizagem**. Ademais, mobilizar termos como “tomada de consciência” e “estratégias” pode remeter a uma essencialização dos sujeitos que só seriam capazes de aprender (no sentido de adquirir conhecimento) em um processo absolutamente consciente e controlado. As formas tradicionais de conceber a aprendizagem pressupõem, pois, que ela tem relação com aquisições de algo “externo”, algo que existia antes do ato de aprender e que, o seu resultado, torna-se algo cuja posse passa a ser do aprendente. (MARTINS, 2020, p. 4.)

Gert Biesta (2013) partilha que essa é “a função mais visível das escolas, pois parece residir em seu papel de iniciar as crianças e os estudantes na/numa ‘comunidade racional’”(p. 96). Baseado em Lingis (1994) – em uma perspectiva epistemológica e Baumann (1995) – em uma perspectiva mais sociológica (LINGIS, 1994 e BAUMAN, 1995 apud BIESTA, 2013, p. 89), Biesta (2013) estuda a comunidade e suas abordagens sociais.

“A ‘comunidade’ é em geral concebida como um grupo constituído por vários indivíduos que têm algo em comum” (BIESTA, 2013, p. 81). A esta afirmação, criticada e problematizada pelo autor em seus estudos com Lingis (1994), ambos chamam de “comunidade racional”, presente no Estado.

Na “comunidade racional”, concepções constroem pólis, nações e/ou instituições com estruturas conceituais comuns, linguagens comuns, com categorias universais, num sentido/significante muito mais forte – mesmo havendo outros sentidos de sentir.

O ‘projeto’ moderno se destinava a indivíduos livres da ‘identidade herdada’ para lhes dar ‘o benefício de um início absoluto, livrá-los da escolha do tipo de vida que desejam levar, e monitorar e gerir sua vida na estrutura de regras legais formuladas pelos únicos poderes legítimos’(Bauman, 1995, p. 203) O Estado moderno queria livrar os indivíduos de seus posicionamentos pré-modernos. O único modo de levar isso a cabo era elevar os indivíduos a um plano que estivesse ele próprio além de toda a tradição. Isso não só significa que o Estado precisava engajar-se num ‘sistemático desacreditar, desautorizar e erradicar dos poderes intermediários de comunidades e tradições’(p. 203). Significava que o Estado tinha de ser guiado por uma única visão singular e pós-tradicional para estabelecer a ordem pós-tradicional(...). O importante sobre a descrição da sociedade moderna proposta por Bauman não é apenas o fato de ele nos dar um relato mais empírico da possível

aparência de uma comunidade racional e sugerir que a sociedade moderna pode ser compreendida uma última análise como uma “(a)” comunidade racional(...) (BIESTA, 2013, p. 85 e 86)

Quando Biesta correlaciona um tipo de aprendizagem – dentre muitos do mundo, mas que considera ser a mais comum – a uma “comunidade racional”, ou seja, a uma “aprendizagem racional”, afirma que esta interpreta e traduz a aprendizagem como encaixado numa comunidade prefigurada.

O autor nos provoca a conversar com o traçado fronteiroço, que acaba por elaborar um dentro e fora, dessa aprendizagem racional. Limitador que permite, promove e proporciona participação, envolvimento, *feedback*, relação ativa entre as racionalidades de uma ordem comum, com estabelecimento de verdades em suas abordagens aprendentes. Assim, “na comunidade racional somos, portanto, intercambiáveis” (BIESTA, 2013, p. 82). Em outras palavras, é preciso “fazer sentido”, correlacionar, racionalizar uma voz equivalente, o que torna o papel da educação algo extremamente enredado, difícil e complexo ao considerar sua constituição e reprodução de “comunidades racionais”.

Biesta afirma que “as escolas propiciam aos estudantes uma voz muito específica, a saber, a voz das comunidades racionais representada por meio do currículo” (p. 83), e eu incluiria, por meio da avaliação, da didática, do tempo, do ensino, do espaço, entre outros *usosmodos* de ser, saber e poder. “Ao dar aos estudantes essa voz, as escolas não só legitimam certos modos de falar, (...) elas deslegitimam outros de falar – isso explica por que alguns estudantes têm de desaprender muito mais do que outros para ter sucesso no sistema educacional” (BIESTA, 2013, p. 83).

Biesta questiona que tipo de voz/fala/discurso são possíveis fora da comunidade racional e o que a educação pode compor nesta melodia. Falar ao estranho, a comunidade dos estranhos, a comunidade dos que não tenho nada em comum, é questão que enfatizo. Simplesmente encontrar a própria voz, “minha própria maneira de falar que me constitui como indivíduo único” (p. 92), pois, quando me revelo ao estranho, então sou “eu” quem fala.

Mas, há as situações-limites, que não podem recorrer à voz representativa da comunidade racional (LINGIS, 1994). A essas situações-limites “a voz com que você fala para alguém, com quem não tem nada em comum, não é uma voz emprestada ou representativa, mas tem de ser sua *própria* voz – e de mais ninguém.” (BIESTA, 2013, p. 90) (grifo do autor).

Quando o “eu” fala, não há como outros falarem por mim, dizendo o que sei ou não o que não sei sobre/do/com o sabido a saber. E aí está o problema, pois “ninguém mais pode

fazer isso por mim” (BIESTA, 2013, p. 92). Se ninguém pode fazer isso por mim, o outro não consegue dizer quem sou, o que sei ou ainda não sei sem considerar uma comunidade racional, sendo voz intercambiável, pois ele não sou eu, e, sim, a voz de uma linguagem comum, em um currículo/avaliação/didática/*tempoespaço* comuns, dos comuns tidos como “fazedores de sentido” da comunidade racional.

Numa comunidade racional, o que importa é o *fazercriar* sentido e, por conseguinte, o que está sendo dito não é essencial, visto que pode ser encontrado em qualquer lugar, seja na *internet*, na literatura, nas instituições, “ou, se não existir, já está implicado nas categorias, teorias e métodos vigentes do discurso racional.” (LINGIS, 1994, p. 122; apud Biesta, 2013, p. 82)

Assim, “ser membro da comunidade racional torna as pessoas capazes de falar como ‘agentes racionais’, isto é, como representantes do discurso comum.” (Ibidem, p. 82). O que está fora desta comunidade racional [nomeada pelo autor como ‘outra’ comunidade], não se faz com inteligência racional.

Assim a comunidade racional propicia aos indivíduos um modo de entrarem em comunicação, mas é um modo muito específico. É o modo pelo qual alguém despersonaliza suas visões e intuições, formula-as em termos do discurso racional comum e fala como um representante – um porta-voz, equivalente a outros, e intercambiável com outros – do que tem de ser dito” (LINGIS, 1994, p. 122; apud BIESTA, 2013, p. 82).

Ambas as comunidades existem, são contingentes, concomitantes e provisórias, seja a “comunidade racional” que recebe, por vezes, mais força para sua existência, seja a “comunidade dos estranhos”, também conhecida como comunidade “outra”. A “comunidade dos estranhos” perturba a “comunidade racional”, pois está sempre ali prestes a aparecer, constante na “outridade do outro”, presente e estranha à racionalidade. Já a comunidade racional “torna possível certos modos de falar e agir, (...) e traça uma fronteira.” (Ibidem, p. 95)

Quando a trilha é clara e dada, quando um certo conhecimento abre o caminho de antemão, a decisão já está tomada, poder-se-ia dizer que não há nenhuma decisão a tomar, irresponsavelmente, e em sã consciência, aplica-se ou implementa-se simplesmente um programa.(...) Ele transforma a ação na consequência aplicada, na simples aplicação de um conhecimento(...), transforma a ética e a política numa tecnologia. Já não pertence à ordem da razão ou decisão prática, começa a ser irresponsável (DERRIDA, 1992, p. 41 e 45) .

Falar no encontro com o *estranho*³², em uma comunidade dos que não têm nada em

³² Os estranhos, segundo Bauman, são aqueles que não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo, (...) argumenta que todas as comunidades produzem seus próprios estranhos. (...) O estranho é produzido

comum, “é de natureza ‘ética’, (...) é constituída por nossa resposta ao estranho, aquele que pede procura – demanda (...) minha resposta, em busca de escutar minha voz única (...), quando abandonamos nossa outra voz.” (BIESTA, 2013, p. 93). Assim, a “comunidade dos estranhos” é tecida ao expor sua identidade, sua própria natureza àquele com quem não tem nada em comum; “Não é que nossa resposta seja baseada no conhecimento do outro, não é que primeiro tenhamos de conhecer aquilo pelo qual seremos responsáveis, e só depois então possamos decidir se assumimos ou não essa responsabilidade” (Ibidem, p. 93). A responsabilidade (sem conhecimento) vem da aprendizagem como uma *reação*, e não como uma aquisição. Reação esta que não correlaciona um conhecimento palpável, copia-o e reproduz, crendo que já existe, “mas quando alguém responde ao que não é familiar, ao que é diferente[estranho], ao que desafia, irrita ou até perturba. Então a aprendizagem se torna uma criação ou uma invenção, um processo de introduzir algo novo no mundo.” (BIESTA, 2013, p. 97)

E o que é esse novo? Esse “novo” nada mais é do que “a resposta única de alguém.” (Ibidem, p. 93) E a isso, abraço e aposto na concepção de Paulo Freire sobre conhecimento e aprendizagem.

Concordo com Biesta em que só é possível compor um processo de aprendizagem considerando que somos únicos e singulares. A beleza de sermos únicos e singulares nos torna especialmente quem somos. Como afirmei, ao longo da tese, entendo que os seres humanos são únicos e singulares (BIESTA, 2013), inconclusos – em processo de vir a ser (FREIRE, 2014), arrisco-me em unir ambas as lógicas, detalhando minha concepção de aprendizagem com mais entonação e detalhamento nas epistemes de Paulo Freire.

Em um seminário intitulado “Educação e Justiça Social: um diálogo com Paulo Freire”, Paulo Freire falava a uma audiência de ouvintes sobre o “Testemunho da diferença e o direito de discutir a diferença”. Ao final de sua fala, foi aberto um espaço para as perguntas dos participantes, e um dos participantes questionou: “Se a educação é um processo de vir a ser, nós não corremos o risco de estagnarmos quando chegamos à conclusão de que aprendemos algo?” (FREIRE, 2014, p. 46).

Ao responder, Freire explicou em que condição se apoia em sua episteme da aprendizagem, ao dizer:

em consequência de uma construção específica do que é próprio, apropriado, familiar, racional. Não é sugerir que tudo o que constitui os outros é categoricamente bom. É, antes de mais nada, ver que o que conta como estranho depende do que conta como familiar. O estranho, em outras palavras, não é jamais uma categoria natural (BIESTA, 2013, p. 85 e 86).

Esta é uma questão muito interessante tanto do ponto de vista filosófico quanto do epistemológico. Para responder você, a esta questão, nós precisamos falar sobre a historicidade do conhecimento. Na medida em que o conhecimento humano pode ser desenvolvido como parte da história, dentro da história, o conhecimento que nós produzimos nunca pode ser considerado o último. O que nós consideramos como conhecimento hoje, talvez não seja considerado conhecimento amanhã e talvez não tenha sido considerado conhecimento ontem. A possibilidade de vir a ser, de tornar-se, que é uma característica dos seres humanos, é também característica da nossa produção do conhecimento. Então, quando nós adquirimos conhecimento, não estamos necessariamente concluindo a nós mesmos; nós estamos apenas nos inserindo no processo permanente de recriar; de reconhecer (FREIRE, 2014, p. 45).

Com Paulo Freire, começo a detalhar o que entendo como “aprendizagem” e como “conhecimento”.

Freire lembra e fundamenta sua episteme na ideia de que “somos seres inconclusos” e, como humanos, estamos em processo de *vir a ser*. Assim, usa o simples fato dos seres humanos não nascerem prontos, para lhe dar a dimensão complexa da busca do conhecimento como algo desconhecido, “do que pode ser e ainda não é, do que já é e pode ser diferente, do que pode ser outras coisas que não alcançamos – conhecimentos que necessitamos nos tornar, vir a ser a cada momento, pois, se nós não precisamos ser, se já somos, ou ainda, “se simplesmente somos, nós paramos de ser. Nós somos precisamente porque nós estamos nos tornando. (Ibidem, 2014, p. 56)

Aprendizagem, entendida na relação entre seres humanos, torna-se ousadia libertadora, educação criadora, pela constante incompletude.

As crianças me ajudam nisso, parece que elas tornam tudo isso mais fácil. As crianças explodem estranhamentos, ousadias, “inéditos viáveis”, “educação criadora”, e tudo mais que nos propomos a fazer juntos.

Conforme mencionado por Biesta (2013) e entrecruzando seus estudos aos de Paulo Freire, digo que as crianças, mesmo já revelando serem capazes de ter certa linguagem, lógica e voz na “comunidade racional”, simplesmente porque suas comunicações surgem ao nascer em comunidade; buscam por assumir a responsabilidade, sem precedentes, de desafiar o novo, em nossos encontros de estudos com nossas/suas alfabetizações.

Há quase uma década sou *professoraalfabetizadora* no CAp/UERJ e, dentre as múltiplas mudanças institucionais, uma antiga e apostada mudança foi a não atribuição de notas aos estudantes “chegantes” [notas escolares – meio avaliativo de dizer pelo outro, como estes estão em suas/nossas racionalidades], ou seja, aos estudantes do primeiro ano do ensino fundamental não há informação numérica ou letrada que os classifica – uma luta conquistada muito antes de minha chegada na escola. Os pequenos “chegantes” da escola também não precisam passar pelo complexo sistema de ingresso por provas, abolido há mais de 20, dos

mais de 60 anos do CAp/UERJ.

A questão é que a problemática continua presente, mas adiada para o 2º ano do ensino fundamental, causando estranhamento em nossos *usosmodos* de viver a escola.

No meu quarto ano como professora efetiva, tive a oportunidade de estar com um grupo de estranhadores voluptuosos constantes e singulares. Estávamos ali, em nossa comunidade racional radicalmente estranha – eu e as crianças – quando percebi que a minha naturalidade em reproduzir o sistema escolar estava, com frequência, sendo estranhada por alguns de nós. Certa vez, sentei em roda com esse grupo e estávamos falando sobre como alguém entende uma informação, como ela fala que entende, e como o outro a entende, quando escuta. E ficamos confabulando, brincamos de telefone sem fio, falamos da divergência do grupo, porque cada um entende de um jeito e, de repente, algumas dessas perguntas surgiram:

– Mas, professora, se temos jeitos de dizer o que sabemos, por que você precisa dizer para as famílias e para a escola que sabemos?”

A conversa foi longa, e sem agora saber precisar, em qual momento, uma criança falou sobre a “nota”, ela virou ao grupo e disse que no CAp/UERJ não existia nota.

Outra criança, com o irmão em outro ano de escolaridade, disse que tinha nota no CAp, mas que eles não estavam vendo. Então expliquei que a informação numérica – nota – era um recurso que simbolizava um sentido escolarizado e que o 1º ano do ensino fundamental não precisava escrever uma “nota”. Perguntas surgiram, algumas foram latentes aos meus ouvidos, como:

– Para que serve a nota? A nota existe só para falar algo de nós quando não podemos estar presente para falar? Precisa ser assim?.

– O número de uma nota parece ser uma coisa rápida de entender, ele serve para todos entenderem ou para quando não somos próximos das pessoas?

– A nota é ‘tipo’ um símbolo?

– Eu sei para que serve! Faço inglês há 2 anos e é importante tirar 8, 9 ou 10. O número serve pra dizer que você é bom naquilo, se tirar um número baixo, “tipo” 3 ou 4, você é ruim.

Cada criança tinha uma experiência para contar, mas uma delas, que não sabia que receberia uma nota no 2º ano, virou para mim, com os olhos lacrimejantes e disse:

– Se agora sou uma nota, o que eu era antes?

Os estranhamentos surgiam ora por um, ora por outro, ora por mim, ora por todos. Lembro-me das perguntas de alguns, logo nas primeiras horas que nos conhecemos:

– Por que cadernos? E essas linhas são sempre com esses espaços? Estou preocupado

porque sei que não poderei ficar usando meu caderno sem linha por muito tempo. Não dá pra usar outra coisa sem ser cadernos, não? Na escola é sempre assim? [Pergunta de uma criança que veio do Amazonas e ficou tão intrigada com aquele recurso da sala, que fez a família ir a várias papelarias para ver se existiam larguras diferentes para os espaços das linhas de um caderno – frustrada, não encontrou outros jeitos, mas sempre estranhava aquilo e insistia em não usar].

Outro estranhamento surgiu enquanto uma criança escrevia e falava algumas palavras, ela disse:

– Professora, por que me falaram que “J” com “A” dá “JA”, se não é verdade? “J”(‘jota’ - o som) com “A”(‘a’- o som) é “jotaa”, assim como “M”(‘eme’- o som) com “A” (‘a’- o som) não é “MA”, mas “emea”.

Lembro-me que essa explicação demorou para entrar na minha cabeça racional, e precisei da ajuda de outras crianças, que também estranharam a língua, para me inquietar com isso. Cheguei a fazer muitas pesquisas com a turma, sobre a pergunta da criança e, somente com a ajuda de uma amiga, doutora de língua portuguesa, pude entender a história das letras [especialmente em português], como são entendidas na compreensão social e como elas foram mudando em sua composição sonora/fonética, mesmo depois de tantos anos como *professoraalfabetizadora*.

A aprendizagem vem disso, das tentativas de um estranhamento que perturba, “pois tem a ver com as maneiras pelas quais nos tornamos presença como seres únicos, singulares.” (BIESTA, 2013, p. 97). E, ainda, por se tratar da “aventura no campo do saber do que precisa ser desvelado, apreendido, aprendido, vivido, comunicado; nunca estendido ou imposto” (FREIRE, 2014, p 57).

Vivemos num mundo de comunidades racionais, mas a escola e seus profissionais não devem “esquecer que não é só isso o que importa na vida (...), mas a possibilidade de outra comunidade vir a existir e ter uma existência duradoura (...)” (BIESTA, 2013, p. 98). Ao tentar romper racionalidades, podemos encontrar nossas vozes responsivas e responsáveis em nossos estranhamentos, como já dizia Paulo Freire (1989), ao revelar, em suas pesquisas, o mundo que está em nós, que nos faz ser quem somos.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (A palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele). (...) Se for capaz de escrever minha palavra estarei, de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo (FREIRE, 1989, p. 13).

Sendo assim, termino dizendo que, ao conversar com o próximo enfoque avaliativo, que nomeio “Avaliar com”, abandono provisoriamente a “aprendizagem”. Não por não ter importância, mas por configurar-se em comunidades racionais escolares com mais força como aprendizagem racional, uma problemática que, no momento, dificulta meu estudo *com* a avaliação – entendendo-a como uma arte que também demanda tempo e esforço, e que, quem sabe pós-defesa de tese, autoconvidar-me-ei a abraçar, dar a mão e conversar ainda mais de perto. Assim, vou até aqui em minha conversa com a “aprendizagem”, à qual retorno ainda que com menor intensidade, nas conversas seguintes. Entendo tudo isso – e me faltando entender ainda mais uma infinidade de outras coisas – sinto que a crítica de Bondía (2002, p. 23), somente agora [para mim], faz sentido: “Estou cada vez mais convencido(a) de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça.” – crítica que faço ao enfoque e à ideia de aprendizagem racional.

7 COMPLEXIDADE: avaliação na relação com o outro

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.

Neste capítulo, inspiro-me nas “pesquisas dos/nos/com cotidianos”, ao tatear uma possibilidade, ainda em construção, de conversar e defender a importância do estudo *Avaliar “com”*. Na busca de estabelecer proximidade constante da ação-reflexão-ação com o Outro que resulta das relações estabelecidas nos encontros do que se passa, do que toca as pessoas, assumindo os riscos, do que pulsa e se transforma, cotidianamente, em conexão com a vida, suas incertezas e acasos, não para promover uma abordagem individual ou pessoal, mas para discutir as redes tecidas e seus entrelaçamentos com outras redes.

Trago, neste capítulo também, o que considero ser o “com” [tornar-se presença] no avaliar, faço uma interlocução com autores do campo da avaliação que apostam na perspectiva da complexidade na/da/com avaliação em seus estudos e dedico um espaço para retomar as “memórias com conversas” que fiz ao longo da escrita, com maior adensamento e reflexões.

Neste capítulo, privilegio a perspectiva da complexidade nos processos avaliativos. Destaco as relações com o Outro, detalhando como o Outro se torna presença nos processos avaliativos. Parto da afirmação de que a defesa de uma centralidade, de um tipo de conhecimento e de aprendizagem no processo avaliativo, busca bloquear a interpretação e as múltiplas leituras possíveis.

Para crítica dessa posição, conecto as ideias teóricas de avaliação na perspectiva da complexidade e dos estudos com os cotidianos escolares, com as contribuições de Claudia Fernandes (2014, 2020, 2021), com a perspectiva cotidianista de Teresa Esteban (1999, 2001, 2010), bem como com os estudos freirianos de Ana Maria Saul (1988, 2013, 2015). Reafirmo, assim, um posicionamento contrário a uma noção estrutural de avaliação, que se pretende definidora dos fundamentos que sustentam a leitura correta a ser realizada nos processos avaliativos escolares.

Assim, neste capítulo, trago o estudo central desta tese, que analisa as possibilidades de rompimento com uma lógica “que tenta ser hegemônica” da ideia de controle pela avaliação.

Desenvolvo, neste terceiro enfoque avaliativo, a perspectiva da complexidade, do cotidiano escolar, na relação com o Outro.

Por fim, defendo que só é possível uma avaliação dialógica considerando que há uma tradução avaliativa que só se faz na relação com o Outro, por caminhos imprevisíveis, em processos interpretativos, da/na/com avaliação.

Concluo que 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. Simultaneamente, busco conversar com experiências do vivido (GARCIA, 2003b), em minha prática docente, na união com os estudos realizados.

7.1 Possibilidades *com* a avaliação

Meu foco, nesta parte do estudo, também é a problematização da teoria do avaliar, entendida até aqui pelos enfoques avaliativos anteriores, como possibilidade de discurso normativo que delimita o que pode ser significado como avaliação, que, como uma “bola de neve”, podem trazer traduções de aprendizagem, tempo, escola, educação, ensino, currículo, entre outros elementos vinculados à ideia de avaliar.

E, por que minha aposta está na avaliação?

Do ponto de vista da *prácticapensante*, escolas que olham para o que está sendo ou será “cobrado” em provas externas, vestibulares, Enem e exames da própria instituição, como elementos centrais ou como “parâmetros de aprendizagem”, têm o foco na avaliação que produz currículo, metodologia, didática, entre outras coisas, para esses fins. Em outras palavras, avaliação como orquestra escolar que dá as “notas” musicais, [literalmente através de notas] a melodia que será tocada.

Em nome da avaliação, o aluno vai ou não vai para a Escola, faz ou não faz a lição, fala ou não fala determinadas coisas, comporta-se de uma maneira ou de outra; isto porque tem a avaliação. Os pais também caminham em função de perseguir como está a avaliação do aluno na Escola, e os professores, em geral, utilizam, durante a maior parte do tempo, a avaliação como sistema de controle da disciplina, das tarefas e de tudo o que acontece (SAUL, 1988, p. 64).

Claro que estou falando de um, entre muitos, *usomodos* da avaliação escolar, mas que, cada vez mais, não podemos desconsiderar, pois vem ganhando força [mesmo com variantes] em nossas escolas.

A tradição ocidental da qual fazemos parte, marcada pela metafísica da presença,

constitui e é constituída por uma visão de que educar implica promover um processo de conhecimento (racional) que se desenvolve por gradações, tendo como alvo construir sedimentações (objetividades/identidades) capazes de tudo explicar: os sujeitos, o mundo, o meio ambiente, a sociedade, a cultura, a educação. Ainda que tal intento não se efetive, essa linha de raciocínio funciona como a direção e o fim ideais que orientam (ou são supostos como devendo orientar) todos os esforços que oportunizem o conhecimento. Essa lógica cientificista alavanca uma série de práticas discursivas intercambiáveis: a racionalidade, a homogeneidade, a neutralidade científica, a lógica causal, a valorização de universais, a neutralização do diferir. (LOPES & BORGES, 2017, p. 559)

A complexidade deixa de ser óbvia porque fica escondida, nas narrativas científicas, pela linearidade discursiva que, se pretendendo objetiva e clara, exclui o que não interessa aos resultados finais das investigações. Esses (des)-encontros se dão na comunicação, no tornar comum, no participar, no ligar, no *estar/ser/com*. (SGARBI, 2005, P. 242)

Com isso, e não querendo adotar nenhuma espécie de determinismo, pois, como destaca Butler (2015), “os esquemas normativos são interrompidos um pelo outro, emergem e desaparecem dependendo de operações mais amplas de poder, e, com muita frequência, deparam-se com versões espectrais daquilo que alegam conhecer” (p. 17), a avaliação desenha, costura os sentidos e a nomeia como “suas nossas concepções de avaliação” em diferentes lógicas de comunidades que lhe habita.

Lembrei-me de um relato que me ajuda a explicitar tal situação, na verdade, trata-se de uma fala docente, de um professor atuante no último ano do ensino médio no CAP/UERJ, entrevistado na pesquisa de mestrado que realizei em 2012. E ele declara:

[...] Os alunos são muito bons, até porque, como eu só trabalho com as últimas séries, **eles já sofreram tudo que tinham que sofrer né**, e então chega realmente a elite, a elite que eu tô dizendo é a “**elite intelectual**”. **Os melhores vão sobrevivendo**, e a gente tem realmente, sempre um grupo muito forte no terceiro ano [do Ensino Médio] (LEONE, 2014) (grifo meu).

Ideias de avaliação considerando um conhecimento universal sistematizado, em uma seleção marcada por interesses “diversos de cultura ampla”, dominante e efetiva, em um projeto de sociedade estrutural, assim dizendo, com avaliação classificatória, seletiva e, na maioria das vezes, excludente, que auxilia nos modos de produção social, valendo-se da perspectiva crítica do currículo para habilitar as ações dos sujeitos nos processos ideológicos que os sustentam socialmente.

Desta maneira, em vez de solidificar-se a reflexão conceitual sobre o educativo e de formar os especialistas neste campo desde perspectivas sociais, políticas, econômicas, psicológicas e pedagógicas, o tratamento do educativo foi sendo centrado na obsessão por dar somente respostas técnicas a problemas não construídos (BARRIGA, 1999, p. 70-71).

Esteban (2015, p. 100) destaca que "o controle e a classificação dos indivíduos segundo

modelos estandardizados atuam no sentido de homogeneizar comportamentos, atitudes e conhecimentos, consolidando a concepção de unicidade de significados”. Nessa lógica, nos processos de fixação dos conhecimentos como fundamentais ao currículo, suas práticas instrumentais são repetidas incansavelmente como um mecanismo para estereotipá-las, transformando-as em medidores de qualidade. (FREITAS, 2005)

7.2 Estudo “Avaliar com”

O estudo sobre enfoque avaliativo que considerava a “Necessidade de aprender” (“Avaliar *para* aprender”) foi e é uma enorme mudança no que se refere ao estudo das relações pedagógicas e curriculares, no campo avaliativo. Primeiro, ao desestabilizar o marcante enfoque classificatório e de controle “Avaliação **da** aprendizagem”, ao entender que a concepção “Avaliação **da** aprendizagem” busca somente o resultado do que se aprendeu; além de desenvolver outras motivações para o ato de avaliar, transcendendo o âmbito da ação de verificação do desempenho e suas marcas técnicas, políticas, curriculares e históricas.

Segundo, ao frisar a dimensão da possibilidade de continuação da aprendizagem como elemento constitutivo das avaliações, não somente pela constante busca da aprendizagem antes, durante e após os processos avaliativos, mas pela correlação professor-aluno de troca, *feedback*, dialogicidade, ciclo, enfim, as possibilidades interrelacionais construídas na relação aprendizagem-avaliação-aprendizagem, ou no processo inverso: avaliação-aprendizagem-avaliação. O enfoque avaliativo possibilitou e possibilita a ampliação das relações escolares, para além da neutralidade e verificação exercidas na escola de “não contaminar os resultados dos estudantes”, ou a fim de garantir a objetividade na relação sujeito-objeto, produzida histórica, social, contingencial, correlacional e continuamente com os processos avaliativos da perspectiva “avaliação **da** aprendizagem”.

Éramos vítimas de um processo cego. Éramos? Ainda somos [infelizmente]. Um processo cego que marca[va] o *tempoespaço* da avaliação no final do processo, em semanas de provas e testes individuais, que excluía a participação do outro, dá[va] medo nos estudantes pelas certezas científicas que lhe são[eram] cobradas e a crença de poder e estabilidade para alguns professores de classificar as crianças, além de causar instabilidades nas relações e infelicidade para outros docentes e discentes.

Com a “avaliação para a aprendizagem”, a concepção e compreensão da perspectiva tomam outros papéis no processo avaliativo. Com a função da avaliação de provocar mais e mais possibilidades de aprendizagem, articuladas às diferentes motivações e princípios

norteadores, *como a discussão do papel do professor*, com a organização dos processos de ensino, definição prévia e clara dos propósitos e a natureza do processo de ensino e de avaliação, diferenciais em suas estratégias, entre outros aspectos; e *a responsabilidade do aluno neste processo* ao: participar ativamente nos processos de aprendizagem e de avaliação, desenvolver as tarefas que lhe são propostas pelo professor, utilizar o *feedback* que lhe é oferecido pelo professor, entre outras responsabilidades, como apresentam as pesquisas acerca do vínculo.

Assim, o enfoque “Avaliação *para* a aprendizagem” é tecido por diferentes autores, dentre eles, Perrenoud (1999, 2001, 2003) com os estudos da *avaliação formativa*; e Domingos Fernandes, no livro “Avaliar para aprender” (2009), com a nomenclatura *avaliação formativa alternativa*. Como vimos no detalhamento, no capítulo anterior, desenvolveram “um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos” (FERNANDES, 2009, p. 59).

Não posso negar, grandes são as contribuições de tal perspectiva de avaliação. Entretanto, algumas questões ainda persistem. Falar de “Avaliação *para* aprendizagem” significa necessariamente falar da imposição escolar da necessidade de aprendizagem para ser, de alguma maneira, vinculada à ordem social que ela visa a resguardar.

Nesta perspectiva, a tentativa de “redefinição do processo de avaliação dá continuidade a uma dinâmica estabelecida a partir do modelo qualitativo e agrupa propostas que, embora possam apresentar intencionalidades distintas (...), desencadeiam práticas com consequências semelhantes” (ESTEBAN, 1999, p. 12). E, ainda, ao investir em um “modo a adquirir uma aparência democrática e a seleção deva ser resultado de um processo de análise do sujeito em sua complexidade” (Ibidem, p. 13), tal perspectiva “atua no sentido de adaptar ao lugar na hierarquia social(...), por isso propõe modificações superficiais, ainda que aparentemente indique mudanças profundas.”(Ibidem, p. 13)

Assim, como os professores e estudantes têm sua atuação condicionada a um conhecimento previamente existente que “precisa ser aprendido, de maneira fixa e segmentada” – com todos os conflitos que lhes são inerentes –, qualquer avaliação para aprendizagem, que, nessa perspectiva, a escola venha a expressar, é também parte dessa mesma estrutura complexa de significantes.

De tal modo, as escolas passam a entender que são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem a aprendizagem como um de seus artefatos orgânicos.

Então, começo a sistematizar um estudo inicial com outras lógicas avaliativas. E percebo, no processo, que há *autores/pesquisadores* que apostam na perspectiva da complexidade, em suas pesquisas sobre avaliação.

Inspirada nos estudos cotidianos, começo a fazer leituras de tentativas de ruptura a perspectiva hegemônica de avaliação, e a esse estudo dos enfoques avaliativos na perspectiva da complexidade nomeio de “Avaliar *com*”.

Não, não estou falando de “Avaliação *com* aprendizagem”, mas apenas da ideia de “Avaliar *com*”. Não é preciso, pois, nem argumentar que a ideia vinculada à política de aprendizagem enquanto conteúdo normativo da escola se baseia na hipótese de que as aprendizagens são, tão somente, aspectos constitucionais dos indivíduos transformados em expectativas segmentadas de “conteúdos”, que pode levar à intolerância e que confere às políticas avaliativas posições fundamentalistas, isto é sempre um perigo.

Entendo a aprendizagem, com Paulo Freire, como “um fenômeno interpretativo da realidade e que requer o ato de construir e reconstruir a todo instante. A aprendizagem não pode ser comparada à reprodução da realidade ou à passividade” (FREIRE, 1996 apud TAVARES-SILVA, 2003. p. 50). Concordo com Freire que reproduzir a realidade ou ser passivo a ela, ao modo como alguns processos educativos se apresentam, não é aprender. Aprender, como detalha o autor, “é um fenômeno interpretativo da realidade”, de uma realidade complexa e, por isso, não consiste em querer prender a realidade em um sistema coerente e fixo.

Uma vez que converso parcialmente com a perspectiva avaliativa “*para* aprender”, da qual nada é isenta, inclusive eu; construo minha tese na relevância extrema do debate sobre o controle da política avaliativa que reside, especialmente, na construção de uma aprendizagem que não se parece como tal [complexa, vivida na relação com o Outro], mas com a aparência “natural” do mundo, ao significar aprendizagens tanto similares quanto opostas, como essencialistas e fundamentalistas e, ao se afirmar na manutenção da aprendizagem dominante, manifestada como tal, traz ou reforça como superior os “conceitos universais abstratos” originários das ciências da modernidade, bem distante, de fato, do que é aprendizagem.

A peculiaridade do “Avaliar *para* aprender” reside justamente em sua ligação com a aprendizagem: tal concepção é diferente, pois é uma concepção mais viciosamente sistemática de inferioridade do sujeito à mercê de uma aprendizagem esperada, melhor, ou, como dito por Domingos Fernandes (2009): “uma aprendizagem que *tem que ser aprendida*, pois corresponde a expectativa docente”, reconhecida como intrínseca e natural da escola, que surgiu no final do século XX, e culminou no século XXI, quando adquiriu o reforço

pseudocientífico de teorias pautadas na escola exclusiva para o ensino e aprendizagem, continuando e servindo como apoio ideológico para opressão da diferença.

O próprio termo “para”, ao induzir uma diretividade – “para aprender”, aponta e controla a autonomia das relações dos sujeitos cotidianos e do que desejam com a avaliação.

Meu gatilho não surgiu do “nada”. Ao ler pesquisas cotidianistas, percebi que ter a aprendizagem como maneira de constituir a escola trazia um desafio quase impossível de desnaturalizar à construção social da identidade da escola de um mundo conflituosamente moderno/contemporâneo, além de me confrontar, diariamente, com tais situações em sala de aula, como relatei anteriormente em nossa *conversa/escrita*.

Sinto esse desassossego, especialmente quando sou interrogada sobre “aquilo que precisa ser aprendido pelas crianças, como necessário e por muitas vezes obrigatório”, especialmente pelos pequenos da turma, muito mais mexidos por esta lógica e tão duvidosos, como eu, em *seus/nossos* estranhamentos.

Então pensei que uma das muitas maneiras de iniciar essa aventura seria pensar decolonialmente com o cotidiano, o que constituiu pensar politicamente termos e projetos de decolonização com a avaliação e pensar nas políticas imperiais de identidades promovidas pela ideia de avaliar para aprender [em uma lógica de conteúdos escolares].

Foi então desaprendendo o que pensei que sabia, que passei a ligar minhas antenas em outras lógicas para além da aprendizagem escolar. Inspirada, dentre outras conversas, na desobediência epistêmica, de Anibal Quijano (1992), saboreei, mais uma vez, “ficar de ponta cabeça”, como diria Nilda Alves.

A opção descolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento. Por desvinculamento epistêmico não quero dizer abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta (por exemplo, veja o que acontece agora nas universidades chinesas e na institucionalização do conhecimento). Pretendo substituir a geo- e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada). Dessa maneira, por “Ocidente” eu não quero me referir à geografia por si só, mas à geopolítica do conhecimento. **Consequentemente, a opção descolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender (...), já que nossos (um vasto número de pessoas ao redor do planeta) cérebros tinham sido programados pela razão imperial/ colonial** (MIGNOLO, 2008, p. 290) (grifo meu).

O sujeito está para além da aprendizagem. A ideia do estudo de enfoques avaliativos que “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*, para muito além, e apesar do que é “aplicado” pelas lógicas mercadológicas, pelas políticas de Estado, quiçá pelas políticas globalizadas e neoliberais do mundo [pelo menos no intento].

A fala com o Outro, a conversa, por exemplo, em que, desde o princípio, está centrada a ideia de troca e interação, atualmente está carregada de traços da modernidade avaliativa. Substancialmente, devido à monopolização dada ao professor ao ensinar – mesmo que este não se dê conta disso, a fala/conversa/escuta não ocupa espaço considerável de atuação avaliativa, especialmente porque não se configura em “registro” para ser “verificado” posteriormente por terceiros (responsáveis, outras escolas etc.).

Ao longo do tempo, a escrita tornou-se “comprovação de aprendizagem registrada”, acentuando a assimetria das relações de poder. O divórcio com a fala/conversa/escuta, nos processos avaliativos, trouxe, paralelamente, o divórcio com a fala/conversa/escuta nos processos curriculares e vice-versa.

A fala/conversa/escuta abre espaço para o imprevisível da interlocução, a pergunta flui inesperada, a curiosidade aproxima os “investigadores da dúvida” da interpelação “sem autorização”, da polarização “fora de hora” das ideias que surgem.

Nada melhor que partilhar uma experiência, um relato do vivido com as crianças em uma roda de conversas científica. Esse relato aconteceu com minha turma de 2º ano do ensino fundamental faz alguns anos. Na ocasião, uma das crianças decidiu apresentar seus achados de pesquisa sobre as comidas de um país que escolheu falar à turma. A esse encontro semanal da turma nomeamos de “Roda: sabores e saberes do mundo”, tema escolhido pelo grupo e conversado semanalmente, com a partilha dos saberes que as crianças desejam compartilhar.

Essa é uma “Conversa *com* memória” diferente, pois tenho essa conversa anotada há tempos, de um fragmento que retirei dos meus registros de diário de bordo, depois de ter sido lembrada por minha “boa memória”. É uma conversa? Sim, conversa que fiz com a minha turma, mas a tenho, detalhadamente, registrada, pois a escrevi no período que aconteceu, a qual retiro cerca de cinco minutos para dividir com você.

Professora[eu]: “– Manu, o que você trouxe para a roda dessa semana?”

Manu: “ – Eu escolhi “Mali”, um país africano, fiz a ficha da roda, procurei sobre a comida do país, mas o que mais chamou minha atenção foi a localização. Gente, Mali é um país que não tem água em volta! Só tem terra, quer dizer outro país, né? Como pode isso? Deve ser horrível! Lá não tem água!”

Bê: “ –Lá deve ter água, mas não muita como tem aqui. A água do oceano num é diferente da água que você tá pensando?”

Manu: “ –Não, gente, acho que lá não tem muita água, porque lá só tem terra em volta do país, vocês não entenderam? Nem água, nem mar, nada de oceano...”

João: “ –Se tem água deve ser suja, porque não deve ter água direto. A água de lá deve ser suja, a água é suja mesmo.”

Enzo: “ –Sabia que água suja tem nome é “baía”.

Davi: “ – Cara, como assim “baía”? Baía de Bahia, mesmo? Bahia lugar?”

Professora[eu]: “ –Você está falando da Baía de Guanabara?”

Enzo: “–Isso, professora! Um dia, eu passei nessa “baía”, e minha família falou que “baía” é água suja! Ela tem o mesmo sentido, significam a mesma coisa, Baía de Guanabara. Quando você quer dizer água suja é só falar ‘baía’.”

Bê: “ –Eu nunca ouvi falar disso.”

Professora[eu]: “ –Acho que você se confundiu... a Baía de Guanabara está muito suja, muito mesmo, mas ela não é um sinônimo para a palavra “água suja”, não. Não que eu saiba, rrsrrsrs.”

Enzo: “ –Ah tá! Sério! Pensei que fosse! Mas por que ela está tão suja? É horrível... as pessoas não têm vergonha!”

Bia: “ – Deve ser o esgoto, os rios daqui (Rio de Janeiro), tem muito esgoto. O esgoto fede, quando chove é horrível!”

Ana: “ – O que tem no esgoto? Que é isso?”

(A estudante ‘Ana’ para, olha para a professora pedindo uma resposta, as crianças continuam conversando com falas atravessadas sobre cheiro, sujeiras, dúvidas...)

Professora [eu]: “– É a água do cocô, de tudo que desce pelo ralo. Quando puxamos a descarga, as impurezas vão para o esgoto. (As crianças expressam: ‘–Eca! Que horror! Nossa!’ enquanto a professora está falando)”

Luiz: “ – Nossa! E isso tudo vai pra “baía”? Ela está suja do nosso cocô? Como as pessoas fazem isso? Eu nem sabia que isso acontecia!”

Davi: “ – Caramba! Como a gente faz isso? Ninguém pensou sobre isso até hoje? Não tem outra saída? Por que todo mundo aceita que sujem as águas? Pensei que as águas estavam sujas porque alguém jogava lixo... agora descubro que são duas sujeiras.”

Maria: “ – Tem outra saída, mas ninguém deu ‘bola’, lembra da aula que lemos sobre os índios, os negros e os portugueses? Que os índios faziam cocô na terra, e era melhor que jogar na água, né? Nós fizemos pesquisas das tribos com a música e ficamos chateados quando descobrimos que os índios tinham várias coisas para ensinar, conhecimentos, que não são usados hoje pelas pessoas. Alguns escravos eram obrigados a carregar as fezes no barril e jogar no rio... os negros sofriam e, até hoje, as pessoas usam as águas pra isso.”

Enzo: “ –Professora, será que dá pra mudar? Mas é muita casa puxando descarga, e ainda tem outros lugares que usam água. Nossa! Que coisa difícil de resolver!”

Davi: “ –Eu vou pedir minha mãe pra fazer cocô só na terra!”

João: “– No meu prédio, tem umas plantas com um pouco de terra na portaria.”

Professora[eu]: “ –Calma! Não podemos desanimar! E nem mudar tudo de um dia para o outro, mas precisamos começar com algumas mudanças, certo?!”

Manu: “ – Professora, em Mali, a maioria da população é de negros, a Maria falou deles. Tem uma comida aqui do Brasil que foram os negros de lá que trouxeram pra cá... (A roda continuou com a explicação da ‘Manu’ sobre o país que escolheu - Mali).” (Fragmento do meu Diário de bordo)

Trago essa conversa com as crianças para problematizar algumas questões, como: de fato podemos avaliar exatamente o que esperamos do Outro? É possível? O que podemos captar, de fato, como “aprendizagens” nossas e dos Outros [separadamente– se é possível]? Nessa roda, a ideia era que, a princípio, a Manu trouxesse sua contribuição sobre “a comida do país” que ela escolheu, mas várias outras coisas surgiram.

Maria, por exemplo, ficou impactada com os estudos dos povos originários [que fizemos tempos anteriores], que a fez procurar seus ancestrais e descobriu que havia um

escravo “que carrega fezes” em sua história familiar, contada por seu avô [aquilo impactou tanto minha Maria, que, nesta conversa, ela retornou ao seu estudo sobre os escravos, e correlacionou às informações], e que alguém obrigava os escravos “ a jogar cocô na água”, mesmo sendo errado e contra sua vontade.

Maria também lembrou para a turma, naquele dia, que os indígenas cavavam um buraco na terra para fazer suas necessidades, que o cocô tinha uma função na terra, e que este conhecimento indígena não foi valorizado ao longo dos tempos. Ressaltou que nem tudo o que fazemos vem de um debate sobre onde surgiu aquele determinado conhecimento, o que ele nos gerou e como lidamos com ele ao longo de muito tempo. E que era preciso pensar sobre cada ação que nos foi ensinada.

Enzo também trouxe seus estranhamentos, ao falar de seu passeio em família perto da Baía de Guanabara. Ele havia passado pela Linha vermelha, e a informação de que água suja e baía eram sinônimos logo lhe saltou à memória.

E o João, com suas conclusões/contribuições, pensou na água suja e, posteriormente, na quantidade de terra que tinha em seu prédio para fazer suas necessidades, com raciocínio matemático da proporção de terra que precisaria para colocar suas fezes, sugeriu fazer o cocô na porção de terra das plantas da recepção do seu prédio.

João ficou parado, tentando rastrear um lugar próximo de sua casa com uma porção de terra considerável para fazer as fezes, e preocupado com a pouca quantidade de terra em seu bairro, começou a gritar: - E agora? E agora?

Manu, de maneira relacional aos amigos, segura a palavra pronunciada por Maria para retomar sua apresentação e recomeça sua fala conectando as diferentes experiências trazidas pelo grupo.

Então volto a perguntar o que tal relato nos faz pensar sobre avaliação? Ou como Gimeno Sacristán e A. I. Pérez Gomez (1998), ao que damos atenção no ato de avaliar?

Avaliar com é um estudo que se propõe a assumir e considerar a experiência do Outro com o *seu/nosso* saber, com *seus/nossos* estranhamentos. Trata-se, então, de uma atividade relacional com o Outro e com a diferença tomada pela significação do que nos antecedeu, o que nos modifica, e, ainda, o que virá depois de nós, em um exercício constante de alteridade (CERTEAU, 1994).

A luta pela “participação discente” das diferenças se torna um ato de “coexistência *enclausurada/permitida* da modernidade”, especialmente considerando as concepções de conhecimento e lugar de saber enquanto espaços de disputa curricular, tornando-se um dos principais desafios de articulação *com* as aprendizagens.

Assim, escrevo o estudo *avaliar com* sem necessariamente a continuação da palavra/sentença *aprendizagem*. Proponho não discutir somente a *aprendizagem* como direção avaliativa, se é que podemos dirigir tão linearmente a que serve a avaliação.

O termo *com* chama o Outro para a tecitura dos saberes, uma busca, que parte de uma inquietação de quem vive os problemas e os dilemas cotidianos, com marcas das histórias dos sujeitos cotidianos em seus afetos e desafetos em diferir e estranhar, por si só, por sermos únicos e singulares.

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.

Não falo de tal proposta desvinculando-a de sua natureza, mas considerando-a também e especialmente em sua linguagem educacional, como um ato de *confiança sem fundamento, violência transcendental e responsabilidade sem conhecimento*, desenvolvidos por Biesta (2013), no livro “Para além da aprendizagem”.

Especialmente no capítulo “Contra a aprendizagem: recuperando uma linguagem para a educação numa era da aprendizagem”, quando o autor critica e nos chama a conversar com as lógicas da aprendizagem em diferentes aspectos, como, por exemplo, “a aprendizagem como *aquisição* que consiste em obter mais e mais, ou a aprendizagem como *resposta* que consiste em mostrar quem é você e em que posição você está” (2013, p. 47), um estudo que detalho no enfoque “Avaliar *para* aprender”, com mais aproximação e estranhamentos, ao conversar com o meu conceito de aprendizagem.

Identifico-me com Biesta, ao tratar da necessidade de discutirmos as relações educacionais, para além das relações de aprendizagem e seus “contratos de aprender, das prestações de contas, inspeção e o controle” (2013, p. 44), um estudo da linguagem da educação que começa e se fundamenta quando o aprendente está disposto a correr riscos. Acredito na importância da aprendizagem, não sou contrária a ela, inclusive a considero primorosa no processo educativo. O que discuto é a centralidade dada à aprendizagem, ou à

“era de aprendizagem”, como afirma Biesta (2012, 2013), na perspectiva moderna de aprender.

Quero argumentar com o que desejamos nos tornar por meio da educação, voz democrática de renovação social, numa ideia mais ampla, que também envolve as importantes experiências de aprendizagens, mas aprendizagens no sentido dialógico e não em uma lógica moderna, confirma Paulo Freire (2014).

Assim, a aprendizagem não ocorre pela simples transmissão de algo que está fora. A aprendizagem é o componente da relação, seja na relação professor e aluno, ou em outras relações que apostam na troca democrática. Afinal, “somos seres inconclusos” (FREIRE et al., 2014, p. 25), “nós estamos nos tornando, *vindo a ser*. Para que nós, seres humanos, sejamos o que somos, nós necessitamos nos tornar, *vir a ser* aquilo que somos” (FREIRE et al., 2014, p. 25).

Ou seja, nenhuma aprendizagem é plena, universal, linear, pois possui e evidencia o caráter relacional que constitui sua identidade provisória. Sendo uma ação relacional, ou, como afirma Freire, “uma construção coletiva e permanente”, a aprendizagem se configura numa relação com um exterior que a constitui.

E volto a lembrar, como Paulo Freire destaca: “Se nós somos seres inconclusos (...) Por que falar sobre educação e por que falar sobre nós? (...) Depois de compreender que a educação é consequência da nossa incompletude, da qual nós somos conscientes, nós podemos tentar um exercício de reflexão crítica” (FREIRE et al., 2014, p. 28).

Assim, mesmo com certo afastamento e aproximação dos enfoques da “Avaliação *para* aprendizagem” e a ideia “Avaliar *com*”; não quero, não compreendo e não os escrevo como contrários ou opostos, mas, sim, como um se transformando *com* o Outro, em partilha um *com* o Outro, assim como um já foi a transformação de um Outro antes.

Mesmo com a compreensão da possibilidade de diferentes lógicas, há em cada um, o aprendiz do Outro, mesmo conversando separadamente com suas possibilidades e limites. Trago, assim, também, a compreensão de uma perspectiva ética e solidária de representações inacabadas para ser este também um *espaçotempo* possível de negociação de sentidos, especialmente por entender que tais enfoques avaliativos sempre existiram concomitante, contingencial e provisoriamente.

Outros *autorespesquisadores*, apontam[ram] como a marca da ausência do Outro na relação de partilha revela uma negação constituída em operacionalizações” – [Boaventura (2002, 2007), Freire (1996, 2017), Fanon (1983, 2010), Certeau (1994, 1996), entre outros] – e que, ao pensarmos em redes educativas – direcionam o sentido de escola e,

consecutivamente, de avaliação, seja “para aprendizagem” ou “para qualquer outra coisa”.

Minha escolha consistiu em problematizar e questionar sentidos que se tornaram hegemônicos e, em dado momento, nos processos avaliativos, mais estáveis em seus interesses particulares, entendendo que outros discursos participam, ainda que a tentativa seja de silenciá-los, e concorrem para disputar sentidos numa arena política.

Neste sentido, percorrer processos estandardizados, através de trajetórias avaliativas que promovem a discussão da diferença, traz ao campo educacional outras possibilidades de debate das relações “instituídas” como práticas instauradas nas salas de aula em meio à atuação dos sujeitos cotidianos, na luta por pesquisa *com a experiência humana*.

7.3 O “com” no avaliar: o tornar-se presença

O estudo “Avaliar com” se constitui na “comunidade dos estranhos” ou do estranhamento. Se a comunidade dos estranhos “já não fosse possível, poderíamos dizer que o mundo chegou ao fim, porque, se o mundo fosse apenas de comunidade racional, já não importaria quem viesse ou não nesse mundo, seríamos todos, afinal, intercambiáveis” (BIESTA, 2013, p. 98).

Em “comunidades racionais” (BIESTA, 2013), a avaliação costura os fracassos, remenda os excessos, controla as imprevisibilidades, padroniza os comuns e tenta definir o lugar da invisibilidade. Tentativas que são sacudidas por estranhamentos e diferenças daqueles que não têm nada em comum, perspectiva onde o Outro começa a encontrar sua própria voz, única e singular.

A este estudo do ato de avaliar, considerando a complexidade, na relação com o Outro, que não pode ser criado de antemão, que, mesmo planejado e organizado, coloca-se na relação e – com métodos prontos e modos segmentados de fazer – por isso não surge como resultado de um trabalho, aplicação, ou recurso educacional capaz de ser copiado e reproduzido por coletivos outros, chamo-o de “Avaliar com”.

No marco do estudo “Avaliar com”, não há controles pré-existentes que se complementam mutuamente, há sujeitos complexos, marcados por uma falta constitutiva, movida “fundamentalmente por sermos seres inconclusos e termos a consciência desta incompletude (FREIRE, 2014, p. 26), que em seus processos de introduzir algo novo, responde ao diferente com sua estranha aprendizagem, em meio às *suas* criações e invenções.

Ao estar *com* o Outro, o estranho, o não familiar, torna-se presença única e singular, de

algo inacabado, que “sempre está em processo de vir a ser” (FREIRE, 2014, p. 25).

Dessa forma, podemos compreender esta como uma perspectiva “desconstrutivista” de avaliação, pois se alicerça na vulnerabilidade, no intento à visibilidade da experiência de estar com o Outro, em uma compreensão irrepitível do ato de avaliar, sendo singular, gestada *com*, vinda da ordem da experiência, do pesquisar as experiências, dos caminhos, encontros, trocas, transformações. Ou seja, busco *com* a avaliação por “uma coisa que nos aconteça” (BONDÍA, 2002, p. 23).

Inspirada nas ideias dos estudos *no/do/com* cotidianos, o estudo “Avaliar *com*” surge em conversa com *autores/pesquisadores* que propõem um enfoque avaliativo – dentre muitos que existem e que ainda não os vi em minha limitada visão – que viva o transbordamento das ideias, da libertação, fluido, do intercambiar das palavras, do entrelaçamento das pessoas, sendo negociados relacional e contextualmente, assumindo a dimensão político inventiva do cotidiano (CERTEAU, 1994), exigindo de nós/outros/todos condição permanente de deslocamento, negociação e conversa/escuta.

Proponho conversar como a complexidade no processo avaliativo vivida *no/do/com* relação com o Outro e seus estranhamentos, pode articular diferentes *epistemologias* de saber. Assim, como dito por Larrosa & Kohan(2013), estudamos, pesquisamos, aprendemos, escrevemos, avaliamos, “educamos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido”. Pois, se há “alguma coisa [que] nos anima a escrever [educar, avaliar, aprender, estudar, pesquisar, etc] é a possibilidade de que esse ato de escritura [avaliação, educação, pesquisa, estudo aprendizagem etc], essa experiência em palavras [ações, estranhamentos, diferir, gestos etc], permita nos libertarmos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo” (LARROSA & KOHAN, 2013, p. 5,6).

Na verdade, prefiro compartilhar parte deste texto em que me refiro à Larrosa e Kohan (2013):

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo. Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo(...) propõe-se a testemunhar experiências de escrever na educação, de educar na escritura. [Essa escrita] não é animada por nenhum propósito revelador,

conversor ou doutrinário: definitivamente, nada a revelar, ninguém a converter, nenhuma doutrina a transmitir. Trata-se de apresentar uma escritura que permita que enfim nos livremos das verdades pelas quais educamos, nas quais nos educamos. Quem sabe assim possamos ampliar nossa liberdade de pensar a educação e de nos pensarmos a nós próprios, como educadores (LARROSA & KOHAN, 2013, p. 5,6).

As comunidades racionais e, por consequência, as concepções racionais de avaliação, mesmo reconhecendo *sua/nossa* dimensão narrativa, participativa e integrativa – como é o caso do enfoque avaliativo “Avaliar **para** aprender” –, estabelecem um “saber racional” que legitima um saber a ser sabido e passado adiante. Um “jogo de relações de poder”, já reconhecido por diferentes autores, como Hadji (2000), que apontam em diferentes pesquisas algumas ideias de verdade.

Outra questão a considerar são os limites de *tempoespaço* vinculados às concepções racionais avaliativas, que abraçam a ideia moderna de uma temporalidade segmentada, escalonada, explicável, quantitativa e controlável. Ao racionalismo da concepção de tempo, convido as ideias de Mário Quintana a conversar conosco e com meus/seus/nossos estranhamentos.

Falo especialmente de um dos seus livros que conheci, ao escrever minha metodologia, chamado “Da Preguiça como Método de Trabalho” (1987), do qual partilho sua sugestiva ideia de tempo.

Poeta que fala da preguiça produtiva como método de trabalho que constitui seu poema, Mário Quintana valoriza o tempo pausado, demorado e lento, o tempo de parar, observar, pensar, imaginar, gargalhar/pesar, transbordar, estranhar, ou seja, dá ao tempo, à conversa, ao pensamento um nascer de vínculo gerado, gerando, “*um vir a ser*” [sendo, sentindo].

O poeta elogia a preguiça como a possibilidade de quebra racional do utilitário, lógico, plausível e comum tempo, que costumeiramente conhecemos. Trata-se de um *espaçotempo* do novo, do estranhamento, do diferente. Neste livro, de maneira cômica, Quintana diz: “A preguiça é a mãe do progresso. Se o homem não tivesse preguiça de caminhar, não teria inventado a roda. Não poderia viajar o mundo inteiro”.

E ainda completa: “Não sei pensar a máquina, isto é, faço o meu trabalho criativo primeiro a lápis. Depois, com o queixo apoiado na mão esquerda, repasso tudo à máquina com um dedo só. Mas isto não custa muito? Custar custa, mas dura mais”. (QUINTANA, 1987, p. 25 e 26)

Converso que, por mais que um saber seja sabido e estudado profundamente por *pesquisadoresautores*, há um limite em nossa capacidade de conhecer tudo, pois capturar fragmentos da realidade, os quais são usados para julgar, criar juízo de valor, ou seja, para

decidir pelo nosso olhar fundamentalmente baseado em condições calculáveis, quantificáveis, classificáveis e, em muitos casos, planejados a outros, têm fragilidades e fronteiras [especialmente ao "fronteirar" um dentro e outro fora] (FREIRE, 2014).

A essa impossibilidade de acesso ao que é transcendente,(...) não se deve a nenhuma incapacidade de nossas faculdades (ou de nossos instrumentos de medida, poderíamos acrescentar): isso se deve à transcendência do outro. A desconstrução desconstrói a presença, “coisa real”, (...), porque a relação com o outro é a relação com ‘algo que resiste em ser absolutamente absorvido por esta relação sem deixar nenhum resíduo’. É sempre alguma coisa ou alguém que se retira ‘da esfera do meu alcance, resistindo a ser subsumido pelo horizonte de minhas antecipações (CAPUTO, 2002, p. 40 apud LOPES & BORGES, 2017).

Ou seja, um dos pontos que quero acentuar, no estudo “Avaliar com”, é a questão que este Outro que se estranha e não se alcança totalmente, é a chave dos terrenos indecidíveis, pois somente no encontro *com* os Outros e suas iniciativas temos a capacidade de começar algo novo, estranhar, ser único e distinto de outros.

Hannah Arendt, em seu livro “A condição humana” (1977), argumenta que nós não somos “repetições interminavelmente reprodutíveis do mesmo modelo, cuja natureza ou essência fosse a mesma para todos e tão previsível quanto a natureza ou essência de qualquer outra coisa”, se assim fôssemos, nossas ações e encontros com o Outro seriam como um “luxo desnecessário”, ou seja, “interferência caprichosa nas leis gerais do comportamento” (ARENDDT, 1977, p. 8), somos pessoas com “caráter único distinto” e “revelamos ativamente identidades pessoais únicas”. (Ibidem, p. 179)

Ainda reafirmo com Paulo Freire (2014, 25) que necessitamos nos tornar, vir a ser a cada momento, pois, se nós não precisamos ser, se já somos, ou ainda, “se simplesmente somos, nós paramos de ser. Nós somos precisamente, porque nós estamos nos tornando (Ibidem, p. 56). E ainda, “este processo de ser e não ser, o processo de tornar-se, *de vir a ser*(...) nos faz seres inconclusos” (Ibidem, p. 25) (grifo do autor).

Mas, como perceber a singularidade do Outro [e minha]? Como sentir seus/nossos estranhamentos?

Creio que seja tão somente no que disse anteriormente e reafirmo agora: na *ação com*, no *ato de agir com*.

Mas, o que é essa *ação*?

Arendt explica que a *ação* é “a única atividade que se desenrola diretamente entre os homens, sem a mediação das coisas ou matérias” (Ibidem, p. 7) e que, diferente do *labor* [defendido pela filósofa como correspondente “ao processo biológico do corpo humano”] ou do *trabalho* [também definido pela autora como “inatural da existência humana”], a *ação* [o

agir] envolve o ato de começar.

“O novo início inerente ao nascimento só pode se fazer sentir no mundo porque o novo ser possui a capacidade de começar algo novo, isto é, *agir*.” (Ibidem, p. 7)

Biesta (2013, p. 74) afirma que, “assim como nos esforçamos para introduzir inícios no mundo, outros também se esforçam para introduzir seus inícios no mundo”, e ainda, “só quando nossos inícios são adotados por outros – outros que são capazes de suas próprias *ações* – é que vimos ao mundo” (Ibidem, 75).

Entendendo assim, significo [em mim] que revelar-se em ação com o Outro é tornar-se presença [vir ao mundo], em “um mundo povoado por iniciadores, um mundo de pluralidade e diferenças” (Ibidem, p. 75).

Tal proposta revela e reconhece a complexidade de tornar-se presença; pois “tornar-se presença não é simplesmente um processo de se apresentar ao mundo” (Ibidem, p. 75), mas estar *com* Outros que não são como nós, são outros iniciadores, que participam conosco de “comunidades que não têm nada em comum”, tornamo-nos únicos e singulares, porque somos a nossa presença, e descobrimos, em diferentes situações, que “não podemos ser substituídos por ninguém mais” (Ibidem, p. 78.).

“A ideia de *ação* é que só podemos *agir*, se ‘ao mesmo tempo’ Outros também podem agir, isto é, se Outros são igualmente capazes de introduzir seus inícios no mundo” (ARENDRT,1977 apud BIESTA, 2013, p. 75), esse é o ponto no estudo avaliativo que proponho ao pesquisar a avaliação envolta no Outro, na perspectiva da complexidade, pois a conversa no enfoque de estudo “Avaliar com” envolve uma relação *ética*, uma relação de responsabilidade pelo/com o Outro.

Nos estudos em que Biesta (2013) provoca a responsabilidade *com* o Outro, o autor convida aos seus esforços de investigação, às pesquisas de Levinas(1989) que discute a responsabilidade *com* o Outro como algo que é anterior a qualquer compromisso, “mais antiga que o a priori”(p. 90), “mais antiga que o tempo da consciência acessível na memória”(p. 96), "anárquica"(p. 92), sem “a mediação de qualquer princípio”(p. 92), responsabilidade “que não surge em decisões tomadas por um sujeito”(p. 101) – (Levinas, 1989 apud Biesta, 2013, p. 76 e 77).

“Somos *com* outros antes de sermos *com* nós mesmos; somos para o outro antes de sermos um eu”, ou seja, um “ser-com-outros *ético*” (Ibidem, p. 77), “caracterizado por uma responsabilidade primordial” (BIESTA, 2013, p. 77). Assim dizendo, “o espaço onde o sujeito se torna presença é um espaço ético”. (Ibidem, 2013, p. 77)

Avaliar *com* é o estudo de tornar-se presença no processo avaliativo, como seres únicos

com o Outro, sabendo que estamos uns nos Outros, sendo responsáveis e responsivos, por *nossas/suas* intersubjetividades.

“Tornar-se presença de seres únicos, singulares, não é algo que ‘interrompe’ o programa. Essa interrupção não deve ser vista como uma perturbação, como algo que ameaça a pureza do espaço, mas deve ser tomada como **um sinal de tornar-se presença**” (BIESTA, 2013, p. 80).

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).

Isso significa que o espaço social, o espaço de intersubjetividades, não é um espelho em que podemos finalmente ver e encontrar nosso verdadeiro eu. O espaço de intersubjetividade, poderíamos dizer, **é um espaço ‘perturbador’**, mas essa é uma perturbação necessária, **uma perturbação que unicamente torna possível nosso tornar-se presença**” (BIESTA, 2013, p. 80).

7.4 Complexidade na/da/com avaliação: contribuições de alguns autorespesquisadores

Se, na perspectiva do controle e classificação na avaliação escolar, impõe-se aos avaliadores e avaliados, necessariamente, a divisão dos “erros e acertos”, dos “que sabem e não sabem”, dos “ótimos”, “bons”, “regulares”, “ruins”, ou seja, a divisão com que mais facilmente se mantém a opressão. Na perspectiva da complexidade na/da/com avaliação, contrariamente, os envolvidos se esforçam ao compromisso incansável da união com o Outro, e da busca por si mesmo no/com Outro (FERRAÇO, 2003), com alteridade (CERTEAU, 1994 & Freire, 2014).

O *problema/solução* central, seja nessa ou em outras perspectivas avaliativas, é que nenhuma delas se dá fora da prática.

Enquanto a primeira conta com os instrumentos de poder, controle e classificação das

pessoas; a segunda encontra-se sob a força desse poder, mesmo que jamais se desfaleça (AFONSO, 2017).

A potência da abordagem complexa nos estudos, com a avaliação em destaque, encontra-se no reconhecimento de que a circulação das incompletudes, provisoriiedades, alteridades, solidariedades e outros elementos que compõem a relação com o Outro, implica a circulação de ideias, concepções e valores dos atores sociais que atuam no campo da avaliação, que, por consequência, e, por isso, constituem a reinterpretação das práticas avaliativas, para além ou para aquém do que é suposto por quem procura dominar, e tenta, por meios classificatórios de controle, construir regras para as cotidianidades avaliativas.

Os enfoques avaliativos que atuam de forma coercitiva [mesmo que na tentativa de romper] tentam não apenas estabelecer os limites do que será avaliado, mas também tornar “claro” – supostamente possível – o resultado e/ou a aprendizagem prevista (conteúdo escolar estabelecido).

A contribuição teórica avaliativa, na perspectiva da complexidade, pode ser encontrada nas pesquisas de Teresa Esteban. A noção de avaliação como prática investigativa, proposta por Esteban, contribui ao estudo avaliativo, ao trazer a complexidade como ponto chave nos estudos sobre as avaliações escolares.

A complexidade é incorporada por Esteban (1999) aos processos avaliativos, entendendo-os como não consolidados e nem completamente definidos, pensada em “processo de construção de uma pedagogia multicultural e democrática, que vislumbra a escola como zona fronteira de cruzamento de culturas” (ESTEBAN, 1999, p. 14).

A autora afirma que, para tal percepção, é preciso uma “mudança radical na lógica que conduz às práticas de avaliação, porque supõe substituir a lógica da exclusão, que se baseia na homogeneidade inexistente, pela lógica da inclusão, fundamentada na heterogeneidade real” (Idem, 1999, p. 14).

A avaliação como prática investigativa se propõe a “romper barreiras e se colocar no campo do diálogo, de modo que, *estando aberto ao outro*, o professor pode, apesar da surpresa (...), refletir sobre o que seu aluno diz e sobre a avaliação que ele mesmo havia feito” (Ibidem, 1999, p. 18). E continua dizendo que, em tais “situações cotidianas, às quais não damos maior relevância, *podemos encontrar sinais de ruptura* com o discurso da classificação que vem dando sentido às práticas de avaliação” (Ibidem, 1999, p. 18).

Ou seja, Esteban sinaliza que é na relação com o outro que encontramos a possibilidade de transformação do discurso hegemônico sobre avaliação. Assim, entendo que não há, inclusive, perspectivas puramente classificatórias e deterministas que não possam ser

superadas; há apenas fluxos disjuntivos na avaliação.

Há, nas avaliações escolares, “diversos fios que tecem o cotidiano escolar, as dobras que ocultam e revelam, as palavras que falam e calam, indicam simultaneamente esgotamento dos processos de negação, seleção e exclusão, e a emergência de possibilidades de ruptura com esses processos” (Ibidem, 1999, p. 18).

A avaliação na perspectiva da complexidade, que considera a relação com o Outro, caracteriza-se por movimentos constantes, pelo “não-dito, os silêncios, por fatos cotidianos” (ESTEBAN, 1999, p. 8), por ideologias, imagens, escritas, motivações, tecnologias, ou seja, pelas pessoas e suas relações com o mundo, eventualmente concebidos como estáveis pela incapacidade de nossos pensamentos e vivências de identificar e lidar com o movimento.

Tal incorporação da complexidade aos estudos avaliativos ameaça a rigidez analítica dos estudos em prol da adaptação do nosso lugar na hierarquia social, que postula a separação entre os campos avaliativos do que “é oficial” e do que é “não-oficial” na produção da concepção do que é avaliação, pois, na perspectiva da seleção, quantificação e classificação, consiste na passagem verticalizada de ideias avaliativas, mesmo entre contextos distintos, por considerar o âmbito de uma estrutura social fixa.

Com Esteban (2010), entendo que a própria ruptura da perspectiva avaliativa vivida a partir de processos investigativos da/na/com prática é concebida como um princípio desafiador que recontextualiza outras práticas escolares/pedagógicas, pois mexe com outras lógicas educativas, ao destacar a complexidade, na relação com o Outro, e torna-se um princípio capaz de garantir a modificação da “transferência de conhecimentos” e da “avaliação instrucional”, normalmente movidos pelas regras de um discurso fragmentado e regulatório.

A escola, como projeto unívoco, tem importante participação na **regulação da desigualdade e da violência** e na redução da resistência, necessários à colonialidade do poder (Mignolo, 2003). Suas práticas cotidianas se entrelaçam ao objetivo de manufaturar a homogeneidade cultural, rasurando as marcas da diferença cultural, inscrita nos conhecimentos banidos do currículo prescrito em consequência de seu distanciamento da racionalidade ocidental e da produção científica. Os atos escolares, muitas vezes sutis, favorecem a colonialidade do saber e do ser e contribuem para a naturalização da colonialidade do poder (ESTEBAN, 2010, p. 53) (grifo meu).

Na argumentação da necessidade de ruptura à lógica unívoca da escola, Esteban sinaliza a gravidade das possibilidades de mecanismos de controle das práticas avaliativas escolares. Especialmente ao considerar que os princípios reguladores da desigualdade e da violência podem ser [e muitas vezes são] gerados por práticas cotidianas que operam ideologicamente

sobre os sentidos da colonialidade do poder, presume-se, deste modo, que, ao compor o processo avaliativo na perspectiva da complexidade na relação com o Outro, podem “prejudicar” a colonialidade do saber e do ser já instituída, pois a lógica de ruptura gera “deformação” e “perda de sentidos” pré-determinados.

Assim, a autora problematiza o fato de a escola se apresentar “como instituição capaz de oferecer os conhecimentos fundados na verdade científica, que garante a fiabilidade dos dados difundidos e a rigorosidade do método utilizado (...) necessários a uma inserção social legitimada” (ESTEBAN, 2010, p. 53)

Mas como essa problemática se configura na relação com o Outro?

Configura-se em “excluir do processo de produção do conhecimento, o Outro ao qual se refere, mantendo a relação de dominação. A exclusão do Outro não o elimina” (ESTEBAN, 2010, p. 56).

Deste modo, o Outro é considerado “subalternizado, negado, silenciado e invisibilizado, permanece através de signos apropriados, traduzidos, inseridos em outras tramas históricas e discursivas” (Ibidem, p. 56).

Tal conclusão é construída em uma lógica de avaliação que ainda mantém o Outro em relação a uma realidade contraditória, vista como exterior aos processos dentro das práticas escolares.

Permanecem traços da crença na objetividade e, mesmo não querendo se reafirmar na lógica de controle do desempenho, de algum modo, apresentam-se em sua forma e leitura de mundo, um contexto originalmente de produção.

Nesse sentido, a relação entre avaliação e complexidade, na relação com o Outro, guarda [ou tenta guardar] algum nível de fixidez, e a deturpação de sentidos e da partilha de estar com o Outro manifesta interesses incorporados nos duros contextos em que os discursos transitam.

Como é o caso da estudante de ensino médio com a qual conversei no capítulo “Necessidade de aprender: avaliação formativa”.

Ao dizer que “não era alfabetizada”, com o que a estudante estava preocupada?

Como disse, no capítulo anterior, ela se preocupava em ser “aceita” na tensa lógica que a instituição lhe transmitia, pois sabia que se confrontava a um projeto institucional “pertencente a uma cultura validada, em uma totalidade coerente, constituída pelas concepções tradições, homogeneidade e progresso” (ESTEBAN, 2010, p. 57).

Na minha percepção de *professoraalfabetizadora*, aquela jovem estudante era alfabetizada, então fui problematizar com seus professores, que eram meus parceiros de

trabalho, as seguintes questões: O que é “uma jovem estudante não alfabetizada”? O que aquela jovem sabia? E o que ela ainda não sabia? E perguntei: o que é ser alfabetizado? De que concepções da alfabetização estávamos falando? E conversamos muito sobre isso.

As práticas escolares se constituem no diálogo, nem sempre harmonioso, entre o projeto moderno de escola, com seus diferentes entrelaçamentos, e as experiências ordinárias, (...) múltiplas culturas se apresentam, (...) se confrontam na composição da experiência escolar (Ibidem, 56).

A avaliação como prática investigativa representa um esforço em discutir tais tensões escolares, no miúdo da sala de aula, especialmente ao entender que não estamos concluindo e definindo o que o Outro não sabe, mas buscando a relevância da construção do conhecimento como uma possibilidade permanente, e chamando atenção para além disso, para o papel social que a avaliação escolar desempenha.

Neste sentido, Teresa Esteban (2004) aposta na avaliação como *entre-lugar* (BHABJA, 1998). Avaliação que, ao narrar o Outro, narramo-nos também. Ou seja, a narrativa de si também acontece quando estamos num movimento de pesquisa, conhecendo do Outro.

“É entre-lugar, por sua fluidez, pois impede a marcação de fronteiras fixas, a multiplicidade abre espaço para o novo, o ainda não pensado, o imprevisto” (ESTEBAN, 2004, p. 176).

Tal perspectiva nos provoca a perceber a avaliação em permanente movimento, tornando os sentidos da pesquisa “partes do real”, do que foi possível captar nas acontecimentos, em seus caminhos provisórios, particulares e contingentes.

Avaliação que potencializa a caça (procura), rompe barreiras, amplia possibilidades de busca constante, ou seja, *avaliação como prática investigativa* (ESTEBAN, 1999).

Também trago as contribuições de Claudia Fernandes, com a necessidade constante de compreender a avaliação “mergulhada” em sua relação com o papel social da escola. Fernandes aposta, em suas pesquisas, na *avaliação como projeto de aprendizagem* (2020).

Projeto de aprendizagem envolve muitas dimensões complexas.

Projeto de aprendizagem envolve *projeto* de escola [seu papel social] e *projeto* de vida [o nosso papel nisso] na relação com o Outro.

Não é simplesmente criar mecanismos novos que promovem consequências semelhantes de tentativas de avaliação para adaptação a um lugar na hierarquia social.

É 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.

Claudia Fernandes (2021) discute avaliação como projeto de aprendizagem, considerando o envolvimento avaliativo, as relações, pois “nós estamos permanentemente engajados de criação e recriação de nossa própria natureza” (FREIRE, 2014, p. 25). Apostando que a avaliação envolve dialogicidade, amorosidade, solidariedade, autonomia, empatia, entre outros conceitos freireanos, Fernandes (2021) problematiza que a avaliação precisa considerar tais aspectos, envoltos na complexidade das relações.

A autoavaliação se aproxima daquilo que Paulo Freire nos ensina, que é o diálogo, a conversa, a possibilidade de se olhar no olho da criança ou do jovem e perguntar: “Como você fez isso?”, “De que forma você pensou?”, “Por que você escreveu dessa forma?”, “O que você fez para escrever isso dessa forma?”, “O que você leu?”, “O que você refletiu?”, “Você fez sozinho ou fez com alguém?” (...) Sempre ressalto que a avaliação das aprendizagens dos estudantes precisa ser vista com amorosidade, com empatia, na perspectiva freireana do conceito (FERNANDES, 2021, p. 11).

E “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.

A noção de avaliação vinculada ao seu papel social, torna-se potente aos estudos da avaliação escolar na relação com o Outro, considerando a perspectiva da complexidade, na medida em que compreendemos o contexto em que a avaliação se constitui. Isso tece a investigação com a escola, sua própria compreensão, para além dela, como também em sua identidade.

As concepções, dimensões e finalidades da avaliação se relacionam e são interdependentes. Deveriam ser coerentes com a perspectiva teórica assumida pelos professores(as) em suas práticas pedagógicas, pelas escolas em seus projetos político-pedagógicos, pelas redes em seus projetos educativos. Entretanto, sabemos que, na prática, a complexidade dos processos cotidianos engendra infinitas possibilidades de combinações. Tão importante quanto a coerência teórico-epistemológica em avaliação e currículo é a coerência assumida a partir da visão de mundo que pauta nossas decisões, aquilo que nos compromete enquanto sujeitos e, portanto, enquanto professores(as) (FERNANDES, 2015, p. 400).

Ou seja, ao pensar a relação da avaliação com o papel social da escola, constituímos, além de uma avaliação como prática investigativa, *um cenário* da/na/com investigação da avaliação.

A partir desses fios tramados na complexidade, abre-se o compromisso de questionar que marcas atravessam o papel social da escola, ao mesmo tempo em que inscrevem a

possibilidade de desvio das perspectivas hegemônicas em busca da singularidade de cada escola.

Discutir avaliação escolar numa perspectiva outra, só faz sentido se relacionarmos sua concepção e práticas com a concepção de mundo, de pessoas, de vida, de meio ambiente, de cultura e, em última e primeira instância, à concepção de escola que temos. Só faz sentido pensar e pesquisar sobre a avaliação da/na escola, se estranharmos as práticas naturalizadas de avaliação que permanecem em nossas escolas e salas de aula e que afetam sobremaneira o papel social de estudantes e professores(as) no processo educativo (FERNANDES, 2020, p. 146).

“A provocação fica no sentido de afirmar que, apesar da produção do conhecimento no campo da avaliação ter avançado nas últimas décadas, muito pouco saímos do lugar. Não mudamos a lógica positivista e cartesiana (...). Não mudamos o paradigma” (FERNANDES, 2020, p. 152). A autora problematiza que a perspectiva, na prática das escolas, pouco mudou, ainda encontramos tentativas de controle, classificação, homogeneização em uma perspectiva quantitativa. Mesmo com intencionalidades diferentes, as propostas de mudanças são superficiais e não alteram a lógica, o pensamento.

Mas “a naturalização da cultura escolar em relação à realização de provas e exames denuncia o papel social que, na prática, fica destinado à escola: aprovar e reprovar para certificar” (FERNANDES, 2014, p. 120) e torna o papel da avaliação um debate constante e intimamente ligado aos estudos sobre o saber escolar e as condições de aprendizagem.

Essas concepções não impedem que os/as participantes vivam conflitos e experimentem incertezas; no entanto, tendem a explicá-las sem colocar em questão a centralidade que atribuem ao conhecimento, à avaliação e à qualidade. “Embora estejamos na segunda década do século XXI, a relação entre avaliação, aprovação, reprovação, notas e provas é forte e tem papel central em todos os processos pedagógicos na escola” (FERNANDES, 2020, p. 146).

Fernandes (2020) discute que a avaliação é uma “atividade política e social” e, por isso “é necessário ter em conta que os estudantes e os docentes também vivem experiências diversas, com valor formativo, muitas vezes independentes do desenho curricular expresso” (Idem, p. 150).

Ou seja, a avaliação envolve uma produção singular movida pela experiência com o Outro. Neste contexto, como apresentado, a avaliação é pensada, não com neutralidade constituída por características que possam ser identificadas objetivamente, mas como complexa e considerada na relação com o Outro, entendendo que estes “vivem experiências diversas”. Assim, é a partir da concepção da avaliação na perspectiva da complexidade, na constituição de sentidos na relação, que se supõe e se constitui um novo/outro contexto.

Falar da episteme da complexidade significa aventurar-se no desafio da própria complexidade de discutir a importância de revelar nossa incapacidade de capturar todas as realidades, é a possibilidade de expressar nossas incertezas, suas/nossas imprevisibilidades e “traços inquietantes de emaranhados, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza.” (MORIN, 2001, p. 19). Nesta perspectiva, precisamos considerar que “há experiências avaliativas cotidianas que não se revelam nos planejamentos e documentos oficiais” (FERNANDES, 2020, p. 151). E que, ao entender isso, a concepção de avaliação se modifica de “uma prática de avaliação ‘artificializada’ pelos testes e exames para uma prática viva de uma avaliação cotidiana que se preocupa com a finalidade para a qual aquelas crianças e jovens estão ali, na escola” (FERNANDES, 2020, p. 151).

Com a avaliação emancipatória, concepção de avaliação de Ana Maria Saul, também abraço partilhas de suas pesquisas sobre avaliação na perspectiva da complexidade; evidencio, aqui, algumas de suas contribuições.

Ana Maria Saul (2015), no texto “Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória”, faz referência a Paulo Freire, ao fazer destaque à necessidade do diálogo na avaliação. Baseada nos estudos de Freire, propõe a avaliação com o compromisso de transformação, “a partir do auto-conhecimento crítico do concreto, do real” (SAUL, 1988, p. 61), do estímulo a “falar com” (SAUL, 2015), da emancipação, decisão democrática e da crítica educativa.

Para a autora, o ato de avaliar está comprometido com o futuro, inconcluso e comprometido com o que se pretende transformar. Considerando o autoconhecimento crítico do real, criam-se proposições alternativas à realidade. Avaliação, assim, aposta no valor emancipador da relação com o Outro, constituída na concepção de conscientização de Freire(1980).

A conscientização é [...] um teste de realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (FREIRE, 1980, p. 26).

São pressupostos da avaliação emancipatória: a autenticidade, o antidogmatismo, a restituição sistemática, o compromisso, o ritmo e o equilíbrio da ação-reflexão. Sendo a avaliação composta em três momentos: a descrição da realidade, a análise crítica e a criação coletiva – momentos contingentes, movidos por uma investigação.

Tal abordagem avaliativa se expressa por um processo dialógico.

Saul (2012) detalha no texto: “Uma prática docente inspirada no ‘jeito de ser docente’ de Paulo Freire”, como fazia suas aulas inspiradas nas aprendizagens e aproximações com Freire.

Em um de seus relatos, detalha como Paulo Freire fazia para entender a complexidade do grupo de estudantes que ali estavam na aula. Ela conta que este autor estava envolvido nas relações, disposto a ouvir, em uma prática que apostava no diálogo. E partilha:

Na condução do trabalho de sala de aula Paulo Freire propunha que, num primeiro momento, ouvíssemos as preocupações de investigação, de pesquisa dos alunos/as; *os seus sonhos*, como ele dizia. Mesmo que esses projetos fossem embrionários, ele fazia questão de estimular seus autores/as a dizer os seus sonhos, ainda que estes não estivessem detalhados ou totalmente claros. A partir do relato dos projetos, ou intenções de pesquisa, passava-se a um segundo momento em que se trabalhava com as diferentes temáticas que daí emergiram, encontrando-se os eixos importantes de cada um desses projetos e os “fios comuns” entre eles. Deste modo eram aprofundadas as temáticas fundamentais que contribuíam para os diferentes projetos (SAUL, 2012, p. 2).

Partilho com Saul (1988) que a avaliação na relação com o Outro se torna uma "grande janela", através da qual podemos entrar e mudar as nossas práticas cotidianas. “Com isso queremos significar que, através da janela da avaliação, é possível alterar o que desenvolvemos na sala de aula, a relação com os colegas da escola, prevendo a própria concepção da escola como um todo” (1988, p. 65).

A avaliação guarda, em si, potência transformadora, abertura de diálogo com o Outro, aproximações com alteridade e une pessoas à transformação (SAUL, 1988).

Avaliação feita por meio da construção interpretativa do coletivo, em um contexto não determinista que, portanto, jamais se limita, conclui e satura. Uma dinâmica de ruptura do próprio contexto, contingencial, constante e conflituosa.

Ou seja, na perspectiva da complexidade, a avaliação jamais consegue manter intacta a significação daquilo que se pretende apenas reproduzir ou significar, pois se trata da relação em caráter singular, com a capacidade de lutar criticamente contra pretensões homogeneizantes.

Saturados em sua estrutura, o controle, classificação, a avaliação quantitativa e a busca por resultado/desempenho, entre outras abordagens modernas, tentam levar à falência os intentos de menção relacional por que as tentativas de avaliação, na relação com o Outro, propõem-se a lutar.

A perspectiva da complexidade nas relações do processo avaliativo investe na insurgência da diferença, na negação ao referencial pré-determinado, pelo compromisso de ser

uma ação educacional em luta, por uma avaliação como prática investigativa, que aposta na avaliação como projeto de aprendizagem, considerando a dimensão social, política e educativa da avaliação, entendendo-a como emancipatória.

Assim, ao “pôr na mesa as cartas do jogo”, considero que a avaliação moderna, a esta altura, já está, há muito, dilacerada pela heterogeneidade dos movimentos de luta avaliativa.

Dessa forma, ao mencionar a avaliação moderna a serviço de uma lógica econômica, mercadológica, classificatória, de controle, já não me sinto mais nela [mesmo que no intento], pois sei que se modifica, é alterada, é abandonada. A complexidade é, por consequência, a ruptura na união com o Outro [na minha união com os *autores/pesquisadores*] no sentido mesmo da alteridade do encontro com eles, e só isso já considero outro contexto.

Ainda que a delimitação dos processos avaliativos pareça não estar com grandes rupturas paradigmáticas; com a perspectiva da complexidade, a concepção avaliativa sofre mudanças, principalmente se considerar a inconclusão e incompletude que agora reconheço que motiva todo signo [significação].

A relação com o Outro tem sentido porque é vista na perspectiva da complexidade, isso altera e faz com que algo novo aconteça, a avaliação na relação com o Outro muda e passa a ser expressa com algo em processo de *vir a ser* (FREIRE, 2014).

Nessa perspectiva, sustento a tese, mesmo como enunciação, de que a perspectiva da complexidade na avaliação expõe ruptura relacional, contextual, política e social.

Portanto, pondera-se que a situação do avaliador e do avaliado, na relação com a perspectiva da complexidade, perpassa a impossibilidade de apreensão totalizante.

Reconhecer a relação com o Outro, no processo avaliativo, na perspectiva da complexidade, é acenar uma ruptura paradigmática. Por esta razão, acredito que a avaliação, em tal perspectiva, vive uma transformação constante.

Antes, importa discutir a avaliação em processo de *vir a ser* (FREIRE, 2014), na relação com o Outro. Seremos sempre interpelados pela necessidade de decidir, nomear, significar, traduzir e interrogar nossas práticas. Mas considero que é preciso ter em mente que as demandas mobilizadoras é a complexidade de vivermos uns com os Outros, em solidariedade, alteridade, responsabilidade e libertação.

Com Saul (1988) partilho que a concepção da avaliação com o Outro, na perspectiva da complexidade, implica que haja um envolvimento responsável e compartilhado, a proposição de alternativas em constante luta transformadora, a alteração substancial de uma proposta gerada pelo encontro, disposição à transformação, não considerando parâmetros universais para o confronto das ideias.

Ana Maria Saul (1988) afirma que o compromisso principal da avaliação é “fazer com que as pessoas envolvidas na ação educativa possam escrever sua própria história e gerem suas próprias alternativas de ação” (SAUL, 1988, p. 61). Teresa Esteban (1999) enfatiza que o cotidiano, através de uma prática investigativa, seus indícios, não-ditos entre outros fatos cotidianos, podem indicar outras possibilidades avaliativas. Claudia Fernandes (2020) aposta na avaliação como projeto de aprendizagem, no qual envolve discutir nosso projeto de escola e seu papel social.

Então, em que condições tais *autores/pesquisadores* rompem este duro muro/barreira da avaliação escolar moderna?

Crendo que é preciso entender a avaliação na perspectiva da complexidade, mesmo que nem todos trabalhem com a complexidade em sua tessitura conceitual e teórica em Morin.

Entendo com tais *autores/pesquisadores*, apesar das preocupações diferenciadas, que a perspectiva da complexidade está circunscrita na avaliação.

Deste modo, não há tentativa de acesso a uma dada essência paralisante, uma vez que atuam na perspectiva da relação com o Outro, suas nuances, indícios e incompletudes.

Mais do que isso, ambos os autores propõem o questionamento dos enfoques avaliativos que não rompem com a ideia de conhecimento instituído, planejado, pré-determinado. Enfoques classificatórios que “não saem do lugar”, permanecem na lógica do controle e, por isso, posiciono-me com suas contribuições e apostas em outras formas de conceber a avaliação.

Junto com tais *autores* discuto a ideia de avaliação na relação com o Outro, como processo de constituição relacional no âmbito de lutas educacionais, em uma escola complexa, compreendida no campo de relações complexas, pois encaro os processos avaliativos como passíveis de serem constituídos em diferentes contextos por diferentes sujeitos.

Considerando tais leituras, costuro-as em um bordado de pesquisas sobre avaliação na perspectiva da complexidade, um estudo que nomeio como “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 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.

7.5 Conversas e suas complexidades

Assumir a complexidade inerente ao cotidiano escolar correlaciona a necessidade do reconhecimento interpretativo das situações vividas com o Outro, sendo as leituras e significações únicas e singulares, tornando, portanto, o desafio de tentar perceber os diferentes contextos “uma absoluta e indispensável aventura”(FREIRE, 2014, p. 26), pois é preciso assumir riscos.

A escuta, a atenção e a reciprocidade de diferentes pontos de vista tornam os encontros com o Outro em momentos importantes de aprendizagem.

Durante a realização da pesquisa, fui aprendendo e rememorando com as conversas que fiz, com o que ouvi, com o que vi, com o que compreendi, com o que participei e modifiquei, ou seja, em cada situação vivida, cada “Conversa **com** memória”, algo se modificou em mim, na pesquisa e nas relações com a escola.

Neste contexto, retorno algumas “Conversas **com** memórias” que fiz ao longo da tese, com a proposta de conversar com elas mais uma vez, com algumas práticas escolares e suas conexões com a perspectiva da complexidade e meus estudos sobre avaliação.

Em tempos difíceis, de retrocessos no processo de partilha com o Outro, num mundo que pede o “cessar fogo”, o “cessar dos fundamentalismos individuais”, entendo que é preciso reforçar o cuidado com as práticas escolares cotidianas, especialmente no sentido de problematizar a escola como espaço de educação como prática de liberdade (FREIRE, 2017).

A avaliação educacional ou escolar, como uma das configurações da avaliação como prática social, é tecida em meio a conflitos, negociações, provisoriades, em uma arena de disputa. E participa de um conjunto maior de significações enredadas em processos sociais, políticos, econômicos, históricos e culturais.

No âmbito da escola, tais significações, no entanto, adquirem especificidades, ganham dimensões diferentes na vida dos estudantes e professores e são marcadas pelo modo como se constitui o papel social da escola.

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 deste ano, 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. Neste ano, 2023, estou com as crianças “chegantes”, uma turma de 1º ano do ensino fundamental.

Nos primeiros dias, circulamos pela escola e conhecemos seus diferentes espaços. Alguns dias se passaram e pensei em planejar uma aula para falar da história da escola, alguns marcos que me tocam no espaço e ouvir como as crianças constituíam suas experiências escolares.

Decidi que contaria ao grupo o nome completo da escola “Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira”, o CAp/UERJ, pois, na semana anterior, as crianças falaram que queriam estudar sobre o nome da escola.

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 à conversa sobre a nova escola, o CAp/UERJ, 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:

– Lembrem 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 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)

Pergunto-nos, assim como Larrosa (2002): Então, o que se passa em/entre nós? O que passa por nós? O que fica? O que penetra? O que sentimos como experiência?

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). Ao tratar do problema da simplificação do conhecimento, questiona o isolamento das ideias, o isolamento das relações que temos uns com o Outro. “O pensamento redutor atribui a ‘verdadeira’ realidade não às totalidades, mas aos elementos, não às qualidades, mas às medidas, não aos seres e aos entes, mas aos enunciados formalizáveis e matematizáveis” (MORIN, 1996, p. 27).

Preocupado em contrapor tal situação, de um pensamento mutilador, Morin propõe sete princípios da complexidade.

Um deles é o princípio da “Reintrodução do conhecimento em todo conhecimento”.

Neste princípio, o autor destaca que precisamos reintroduzir nossa lógica de conhecimento, para além da percepção teórica científica que possa existir, onde todo conhecimento é uma reconstrução e/ou tradução feita por um espírito/pensamento/cérebro, em uma cultura e em um tempo determinado (MORIN, 2000a, p. 211). Baseado em três teorias, a Teoria da Informação, a Cibernética e a Teoria dos Sistemas, Morin discute ferramentas para o diálogo com a incerteza, a surpresa, o inesperado, porque “permite entrar em um universo onde existem, ao mesmo tempo, a ordem (a redundância/repetitivo), a desordem (o bruto/caos) e a necessidade de estarmos atentos ao novo (à informação), que surge no encontro, na troca, no falar e ouvir (MORIN, 2000a).

A noção do princípio da “Reintrodução do conhecimento em todo conhecimento”, proposta por Morin (2000a), ajuda-nos a perceber a necessidade de que precisamos problematizar e aprender com o Outro, para além das lógicas modernas de tentativas de enquadramento macroestrutural da relação entre classificação, avaliação educacional e produção de desigualdade escolar.

Estar atento ao Outro é entender ser pertencente ao cotidiano, aprendendo a reconhecer o desperdício de experiências e as iniciativas e movimentos outros com credibilidade (Santos,

2005), é perceber, como dito por Ferrazo (2003), que habitamos uns nos Outros. “Eu também sou esse cotidiano... eu não penso “sobre” o cotidiano, eu penso “com” o cotidiano...” (Ibidem, 2003, p. 161).

“Não estou falando ‘um ‘sobre’ o Outro, que ‘encobre’, que se coloca ‘por cima’ do Outro *sem entrar nele*, sem o ‘*habitar*’. Pesquisar ‘sobre’ sugere a intenção de poder falar do Outro a partir do Outro, isentando-nos desse Outro, colocando-nos separados desse Outro” (Ibidem, 2003, p. 162). Mas nós estamos juntos e não podemos nos esquivar.

E a mesma regra se aplica a mim. Eu estou certo de que eu posso dar contribuições para os educadores (...), mas eu tenho que, em primeiro lugar, respeitá-los em seu conhecimento (...). E então posso perguntar: “O que você pensa disso?” (FREIRE, 2014, p. 28).

Eu tenho que estar aberto, a aprender a realidade (...). Fora disto, o que nós temos é autoritarismo e desrespeito pelo outro (FREIRE, 2014, p. 28).

E, como o Outro surgiu nas diferentes conversas que destaquei ao longo da tese?

Num movimento de interrogar minha própria prática, voltei aos pontos que mexeram comigo, num diálogo prática-teoria-prática, ao dividir alguns pontos que me chamaram atenção.

Um deles é a experiência que vivi com meu professor de matemática da 8ª série (9º ano do ensino fundamental), que decidiu me dar nota “6” em todos os bimestres, para que eu aprendesse para além das notas do boletim.

Quando o professor Zé procura conhecer-me de perto, percebe que sou diferente em minha leitura do que era “ser avaliada” e passa a investir tempo em me ensinar outras coisas, além das notas. Neste encontro, vivo algo tão diferente, que este se torna um “acontecimento” em minha vida.

A noção de acontecimento é complexa, (MORIN, 1996), por remeter a outras noções como o contingente, o provisório, a singularidade. Diferente de uma produção pensável, de algo que acontece com frequência, que tem um determinado ritmo, como em uma lógica estável, como a que eu vivia na escola até encontrar o professor Zé; o acontecimento tem em si um caráter singular e fenomenal. Vem da ordem do conflito, do estranhamento, da crise, do diferir, por meio do cotidiano em nossas relações com o Outro.

Assim, a noção de acontecimento é pertencente à relação, vivida na perspectiva da complexidade de estar “com”, em troca e comprometido com isso, sendo um acontecimento um no Outro (Ibidem, 1996). “Todo elemento pode ser considerado acontecimento na medida em que o consideramos situado na irreversibilidade temporal, uma manifestação ou atualização, isto é, em função de seu aparecimento e desaparecimento, como em função de

sua singularidade” (MORIN, 1996, p. 251).

Um gesto, aparentemente rotineiro, experienciado pelo professor Zé, em ver uma estudante em busca das melhores notas, altera minha trajetória de vida e torna-se “acontecimento”. Na conversa com meu professor, encontramos a tentativa de mexer com minha lógica da crença de “querer agradar os professores”.

Ao dizer “Eu não quero que você aprenda para tirar boas notas, mas para aprender outras coisas”, meu professor estava interessado em ver a minha relação com o conhecimento. Um gesto, aparentemente simples, que revelava uma preocupação transformadora, algo que chegou a minha vida de modo imprevisível, mas me deixou marcas profundas.

Até ali, por anos, na escola, acreditei que a “regra do jogo” (HADJI, 2000) era tirar notas altas, respondendo exatamente o que meus professores queriam ouvir, sem críticas, reflexões ou alterações do que havia aprendido. Questionar o que eu considerava ser “a voz ensinante” do professor era algo inimaginável. E me questionei: “Quantas vezes poderia ter falado, mas fiquei em silêncio? E quantas vezes, mesmo sem entender, repeti respostas, preocupada com a expectativa ‘do que deveria aprender’?”

Isso me faz retornar a outra conversa: a com minha parceira de trabalho, professora de artes. Por muitas vezes, conversamos sobre o estudante que “não queria ler com letras”. Um estudante que até então se recusava a escrever, alegando “não saber”, “não gostar”, “não entender”, e que começou a acreditar em si mesmo e em suas grandes potências.

Por um tempo, pensei que, com a reprovação no 4º ano, o estudante ficaria desanimado de estudar e até sairia da escola, mas aquele aluno artista, que fazia obras primorosas com papel alumínio, mostrou-se muito mais forte do que eu imaginava.

Descobriram, com o tempo, que ele não era apenas o menino que não queria aprender a ler (coisa que eu já sabia e tentei dizer por algum tempo). Era propositivo e revelava suas aprendizagens de modo diferente.

Foi difícil entender sua lógica? Foi difícil. Precisava de constante ajuda? Precisava. Mas inaugurou um conjunto de novas estratégias e lógicas que ajudaram nossa escola.

Hoje, ele está no oitavo ano do ensino fundamental, cheio de ideias, desafios, destrezas e dificuldades no caminho. Não só ele agia assim, outras crianças também desafiavam nossas práticas do dia a dia.

Nós somos diferentes uns dos outros. Algumas crianças precisam de uma atenção maior, e isso não é um problema, mas um desafio, um modo outro de viver a singularidade das turmas, a cada dia, em sala de aula, no recreio e em outros espaços, reconhecendo os diferentes tempos e lógicas que nos provocam a complexidade.

Com aquela criança aprendi a entender o que é considerado(a) bagunça, confusão, desordem, e até caos. Por muitos pode ser somente um outro modo de ver as coisas, **uma outra ordem**, um olhar em que não havia pensado e que, agora, ensina-me a entender as diferenças.

É no cotidiano, no qual permanentemente nos defrontamos com o Outro – nesse encontro –, que podemos, como dito no capítulo anterior, constituir a crise do crível, a ruptura das certezas, o encontro com imprevisível, a abertura da alteridade radical, enfim o deslocamento e a quebra dos padrões habituais de referências, valores, pensamentos e ações (CERTEAU, 1970, p. 7 apud FERRAÇO, SOARES & ALVES, 2017).

“Um trabalho no cotidiano precisa ir além do que foi aprendido com as virtualidades da modernidade, (...) que continuam sendo um recurso indispensável (...), mas, também e cada vez mais, limite ao que precisa ser tecido.”(ALVES, 2001, p. 14-16).

Chegar mais perto do Outro, tocá-lo e ser tocado por ele ensina-nos muito, pois estamos em movimento “com”, fluidos e instáveis, procurando nossa ordem no Outro e dispostos [ou não] a aceitar **uma outra ordem** que nos chega diferente.

Morin (1996) nos confronta neste ponto, ao revelar que nossa ordem é como uma organização; e como organização é uma “reorganização permanente, um sistema que tende a se desorganizar”, nossa suposta ordem e organização, “como reorganização permanente de si, isto é, não apenas organização, é nossa auto-reorganização.” (MORIN, 1996, p. 266)

Estar naquela situação me ensinou este desafio. O desafio de pensar e praticar ações pedagógicas e avaliativas envoltas na relação próxima, na troca de experiências pelo diálogo.

Para tanto, é preciso investir no diálogo, investir na relação com o Outro. Este investimento recíproco caracteriza-se em uma prática dialógica e complexa, em que nos permitimos a partilha para além dos próprios limites da compreensão humana e encontramos a incompletude, a contingência, a incerteza, o complexo (MORIN, 1996).

O pensamento complexo nos provoca a entender que tudo acontece ao mesmo tempo, nós especificamos e generalizamos, separamos e associamos, reduzimos e complexificamos, divergimos e convergimos e, inseparavelmente, em convívio, criamos nossos diálogos (MORIN, 1996).

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.

E foi em um diálogo, nada esperado, que conheci uma jovem estudante do ensino médio no CAp/UERJ.

À procura de alguém para conversar, a jovem estudante me conheceu, e eu a conheci também, relato que também partilho ao longo da tese e rememoro agora, para conversar mais um pouco.

Como disse, em outro capítulo, o que mais me chamou a atenção com aquela jovem estudante foi o fato de afirmar “não ser alfabetizada”. Ela estava no ensino médio, vivia diferentes experiências na escola, e com elas concluiu algo que lhe incomodava muito.

Por um bom tempo, vivi experiências de crianças inseguras que achavam que não sabiam ler; mas, pela primeira vez, tinha encontrado uma jovem – estudante do ensino regular – que concluiu não ser alfabetizada. Estava pedindo ajuda, e não sabia a quem recorrer; e o mais estranho: não procurou seus professores.

Quando lhe contaram que “não era alfabetizada”, ela não pensou em pedir ajuda para quem tinha lhe dado essa notícia horrível. Sentiu-se culpada e precisava “correr atrás do prejuízo”. Entendeu que o “problema” não era de outras pessoas, mas somente dela, que tinha acabado de chegar à nova escola.

A estudante fez um movimento de busca por alguém, mas nem cogitou de ser próxima de seus professores e colegas de turma. Sentia-se tão isolada, que não lançava mão do próprio coletivo no qual vivia todos os dias, na escola. E pensou, inclusive, que nenhum professor do ensino médio poderia ajudá-la a “alfabetizar-se”, pois acreditava que aquilo não era uma prática deles. Em seu conflito, percebeu que estava ali, no meio de todas aquelas conclusões, vivendo um “problemão”.

Conhecimentos e desconhecimentos surgiram naquela conversa com a jovem estudante. Viver aquela conversa e mudança institucional que ela causou, ensinou-nos em processo de transformação. Era preciso compreender a necessidade de ações pedagógicas e avaliativas que assumissem a diferença como expressão radical de alteridade (ESTEBAN, 2008).

Na relação com o Outro, mudamos nossas práticas pedagógicas e avaliativas. Outro “aqui sempre esteve, mas em tempo talvez diferente daquele que percebemos; suas histórias narrativas, sua própria percepção de ser outro, não obedece de forma submissa a nossa ordem, a nossa sequência, a nossa determinação cronológica do tempo (...)” (SKLIAR, 2003, p. 62).

Os processos cotidianos, os desafios da sala de aula, o que nos atravessa nos corredores, pátios, reuniões etc, indicam, gritam a transformação em diálogo com o Outro. E, quando surge a diferença, o que fazemos? A diferença surge em cada respirar, somos assim, essa é a nossa natureza, se não nos damos conta da complexidade à qual pertencemos, atuamos inevitavelmente, para a consolidação, no cotidiano escolar, de práticas de homogeneização, discriminação, padronização e controle. Tais apostas teóricas na perspectiva da complexidade,

quando rejeitadas, perdem a singularidade do encontro, e acabamos por estigmatizar realidades, sujeitos, processos, modos de ser, conhecimentos, respostas e/ou resultados, reforçando ainda mais movimentos que naturalizam a exclusão.

Trazer a conversa da jovem estudante que se considerava não alfabetizada significa fazer uma aposta no ausente que está presente em nossas escolas. Quantas crianças e jovens não estão dizendo o que verdadeiramente sentem nas suas práticas escolares? Ao apostar na conversa com tais experiências vividas, sinto ser necessário um investimento maior no presente, ao ampliá-lo e problematizá-lo, como um ato de cuidado com o futuro de nossas práticas. Discutir o presente é potencializar as incertezas que surgem ao estarmos com o Outro, e isso é um risco que precisamos correr.

As incertezas nos levam a investir no Outro como legítimo Outro (MATURANA, 1999), reconhecendo a diferença, a complexidade do cotidiano e as tensões, conflitos e provisoriidades decorrentes disso. “Apostar nas possibilidades já existentes, visando fortalecer, cada vez mais, o processo de democratização escolar é necessário e urgente.” (SAMPAIO, 2010, p. 93)

Lembrando, como disse no capítulo anterior, que o Outro é aquele ou aquilo que não podemos ser/fazer sozinhos, e que ele existe independente de o reconhecermos ou não. O Outro é inconcluso como nós, “que não se possui nem se controla. O Outro é o que escapa. É o imprevisível, o inesperado, o excluído, o imigrante, o marginalizado, o estrangeiro, [o fracassado, reprovado]. O Outro é mistério e é surpresa.” Especialmente ao dizer que o Outro é “a alteridade radical, a diferença para a qual nós precisamos nos abrir para inventar o novo” (FERRAÇO, SOARES & ALVES, 2017, p. 14 e 15).

Há muito o que pesquisar, indagar, escrever e conversar, mas, infelizmente, é preciso pausar e fechar este momento do relatório final da pesquisa. A incompletude me faz continuar escrevendo mais e mais... o que foram as aprendizagens das crianças e as minhas em relação ao nome da escola? Como continuar a relacionar minhas reflexões acerca da aprendizagem que não está prevista, prescrita e que aponta ao estudo do avaliar com? Como senti e o que avaliei nas/com aprendizagens das crianças naquela atividade/conversa?

As questões de pesquisa ganham novos matizes, e mesmo parando para dar conta da conclusão da tese, no capítulo seguinte, passo pela necessidade de marcar minha incompletude que também reconfigura o trabalho, em conversa, em processo de vir a ser (FREIRE, 2014).

Entender que, após a defesa, a pesquisa continua é dialogar com a noção freireana de inacabamento, neste processo inconcluso que nos convida à alteridade, como possibilidade

aberta que ora é interrompida por necessidade de conclusão, que vem logo à frente no último capítulo.

Não enlaço todos os fios, muitos sequer foram trazidos à trama, outros deixo soltos, pois são convites, ou desafios, a continuá-la. Minhas lembranças, aqui recolhidas, expõem as questões que me habitam e meus movimentos para formulá-las, desenvolvê-las e por vezes destecê-las. Questões que me abrem ao diálogo. (ESTEBAN, 2023, p. 15)

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sou professora da educação básica e falo de avaliação junto com um grupo de professoras e professores pesquisadores que estão com os estudantes em seus diferentes processos, dentro da escola. Não optei por pesquisar avaliação externa, mas avaliação de quem está junto semanalmente, trimestralmente, semestral ou anualmente com outras pessoas, na relação de quem está junto, no emaranhado, de misturar tudo, em cada encontro, em cada aula.

No encontro, ou seja, na aula, fazemos um pouco de tudo, concordamos e discordamos, ensinamos e aprendemos, avaliamos e somos avaliados, perguntamos, debatemos, questionamos, refletimos e, mesmo nos casos mais diretivos no modo de ensinar/aprender/avaliar, somos atravessados por insurgências.

Professores que dão aula, seja no ensino superior ou na educação básica, têm *com* seus alunos [na maioria dos casos] tempo, conversa, relacionamentos e aproximações, para além de um dia de encontro, ou de uma única aula na turma/disciplina. E o primeiro ponto que levanto é: temos algum tempo juntos e, nele, criamos relações.

Há uma tirinha da Mafalda que me chama atenção, ao discutir o tempo que passamos juntos com nossos alunos. Observe:



Figura 2 - QUINO, J. L. Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Ser um “freguês” é ter tempo de relacionamento, é entender que, em nossas práticas, as avaliações em sala são marcadas por um “tempo” de aproximação, interlocução, diálogo, alteridade, solidariedade, ou seja, “tempo” de conhecer um pouco uns dos Outros.

Por algum “tempo”, em minha formação e prática em sala, investi “tempo” conhecendo os estudos de diferentes teóricos da Educação. Estudei Emília Ferreiro, Vygotsky, Piaget, entre outros autores que muito me ajudaram. Como professora, ora apostei em método fônico, ora em “cantinhos de aprendizagem” na sala, ora em períodos tabulados de desenvolvimento infantil, ora em métodos científicos e outras metodologias que fui aprendendo ao longo dos

anos de profissão. Mas, com o “tempo”, percebi que aqueles métodos [bem interessantes] não conseguiam dizer quem eu era como professora, mas o que os outros pesquisadores são em suas metodologias. Estava fazendo o que os Outros faziam, e isso não me completava.

Comecei a questionar por que as crianças de minhas turmas conseguiam ler diferentes situações cotidianas, imagens, rótulos, materiais, músicas, poemas, vida do dia a dia, mas não tinham a mesma relação com a escola e comigo. O que tinha de diferente? O que estava acontecendo? E, sem medo de perguntar às crianças, questionei o que não estava conseguindo compreender.

Com os estudantes, sim, na relação “com”, descobri que é com as pessoas que descubro o meu método de trabalho, e isso se deu ao longo de minha trajetória profissional.

Já trabalhei em diferentes segmentos de anos de escolaridade.

No ensino médio, conversava com alunos sobre o que queriam fazer e ser ao estudar naquela escola [escolas de normalistas] e, para minha surpresa, suas respostas eram tão complexas que ficávamos retornando às questões levantadas com frequência.

Já cheguei a ouvir: “–Mas, eu posso querer ser?” Como também já partilhei minhas angústias com eles, como quando perguntei: a escola disse que preciso dar provas, mas não quero; como vocês podem me ajudar? E recebi ideias brilhantes que uso até hoje.

Ou, como uma vez, que disse que queria conversar com a família de uma estudante do 1º ano do ensino médio, e ela disse: “– Não tenho família. Minha família sou eu e ponto. Pode falar.”, uma fala que muito me impactou e fez pensar.

Passei a questionar o que estava considerando com meu olhar limitado com os estudantes e vi que a escola é bem mais do que a rigidez na qual acreditava.

Pois, afinal, o que é a escola? A escola são as pessoas que ali se encontram. Quando percebi isso, já não estava “dando” aulas para quem estava me esperando para aprender, mas participando do que planejamos e mudamos no caminho da vivência de realizar nossos planejamentos, ora em grupo ou até em dupla. Fazia propostas de aulas conversando, ouvindo, de modo colaborativo, apostando nas contribuições de diferentes autores, mas ouvindo quem estava vivendo aquele momento comigo.

Assim, entendi que o centro da avaliação não está no aluno, mas na relação. Na verdade, o centro não existe, o que existe é a complexidade feita no vínculo entre as pessoas.

Existiu, e existe, ainda hoje, hegemonias mais estáveis que acreditam na centralidade dos resultados, na centralidade das classificações, na centralidade de nomear alguém como número e lhe ofertar uma “boa nota” na centralidade do que se aprendeu, na centralidade do aluno, ou seja, na busca de um centro para chamar de “certo ou bom”.

Por muito tempo, acreditei que o centro da avaliação era o aluno, mas no que a escola precisa estar “centrada”? É assim que precisa ser?

Com as crianças, nas classes de alfabetização, aprendi que temos que aproveitar tudo que possa produzir conhecimento, e que nada tem um caráter irreversível. Nós podemos ressignificar o passado e alargar o presente, pois a maneira de interpretar o mundo envolve aspectos diferentes para cada um de nós.

Aprendi que é preciso, primeiramente, ouvir, e, depois, gostar junto [de modos diferentes] do que ouvimos, e que reivindicar, discutir, entre outras coisas, é só uma questão de definição do que conversamos, pois o que buscamos de fato é uma nova construção social, com autonomia, solidariedade, alteridade e responsabilidade social, apostando na “produção/constituição” do conhecimento e não no “consumo” de conhecimento.

Também aprendi que dividir o “poder” que tenho nas mãos, poder de ser professora de uma turma, dói. Dói porque não é só a gente que quer algo, todos nós temos um querer ser. Para isso, é preciso oportunizar espaços de manifestação dos desejos do Outro, em uma relação de confiança, solidariedade, alteridade, diálogo e segurança que não vai “desagradar” ninguém. É preciso desconfiar do que temos como verdade única, refletindo junto, e não criando desconfianças e medo entre professores e alunos em suas relações. E que, para viver no mundo, é preciso fortalecer a confiança uns dos Outros, fazendo da escola um espaço de vida, de políticas que garantam a vida, que considere que a complexidade constitui uma experiência em construção.

Na tentativa de elaborar uma conclusão, ainda que a entendendo como provisória, gostaria de assinalar que, ao assumir, teoricamente, minha inspiração nos estudos do/no/com cotidiano em sua complexidade, procurei, em uma perspectiva dialógica, discutir com alguns dos muitos e diferentes enfoques avaliativos.

Ao investir na complexidade nos processos avaliativos, defendo a tese de que a qualidade da educação depende, sobretudo, da opção que se faz em relação à educação, seus compromissos, seu papel social, marcos na vida humana, perspectivas políticas, culturais e ideológicas, e, especialmente, na relação teoria e prática tecida com o Outro. “A transformação no processo de avaliação se configura no âmbito de um movimento mais amplo de reconstrução do sentido da escola e se articula ao movimento global de redefinição das práticas sociais.” (ESTEBAN, 1999, p. 27).

O que se propõe é que os processos avaliativos identificados com princípios dialógicos e democráticos considerem a perspectiva da complexidade inerente à lógica da relação. Pois, não é demais reiterar que apostar nas possibilidades vividas na relação com o Outro requer

compromisso com as diferenças. Por este motivo, problematizo as práticas de avaliação que atribuem a esta a lógica de controle e classificação por meio de ações autoritárias e excludentes. Tentando romper com tal tradução avaliativa, procurei investir na complexidade nos processos avaliativos, dialogando com as contribuições cotidianistas ao longo do estudo.

Tentando responder, ainda que provisoriamente, às questões de pesquisa que levantei no início de minha investigação, volto ao início da escrita, retomando minhas questões principais, revendo a trajetória de hipóteses, perguntas, leituras e interpretações que concretizei.

Discuto e proponho o questionamento dos enfoques avaliativos que não rompem com a ideia de conhecimento instituído, planejado, pré-determinado. Enfoques que “não saem do lugar”, permanecem na lógica do controle e, por isso, posiciono-me com autores que apostam em outras formas de conceber a avaliação.

Apresento, junto com tais autores contemporâneos, a ideia de avaliação na relação com o Outro, como processo de constituição relacional no âmbito de lutas educacionais, em uma escola compreendida no campo de relações, pois encaro os processos avaliativos como passíveis de serem constituídos em diferentes contextos por diferentes sujeitos.

A partir daí, começo a articular a defesa que faço: com o estudo, 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. O Outro pode ser ausente, esquecido, marginalizado. A avaliação pode ser compreendida como um processo classificatório com seleção de conhecimentos universais que devem ser ensinados na escola, com práticas avaliativas excludentes legitimadas institucionalmente. No entanto, ainda que possam ser consideradas hegemônicas, trata-se de uma hegemonia em movimento constante, que se produz em meio a tensões e conflitos nas disputas por outras formas de significar a avaliação escolar.

Quando não consideramos a avaliação como uma ação constituída com o Outro, em processo de investigação, em processo de “**vir a ser**”, estamos eliminando o Outro do processo. Quem vive a avaliação sem o Outro, precisa admitir e ser “convencido de que, para tal, homens ‘aderidos’ à natureza, a figura de opressão, de não participação, é indispensável que se percebam como homens proibidos **de estar sendo**”, como afirma Paulo Freire (2018, p. 238).

Quando o Outro é desconsiderado, “no fundo, ele implica uma percepção distinta da significação dos signos (...); descubrem que, como homens, já não podem continuar sendo ‘quase-coisas’ possuídas” (FREIRE, 2018, p. 238). E, mesmo quando as tentativas de romper

mantém a lógica de adaptar a uma hierarquia social pré-estabelecida, estar com o Outro, “não penetra os aspectos fundamentais, o que se pode observar é a justaposição dos indivíduos, que dá a sua ação um caráter puramente mecanicista” (FREIRE, 2018, p. 238).

Com o estudo também foi possível concluir que a complexidade rompe com essa lógica, pois 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. Como uma opção contra-hegemônica, com fundamentos políticos, epistemológicos e pedagógicos que lhes atribuem especial sentido, atravessa diferentes dimensões da relação com o Outro e gera ao processo dialogicidade, solidariedade, alteridade e libertação.

Com algumas concepções que fundamentam os sentidos de avaliação presentes em debates *praticoteóricos* do campo educacional, concluo que alguns teóricos do campo da avaliação operam com a ideia de que é preciso criar procedimentos avaliativos que possam favorecer a produtividade dos resultados escolares positivos; enquanto alguns outros autores apresentam intencionalidades distintas, com destaque no processo de aprendizagem, ampliando as estratégias coletivas e individuais, mas que desencadeiam consequências semelhantes em prol da adaptação de um lugar para o estudante em uma hierarquia social pré-definida, na tentativa de um contexto que busca estabilizar as significações – físicas e/ou simbólicas – sobre avaliação escolar, e a essa perspectiva há uma intensa crítica no campo.

Há uma interpretação mais estável, na pesquisa de alguns autores, de que uma avaliação precisa, em diferentes graus, auxiliar a aprendizagem de conteúdos escolares programáticos para definir o percurso do sentido avaliativo, com tentativas de garantias físico/simbólicas, não chegando a constituir uma desestruturação dos conteúdos, com mudanças nos processos pedagógicos, mas a reafirmação de um centro da estrutura, uma essencialização. “Um sistema de avaliação que acena para uma educação democrática torna-se incoerente ao defender propostas meritocráticas (...) como indicadores da qualidade da educação” (SAUL, 2015, p. 1310).

Tais enfoques avaliativos comprometem a transformação da perspectiva avaliativa ao não abandonar as tentativas de controle, adaptação e seleção. Por outro lado, se a perspectiva da complexidade, como defendi na tese, está associada à possibilidade de ruptura, seu impedimento é também impedimento das tentativas oportunas de mudança nas estruturas interpretativas com as quais a avaliação *pode vir a ser* significada. “Embora vozes de importantes intelectuais já se levantem contra avaliações de cunho autoritário, neotecnicistas, que só interessam ao mercado, o Brasil mantém e defende a lógica do controle em diferentes

instâncias que definem as políticas educacionais e de avaliação” (SAUL, 2015, p. 1310).

A argumentação apresentada discute o campo da avaliação escolar como um campo que não pode se furtar de pôr em marcha a significação de suas representações e enfoques, pois algo será significado e não podemos ficar “em cima do muro”. Com isso, o estudo considera importante problematizar constantemente a avaliação, sua participação em perspectivas, gestos e modos de ser no campo da Educação.

Discutir a avaliação escolar na contemporaneidade se justifica porque estamos sendo bombardeados por demandas classificatórias e de controle com o argumento de que tais enfoques avaliativos supostamente funcionam. Mas funcionam para quem? Com qual objetivo? Em que condições? Nossas escolas possuem dificuldades para romper com tais lógicas?

Por mais que tais enfoques avaliativos pareçam mais estáveis e permanentes, na ilusão de serem mecanismos cada vez menos visíveis, e tentando adquirir uma aparência democrática, o desejo é reinscrito em novas demandas, as tentativas ainda não encontraram os aspectos-chave da transformação, e, ao propor mudanças, permanecem se confrontando com falta constitutiva de cada sujeito, singular e único, com modificações superficiais.

Isso nos insere de forma acentuada na cena educacional, ao destacar a perspectiva da complexidade nos processos avaliativos, impondo-nos a necessidade de disputa por sentidos nesta arena política.

“Esse é o momento de fortalecer a análise crítica, a partir do olhar para o que está ocorrendo nos sistemas de ensino, de desvelar as incoerências e os equívocos e **de buscar aliados na luta** por uma educação democrática e emancipatória” (SAUL, 2015, p. 1310). Neste sentido, fui em busca de aliados, inspirada nos estudos das pesquisas dos/nos/com cotidianos, em concepções que fundamentam os sentidos de avaliação, em seus debates prático-teóricos, na relação com o Outro, na perspectiva da complexidade, o que implica uma mudança radical na lógica das práticas avaliativas.

A partir dessas leituras, realizei um estudo que nomeei como “Avaliar com”, no sentido de conversar com as pesquisas dos/nos/com cotidianos e 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 configurou em *um estudo* que buscou propor relação dos estudos dos/nos/com cotidianos e *autorespesquisadores* que procuram romper com a aparente lógica hegemônica avaliativa, apostando em suas contribuições na perspectiva da complexidade e em suas pesquisas no campo da avaliação. Autores que discutem a relação com o Outro no processo avaliativo, considerando a incompletude do conhecimento, da aprendizagem e de outros aspectos, considerando também a imprevisibilidade do encontro, ou, como afirma Paulo Freire: “a inconclusão que nos habita, este processo de ser e não ser, o processo de tornar-se, de *vir a ser* (...), pois nós somos seres inconclusos” (FREIRE, 2014, p. 25).

Com tais enfoques, acredito ter colocado em relevo a fertilidade das experiências vividas em contextos diversos com a metodologia das “Conversas com memória”, problematizando vivências escolares, como tais conversas apresentavam determinadas demandas de articulação, seus processos de influência e prática, e sentidos que vivi ao estar com e ao pensar junto.

Ao conversar com diferentes situações escolares, concluo que tais demandas, apesar de suas diferenças, constituem e podem constituir contribuições necessárias para a pauta da potencialidade da prática, fazendo aposta no ausente que se faz presente na perspectiva da complexidade, correndo os riscos de lidar com as incertezas, e não como uma “categoria”, por vezes negligenciada pela ciência moderna.

Conversas feitas, ao longo de minha trajetória, que sofreram influências e têm seus sentidos negociados. Conversas que se constituíram, predominantemente, na preocupação com o caráter seletivo das traduções simbólicas hegemônicas, que afetam suas singularidades e lhes causavam estranheza. Essas estranhezas pulsavam questionamentos, investindo na marca da complexidade de estar com o Outro, e me fazia aprender.

Conversas que problematizam o papel da avaliação, da aprendizagem, da lógica escolar e do que fazemos com tudo isso. Tal problematização recebeu destaque por incomodar a lógica representativa na qual estavam vivendo e suas leituras do real. Tais conversas abarcavam tentativas de perceber o Outro como legítimo Outro, pautada no princípio do reconhecimento da diferença.

São diferentes conversas, mas que se relacionam diretamente à busca por significar seus sentidos de escola.

Com tais conversas, concluo e argumento com a necessidade de uma prática libertadora na lógica escolar, e, particularmente, na lógica avaliativa, especialmente por considerar que

com elas apresentei somente um recorte de toda a complexidade de nossas escolas. Isso exige uma mudança “no modo de ser” docente/discente, na compreensão diferenciada do sentido de nossas ações a uma consciência crítica, na perspectiva da complexidade, e isso é uma mudança radical.

Nas escolas, em nossos cotidianos, encontramos experiências importantes em avaliação; mas como lidamos com elas? Essas conversas, experiências, relações da vida humana, precisam ser disseminadas, sem temor das incertezas e risco que as acompanham, pois essas incertezas nutrem nossos estudos e pesquisas. É na complexidade dos cotidianos escolares que encontramos os conflitos e tensões que nos movem a investigação da avaliação.

Concluo com a tese que é preciso considerar nossa incompletude nos processos avaliativos até o ponto máximo de sua capacidade, 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.

O que está em jogo, na verdade, são os processos – que podem ser nutridos pelo diálogo com a diferença ou pela constituição do pensamento moderno ocidental colonizador de reforço das relações desiguais de *podersaber*, que inscreve demarcações e limites da copresença democrática das pessoas, suas culturas e redes de conhecimento. Assim, com as contribuições de autores que se dedicam aos estudos com o cotidiano, a avaliação também porta marcas de discussão da necessidade de resistência, criação, insubmissão, invenção e transformação desses *espaçostempos* (GARCIA, 1999).

Com as contribuições dos estudos com o cotidiano, professoras e professores [como eu] percebem que existem outros caminhos, para além do erro ou do não saber. A investigação do processo de construção do conhecimento e seus *usomodos* de avaliação perpassam a ideia da relação vivida com o Outro, na construção de um processo avaliativo próprio e único que não homogeneíza, mas preocupa-se com as relações de afeto, solidariedade, alteridade; “Condições indispensáveis para que alguém se desenvolva e aprenda” (GARCIA, 1999, p. 46).

Este é um estudo sobre avaliação que apostou em uma mudança radical, na avaliação na perspectiva da complexidade e sua relação com o Outro, que se coloca constantemente diante dos dilemas escolares, investigando sua própria prática, e que, ao contrário de supor um relativismo, propõe captar os indícios no tocante à complexidade interpretativa das significações do mundo e acentuá-lo como um desafio em nossas práticas.

Reforço, portanto, a relevância da investigação da atuação dos contextos em que acontecem os processos avaliativos escolares – as nossas salas de aula – ao tecer com diferentes conversas e contextos das significações escolares. Procurei defender também que é na complexidade que encontramos o antagonismo dos discursos e práticas vividas na relação com o Outro, sendo o antagonismo componente que nos tensiona a novas reflexões, investigações e possibilidade de movimento.

Foi possível concluir que alguns enfoques avaliativos nos possibilitam perceber a aproximação direta do conhecimento sistematizado, de uma dada sociedade estruturada, que corresponde a uma seleção cultural. Mesmo com diferentes abordagens, circulam com concepções avaliativas atreladas a um processo centrado em um tipo de avaliação conectado à importância do conteúdo. Desse modo, a complexidade apresenta, questiona e confronta os usos/modos como os conhecimentos são construídos, como acontecem com as significações, mas, mesmo com tal confronto, enfoques de controle e classificação insistem em ser hegemônicos, em perspectivas eurocêntricas, o que nos exige urgência de construção de relações e condições mais justas e democráticas em nossas escolas.

Concluo e defendo que o Outro (CERTEAU, 1994) precisa existir e passar a ser visto por outro prisma. Ele [e nós] nos mostra [mostramos] a existência de vários percursos, desvios e atalhos, que há singularidade nos processos coletivos, conflito, tensão, imprevisíveis, estranhezas, provisoriedade, impossibilidades e falta, ao desvelar a complexidade que nos questiona a cada dia.

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 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 nesta 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 o inavaliável, que não se pode apreender totalmente, desestabiliza-nos, contra-argumenta-nos e nos faz ser o que somos – seres inconclusos (FREIRE, 2014).

É correr riscos fazendo diferentes “jogadas”, “planejamentos”, “tentativas”, mas se aventurar nas incertezas, sabendo que estas “jogadas” na relação com o Outro são desconhecidas para nós, pois a fazemos juntos – e, assim, incansavelmente, apostar mais uma vez no Outro como legítimo Outro (MATURANA, 1999).

Os desassossegos vividos na ação docente diária que experimentamos em nossas escolas, questiona a sustentação da operação ensino-conhecimento-aprendizagem (BIESTA, 2013), entendendo o sujeito descentrado, em processos indecidíveis a priori, potencializadas por experiências complexas em constante criação.

Assim, a reflexão que propus com tais estudos avaliativos é um convite ao diálogo com as marcas da contingência constituinte do mundo enquanto construção social, numa lógica que se ressignifique na outra, expanda-se *com* a outra e aprendam juntas, ao unimo-nos, sem medir leituras de mundo, num esforço contemporâneo transitório, em que não podemos fixar o Outro e nem tampouco demarcar fronteiras. Libertos a perguntar à alteridade, digo à pesquisa: o que tal relação com a diferença nos faz perguntar a cada passo investigativo? E digo-lhes: – É preciso deslocamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo. **Para discutir la hegemonía epistémica evaluativa eurocéntrica: un enfoque exploratorio.** Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, Valencia, v. 10, n. 2, p. 156 – 166, 2017.

_____. **Um olhar sociológico sobre políticas para a educação, avaliação e accountability.** Entrevista - Revista Educação e Políticas em Debate – v. 2, n.2, p. 286-296, jul./dez. 2013.

_____. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas.** 4ª ed., São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Escola pública, professores, currículos e cidadania: um breve olhar sociológico.** Entrevista - Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 2, n. 2, junho de 2007.

_____. **As escolas em avaliação: avaliabilidade e responsabilização.** Administração Educacional. Revista do Fórum Português de Administração Educacional, nº 1, p. 22-25, 2001.

_____. **Políticas educativas e avaliação educacional.** Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia. 1998.

AFONSO, Almerindo J. Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. In: ESTEBAN, M. T. & AFONSO, A. J. (Orgs.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre avaliação.** São Paulo: Cortez, 2010.

ALMEIDA, Manoel de Campos. **Origens da matemática.** Curitiba: Champagnat, 1998.

ALVES, Maria Palmira Carlos. **Currículo e Avaliação: uma perspectiva integrada.** Portugal: Porto, 2004.

ALVES, Nilda. **Práticas pedagógicas em imagens e narrativas: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje.** São Paulo: Cortez, 2019. p. 115-133.

_____. **Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos-** TEIAS: Rio de Janeiro, ano 4, nº 7-8, jan/dez 2003.

_____. **Sobre redes de conhecimento e currículo em rede.** Revista de Educação da AEC. Brasília, v. 31, n. 122, p. 94-107, jan./mar.2002.

_____. **O espaço escolar e suas marcas.** Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ALVES, Nilda & OLIVEIRA, Inês B. Certeau e as artes de fazer - pensando o cotidiano da escola. **Anais da 21ª Reunião Anual da ANPEd (Minicurso).** Caxambu, MG, 1998.

_____. Certeau e as artes de fazer - pensando o cotidiano da escola. **Minicurso - 21ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, MG, 1998.

ALVES, Nilda & GARCIA, Regina Leite(Orgs). **O sentido de escola**. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2000.

ALVES, N. & GARCIA, R.L. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano: duas experiências. *In*: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A.M.N. (Org.). **A bússola do escrever**. São Paulo: Cortez; Florianópolis: UFSC, 2002. p. 255-296.

AMÂNCIO, CARLOS A. AVELAR. **Elaboração de itens de matemática para o ENEM: Coleção Educação Matemática na Amazônia – V. 9 3, BELÉM – PARÁ** Setembro de 2010.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma Poesia**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.

ARGYRIS, Chris; SCHÖN, Donald. **Theory in practice: increasing professional effectiveness**. San Francisco: Jossey-Bass, 1974.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BAKHTIN, M.M. O autor e o herói. *In*: **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARREIROS, Cláudia. **Projeto de Estágio Interno Complementar Significando as experiências curriculares dos estudantes do CAP/UERJ**. CAP/UERJ – CETREINA, 3ª Ed; 2010.

BARREIROS, COELHO & OLIVEIRA. Inovação, inclusão e exclusão: identidades em conflito um modelo de escola para referência de formação docente. **Anais do VI Simpósio Educação e Sociedade Contemporânea - desafios e propostas**; Rio de Janeiro, 2009.

_____. É preciso ser um super estudante para concluir os estudos no CAP/UERJ? **Anais do VII Simpósio Educação e sociedade contemporânea- Linguagens, tecnologias e Aprendizagem**, Rio de Janeiro, 2010.

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.

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010a.

_____. **Menino do Mato**. São Paulo: Leya, 2010b.

_____. **Memórias inventadas**. As Infâncias de Manoel de Barros, São Paulo: Planeta do Brasil, 2010c.

_____. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

_____. **Livro sobre nada**. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.

_____. **O guardador de águas**. São Paulo: Art Editora, 1989.

BIESTA, Gert. **Boa educação na era da mensuração**. São Paulo, Cadernos de Pesquisa. vol. 42, n. 147, p. 808-825, dez, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300009. Acesso em: 12 out. 2023

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.

Black, P., & Wiliam, D. **Assessment and Classroom Learning**. Assessment in Education. Assessment in Education, 5, 7-74, 1998.

BLOOM, Benjamin S. **Taxionomia de los objetivos de la educacion**. Rio de Janeiro: El Ateneo, 1972.

BLOOM, Benjamin S. **Taxionomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo**. Porto Alegre: Globo, 1983.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiências**. Revista Brasileira de Educação. n.19, 2002.

BONAMINO, A.; Sousa, S. Z. (2012). **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola**. Educ. Pesquisa [on-line], 38, n. 2, p. 373-388

BRADFIELD, James M.; MOREDOCK, Harvey Stewart. **Medidas e Testes em Educação**. São Paulo: Fundo de Cultura S.A., 1963.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BRASIL, MEC. **Resultados da primeira avaliação nacional pós-covid-19**. Brasília: MEC, CAEd/UFJF,SEB; INEP, 2022.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2009a.

_____. **Orientações para professores – SAEB/Prova Brasil**. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2009b.

_____. **Pró-letramento: alfabetização e linguagem. Fascículo 2 – Alfabetização e letramento: questões sobre avaliação**. Brasília, 2007, p. 1-50.

_____. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** Rio de Janeiro:

Civilização Brasileira, 2015.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1: as artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **A cultura no plural**. Tradução de Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus, 1994.

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

_____. **A Escrita da História**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

_____. **História e Psicanálise: entre ciência e ficção**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012a.

_____. **A cultura no plural**. 7ª. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012b.

_____. **A fábula mística séculos XVI e XVII: volume 1**. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

CERTEAU, M. e GIARD, L. **Uma ciência prática do singular**. In: Certeau, M. *A invenção do cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 1996.

CRONBACH, L.J. e SNOW, R.E. **Relatório final: Diferenças individuais na capacidade de aprendizagem em função de variáveis instrucionais**. Stanford, CA: Universidade de Stanford, 1969.

DERRIDA J. **Points de suspension**. Paris: Galilée, 1992.

DIAS, Rosimeri Oliveira. Fragmentos de diário de campo, escrita e devir texto. In: RIBETTO, Anelice; CALLAI, Cristiana (orgs). **Uma escrita acadêmica outra: Ensaio, experiências e invenções**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016, p. 111-122.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional: instrumentos de qualidade educativa. A experiência da Unicamp. In: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, N. César (Orgs.). **Avaliação institucional: teoria e experiência**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 53-86.

_____. Campo e Caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L.C.(Orgs.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

EBEL, R.L. & DAMRIN, D.E. Tests and examinations. In: HARRIS, C.W. Ed. **Encyclopediu of educational research**. 36 ed. New York, MacmiUan, 1960.

ESTEBAN, M. T. Avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. (Org) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A. 1999a.

_____. A reconstrução do saber docente sobre a avaliação: um olhar para o cotidiano escolar no processo de alfabetização In: GARCIA, R.L. (coord.) **Projeto Integrado: Alfabetização dos alunos das classes populares**. Niterói. Mimeo, 1999b.

_____. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, R. L. **Método:**

pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Diferença na sala de aula: desafios e possibilidades para a aprendizagem. *In*: GARCIA, R. L.; ZACCUR, E. (Orgs.). **Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes**. São Paulo: Cortez, 2008a.

_____. Diferença e (des)igualdade no cotidiano escolar. *In*: MOREIRA, A.F.B., PACHECO, J. A., GARCIA, R.L (Orgs.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. Diferença, aprendizagens e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização. *In*: ESTEBAN, M. T. & AFONSO, A. J. (Orgs.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. O que estamos formando da forma que estamos avaliando? *In*: GARCIA, R.G. ESTEBAN, M. T., SERPA, A. (Org.). **Saberes cotidianos em diálogo**. 1 ed., Petrópolis, RJ: De Petrus, 2015.

_____. A avaliação escolar como mo(vi)mento de (form)ação da professora pesquisadora. **Education Review/ Reseñas Educativas/ Resenhas Educativas: Legado Pedagógico /Resenhas Educativas**, Universidade Federal do Paraná, 2023.

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

_____. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A. 2001.

ESTEBAN, M. T. e ZACCUR, E. A pesquisa como eixo de formação docente. *In*: ESTEBAN, M. T. e ZACCUR, E. (orgs) **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação**. Portugal, Universidade do Minho, Revista Portuguesa de Educação, v. 21, n.1, p. 5-31, 2008b.

_____. **Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola**. Revista Lusófona de Educação, nº13, 123-134, 2009.

FANON, Frantz. **Peles negras, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

_____. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. **Fracasso Escolar e Escola em Ciclos: Tecendo relações históricas, políticas e sociais**. Educação Fundamental. UNIRIO. Rio de Janeiro. 2002. Nº 13, pag. 01 – 17.

_____. **A Escolaridade em ciclos: práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica – a transição para a escola do século XXI**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

_____. **Avaliação sempre envolve uma concepção de mundo.** Revista Criança, MEC, v.3, n. 41, p. 8-11, 2006.

_____. Avaliação: diálogo com professores. *In:* SILVA, Jansen; Hoffman, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. **Práticas Avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo.** 9. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. P. 95-104.

_____. **Avaliação das aprendizagens:** sua relação com o papel social da escola. São Paulo. Ed. Cortez, 2014.

_____. **Avaliação, currículo e suas implicações:** projetos de sociedade em disputa. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 397-408, jul./dez. 2015.

_____. O que a escola pode fazer com os resultados dos testes externos? *In:* VILLAS BOAS, Benigna. (Org.). **Avaliação - interações com o trabalho pedagógico.** 1ed. Campinas: Papyrus, v. 1, p. 115-128, 2017.

_____. 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 como projeto de aprendizagem,** Revista Com Censo 24, v.8, março, 2021.

FERNANDES, C. O. & FREITAS, L. C. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, DF, 2008.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar Para Melhorar as Aprendizagens:** Análise e Discussão de Algumas Questões Essenciais. Turma Mais e Sucesso Escolar: contributos teóricos e práticos. Instituto de Educação - Universidade de Lisboa. Portugal, 2012.

_____. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. *In:* M. T. Esteban e A. J. Afonso (Orgs.), **Olhares e interfaces:** Reflexões críticas sobre a avaliação, pp. 15-44. São Paulo: Cortez, 2010.

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

_____. **Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens.** Revista Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 41, set./dez. 2008.

FERNANDES, Margarida. Desenvolvimento de Recursos Pedagógicos. *In:* **Investigação e Inovação para a Qualidade das Escolas.** IIE/ME: Lisboa p. 133-134, 1998.

FERRAÇO, C. E. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. *In:* OLIVEIRA, I. B. De & ALVES, N. (orgs). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes.** Rio de Janeiro: DP & A. (Coleção Metodologia e Pesquisa do cotidiano), 2001.

_____. Redes entre saberes, espaços e tempos. *In:* ROSA, D. E. G. & SOUZA, V. C. de.

Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

_____. **Eu, caçador de mim.** In: GARCIA, R.L. (Org.). **Método:** pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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

_____. **Pesquisa com o cotidiano.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 out. 2023.

_____. Saberes e práticas cotidianos: Pode a formação de professores dispensar a avaliação?. In: ESTEBAN, M. T., AFONSO, A. J. (Orgs.). **Olhares e interfaces:** reflexões críticas sobre avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.

FERRAÇO, SOARES & ALVES. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2017a.

_____. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação no Brasil.** Pedagogía y Saberes No. 46 Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación, pp. 7-17, 2017b.

FORREST, G. Oral examinations. In: WALBERG, H. & HAERTEL, G. **The international encyclopedia of educational evaluation.** Oxford, Pergamon Press, 1990.

FOUCAULT, Michel. **Nietzsche, a geneologia, a história. Hommage à Jean Hyppolite.** Paris: PUF, 1971. p. 145-172.

FRANCO, Creso; FERNANDES, Claudia e BONAMINO, Alicia. Avaliação na Escola e Avaliação da Educação: possibilidades e desafios. In: CANDAU, Vera (Orgs.). **Reinventar a escola.** Petrópolis -RJ, Ed. Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Conscientização, teoria e prática da libertação:** uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **A importância de ler:** em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da Esperança:** reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 37 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 41ª edição. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2017.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 66ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

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

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação Educacional: caminhos pela contramão**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Coleção Fronteiras Educacionais, 2012.

FREITAS, L. C. **Qualidade negociada: avaliação e contrarregulação na escola pública**. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial-Out. 2005.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 1991.

GARCIA, Regina Leite (org.). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. São Paulo: Cortez, 1996.

GARCIA, Regina Leite. **Alfabetização – responsabilidade de todos**. ANDES, 1989.

_____. 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.

_____. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. *In*: ESTEBAN, M. T. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.

GARCIA, R. L. (org). **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos**. São Paulo Cortez, 2001.

_____. **Método, Métodos e Contramétodo**. São Paulo: Cortez Ed, 2003b.

_____. **Diálogos Cotidianos**. Rio de Janeiro: DP&Alii/ FAPERJ, 2010.

GARCIA, Regina Leite. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. *In*: GARCIA, R. L. (org.) **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.

_____. **Em entrevista a “A Página”**. Página nº 13, n.º 103, Ano 10, em junho de 2001. Disponível em: <<https://www.apagina.pt/?aba=7&user=Regina%20Leite%20Garcia>>. Acesso em: 12 out. 2023.

GARCIA, Regina Leite e ALVES, Nilda. *In*: Lucídio Bianchetti; Ana Maria Netto Machado. (Org.). **A Bússola do Escrever – desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 3ªed. Florianópolis/ São Paulo: Editora da UFSC/ Cortez Editora, 2012, p. 264-303.

GARCIA, R.G. ESTEBAN, M.T., SERPA, A. (Org.). **Saberes cotidianos em diálogo**. 1 ed., Petrópolis, RJ: De Petrus, 2015.

GARCIA, A. & LOBO, R. A. Currículos oficiais e currículos pensados: a diversidade vai à escola? *In*: OLIVEIRA, I. B. de & SGARBI, P. (Orgs.) **Redes culturais, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: DP & A. (Coleção O Sentido da Escola), 2002.

GERALDI, J.W. **A Aula como Acontecimento**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015.

GIARD, Luce. **A invenção do possível**. In: CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Campinas, Papirus, 1995.

_____. **Biografia de Michel de Certeau** (mimeo). Campinas, 2006.

_____. Um caminho não traçado. In: CERTEAU, Michel de. **História e psicanálise: entre ciência e ficção**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GIPPS, C.& STOBART,G. **Alternative assessment**.In: KELLAGHAN,T. & STUFFLEBEAM, D. (Eds.). *International handbook of educational evaluation*, p. 549-576. Dordrecht: Kluwer, 2003.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

GOMES, Cristiano M. Assis. **Avaliando a avaliação escolar: Notas escolares e inteligência fluida**. Revista Psicologia em Estudo, Maringá, v. 15, n. 4, p. 841-849, out./dez. 2010.

GUBA, E.& LINCOLN,Y. **Avaliação de quarta Geração**. London, Sage, 1989.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

_____. **A inclusão do outro**. Tradução de George Sperber, Paulo Astor Soethe e Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2002.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **A avaliação, regras do jogo**. 4.ed. Portugal: Porto, 1994.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ed. Ática 1997.

_____. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1991.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. (F. Castilho Trad.). Campinas: Editora da Unicamp, Petrópolis: Vozes, 2012.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista**. 35 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005 (104 p)

JARVIS, Peter. **Aprendizagem humana: implícita e explícita**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 809-825, jul./set. 2015

LA SALLE, Juan Bautista. **Guia das escolas cristãs**. Canoas: Unilasalle, 1720.

LARROSA, J. B. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr- Nº 19, 2002.

_____. A arte da conversa. In: SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 211-216.

LARROSA, Jorge & KOHAN, Walter. Texto de apresentação da coleção - **Educação: Experiência e Sentido**. Editora Autêntica - Belo Horizonte, 2013.

LEONE, Crizan Sasson C. de O. Excelência? Indicadores de qualidade e decisões avaliativas. Trabalho Completo. **13ª Reunião Científica Regional da ANPEd-Sudeste**. GT 13 - Educação Fundamental. Unicamp, SP, 2018.

_____. **Existe um preço a ser pago para estar entre os melhores!** Êxito e fracasso numa escola de excelência. Monografia de Graduação (Curso Licenciatura Plena em Pedagogia) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2011.

_____. **Se você não quer, faça matrícula no pagou-passou da esquina. Concepções de currículo e avaliação:** diálogos sobre um colégio de excelência. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2014.

LIBÂNEO, J.C. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Alternativa, 5. ed. Goiânia, 2004.

LINGIS, Alphonso. **The Community of those who have nothing in common**. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1994.

LIMA, Marcos Antonio Martins. Uma trajetória histórica do método até a epistemologia contemporânea. *In*: Lima, M. A. M.; Marinelli (Org.). **Epistemologias e Metodologias para a Avaliação Educacional: Múltiplas Visões e Abordagens**. 1 ed. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Currículo, política, cultura. *In*: SANTOS, Lucíola; DALBEN, Angela; DINIZ, Julio; LEAL, Leiva. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 1, p. 23-37.

_____. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. *In*: Alice Casimiro Lopes; Daniel de Mendonça. (Org.). **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. 1ed. São Paulo: Annablume, 2015, v. 1, p. 117-147

LOPES, A. C. & BORGES, V. **Currículo, conhecimento e interpretação**. Currículo sem Fronteiras, v. 17, n. 3, p. 555-573, set./dez. 2017.

LUCKESI, CIPRIANO Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

_____. **Avaliação da aprendizagem: compreensão e prática**. Entrevista concedida ao Jornal do Brasil e publicada em 21 jul. 2000.

_____. **Entrevista à revista Nova Escola**, nº 191, Revista Nova Escola, abril de 2006.

_____. **Avaliação do Aluno: a favor ou contra a democratização do ensino?** *In: Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995; p. 66-80.

MAIGRET, É. Les trois héritages de Michel de Certeau. Un projet éclaté d'analyse de la modernité. *In: Annales. Histoire, Sciences Sociales*. 55^e année, N. 3, pp. 511-549, 2000. Disponível em: http://www.persee.fr/doc/ahess_0395-2649_2000_num_55_3_279861.

MacDONALD, Barry. **Evaluation and the control of education**. In: TAWNEY, D. (Ed.). *SAFARI: Papers One: Innovation, evaluation, research and the problem of control, some interim papers*. Norwich: University of East Anglia (CARE), 1974.

MACEDO, Elizabeth. A teoria do currículo e o futuro monstro. *In: Lopes, Alice Casimiro; Siscar, Marcos. Pensar política com Derrida: Responsabilidade, tradução, porvir*. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

_____. **Mas a escola não tem que ensinar?** Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, 2017.p. 539-554.

_____. **Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino**. *Cadernos de Pesquisa*, v.42, n.147, p. 716-737, 2012

MACEDO. E. **Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 87-109, jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a05.pdf>>. Acesso em: 12 out 2023.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A raiz e a flor: a gestão dos saberes para o desenvolvimento humano: inflexões multirreferenciais em currículo**. *NOESIS: Revista do Núcleo de Currículo, Comunicação e Cultura*, Salvador, v. 1, p. 29-47, 2000.

MAGALHÃES FILHO, Francisco de B. B. de. **História econômica**. 8 ed. São Paulo: Sugestões Literárias, 1982.

MAGER, R.F. **Preparing Objectives for Programmed Instruction**. San Francisco, California: Fearon, 1962.

MAGER, R.F. and BEACH, K.M. **Developing Vocational Instruction**. San Francisco, California: Fearon, 1967.

MANN, Horace. **Twelfth Annual Report of Horace Mann as a Secretary of Massachusetts State Board of Education** (1848). In: COMMAGER, Henry Steele. *Documents of American history*. New Jersey: Prentice-Hall, 1973. Versão original de 1848.

MARTIN, J. R. (1998). **Avaliando o corpo docente com base nas opiniões dos alunos: problemas, implicações e recomendações da perspectiva da teoria da administração de Deming**. *Issues in Accounting Education*, 13(4), 1079-1095.

MARTINSON, D. L. (2000). **Avaliação do ensino pelos alunos e sua validade a curto prazo**. *Jornalismo e Educador de Comunicação de Massa*, 54(4), 77-82.

MATURANA, H. & VARELA, F. **A árvore do conhecimento**. Campinas: Psy, 1995.

_____. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997

_____. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFNG, 1999.

_____. **Cognição, Ciência e Vida Cotidiana**. Belo Horizonte: ed UFMG, 2001.

MARUYAMA, M. **Paradigmatogy, and its application to cross-disciplinary, cross-professional and cross-cultural communication**. *Cybernetika*, v.17, p. 136 - 156, 1974.

MEDEIROS, Ethel Bauzer. **As provas objetivas: técnicas de construção**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1972.

MIGNOLO, Walter D. Histórias locais/Projetos globais. **Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

_____. **Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n. 34, p. 287-324, 2008.

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.

_____. **O Método 1. A natureza da natureza**. Porto Alegre, Sulina, 2002.

_____. **O Método 2. A vida da vida**. Porto Alegre, Sulina, 2001.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000a.

_____. **O Método 3. O conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre, Sulina, 1999.

_____. **O Método 4. As Idéias: habitat, vida, costumes, organização**. Porto Alegre, Sulina, 1998.

_____. **O Método 5. A Humanidade da Humanidade: a identidade humana**. Porto Alegre, Sulina, 2005a.

_____. **O Método 6. Ética**. Porto Alegre, Sulina, 2005b.

_____. **É preciso ensinar a compreensão humana**. Entrevista ao Programa Milênio, São Paulo, Fronteiras, 2015.

MORIN E, Le Moigne J. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis; 2000b.

MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s):** construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*. N. 23, p. 156-168, 2003.

NÓBREGA, Barbara. **Crise leva CAP-Uerj a ter vagas ociosas**. *Jornal O Globo*. Publicado em 05 de abril de 2018. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/crise-leva-cap-uerj-ter-vagas-ociosas-22558585>>. Acesso em: 12 out. 2023.

NÓVOA, Antonio. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402>. Acesso em: 12 out. 2023.,

OLIVEIRA, A. P. de M. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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.

_____. Paulo. **Estudos Cotidianos & Educação**. Coleção: Temas & Educação, Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda Guimarães. Contar o passado, analisar o presente e sonhar o futuro. In: ALVES, Nilda Guimarães; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. 3. ed. Petrópolis, RJ: DP&A, 2008. p. 9-14.

OLIVEIRA, L. & CANDAU, V. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26, n.01, p. 15-40, abr. 2010

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; GERALDI, João Wanderley. **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis, RJ: DP&A, 2010. p. 13-28.

OLIVEIRA, Inês B. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **O Currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP et Al., 2012.

OLIVEIRA, R. P. de. O direito à educação. In: OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2001. p. 15-43.

PEREZ, C. L. V. **Professoras Alfabetizadoras. Histórias Plurais. Práticas Singulares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.

_____. Cotidiano: história(s), memória e narrativa. *In:* GARCIA, R. L. (org.) **Método: pesquisa com o cotidiano.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

_____. & MENDES, Maria Francisca. Entre nessa roda, conversas e narrativas na pesquisa e a formação de professoras. *In:* BARBOSA, I. e REIS, G. (orgs.) **Pesquisas com formação de professorxs: roda de conversas e narrativas de experiências.** Petrópolis: DP&Alii, 2017.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. *In:* GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino.** 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998

PERRENOUD, P. **Avaliação. Da Excelência à Regulação das Aprendizagens.** Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

_____. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.** 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo!** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 119, 2003; p. 9-27.

PESSOA, Fernando. **Livro do Desassossego.** Editora da UNICAMP, Campinas, SP, vol. II, 1996.

PETRAGLIA, I.C. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber.** Petrópolis: Vozes, 1995.

POPHAM, W. J. **Avaliação Educacional** / W. James Popham: tradução de Vania Maria Moreira Rasche, Vera Maria Moreira Kude e Maria das Graças Feldens. - Porto Alegre – Rio de Janeiro: Globo, 1983.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad y Modernidad/Racionalidad.** ART. En Perú Indígena, Vol. 13, No. 29, pp. 11-20. Lima, Perú, 1992.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In:* LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

_____. Colonialidade do poder e classificação social. *In:* SANTOS, Boaventura de Sousa; Meneses, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologia do Sul.** São Paulo: Cortez, 2009. p. 84-130.

QUINTANA, Mário. **Da preguiça a um método de trabalho.** Editora Alfaguara, Rio de Janeiro v. 1, 1987.

RIBEIRO, T., SOUZA, R., SAMPAIO, C. S. (orgs.) **Conversas como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

RODRIGUES, P. **Avaliação da Formação pelos participantes em entrevista de formação.** Tese de doutorado, Lisboa: FPCE, 1998.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 1998.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar?:** critérios e instrumentos. 16. ed. - Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

SACRISTAN, J. G. **El curriculum: una reflexión sobre la práctica.** Madrid: Morata, 1991.

_____. Currículo e diversidade cultural. *In:* SILVA, T.T.; MOREIRA, A.F. (Org.). **Territórios contestados.** Petrópolis: Vozes, 1995.

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

SAMPAIO, Carmen Sanches. Relações de aprendizagem (e ensino) na escola de Ensino Fundamental: (in)temporalidades da participação na avaliação pedagógica. *In:* ESTEBAN, M. T., AFONSO, A. J. (Orgs.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre avaliação.** São Paulo: Cortez, 2010.

SAMPAIO, Carmen Sanches, RIBEIRO, T., SOUZA, R. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor? *In:* RIBEIRO, T., SOUZA, R., SAMPAIO, C. S. (orgs.) **Conversas como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SANTOS. B. de Souza. **Um discurso sobre as ciências.** 13 ed. Porto: Afrontamento, 2002.

_____. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências.** Revista Crítica de Ciências Sociais, 63, p. 237-280, outubro 2002.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **As vozes do mundo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

_____. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.** Novos estudos.- CEBRAP no.79. São Paulo. Nov, 2007.

_____. **Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016.** Seleção, revisão e edição Maria Paula Meneses, Carolina Peixoto. São Paulo: Cortez, 2018.

_____. **A Cruel Pedagogia do Vírus.** Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. **Mudar é difícil, mas é possível e urgente: um novo sentido para o projeto político pedagógico da escola.** Revista Teias, v. 14, n. 33 , p. 102-120, 2013.

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

_____. **Uma prática docente inspirada no “jeito de ser docente” de Paulo Freire.**

Instituto Paulo Freire de España, Editora Consol Aguilar, Universitat Jaume I, Castelló, n. 12, 2012.

_____. Avaliação da aprendizagem: um caminho para a melhoria da qualidade na escola. *In: CAPPELLETTI, Isabel (Org.). Avaliação educacional: fundamentos e práticas*, 2. ed.. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2002.

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

SCRIVEN, Michael. Reflexions. *In: ALKIN, Marvin C. (Ed.). Evaluation roots: Tracing theorists' views and influences.* London: SAGE Publications International Educational and Professional Publisher, 2004. p. 183-195.

SERPA, A. Conversas: possibilidades de pesquisa com o cotidiano. *In: RIBEIRO, T., SOUZA, R., SAMPAIO, C. S. (orgs.) Conversas como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SGARBI, Paulo. Teóricos e currículos: por entre linhas de pensamentos e de políticas - Seu Humberto e amigos. Texto completo – GT Currículo. **33º Reunião Anual da Anped**, Caxambu, MG. 17 a 20 de outubro de 2010. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/33RA/trabalhos/PAULO_SGARBI_UERJ.pdf. Acesso em 12 out. 2023.

_____. **Os múltiplos sentidos do sentido da escola.** Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 13, n. 29, p. 139-165, 2012.

_____. **Antes de qualquer coisa e práticas avaliativas cotidianas tecendo conhecimentos.** In SGARBI, P. Avaliação *pensadasentida* a partir de uma epistemomagia do cotidiano. Rio de Janeiro: Uerj. 2005.

_____. (2004): Uma reflexão sobre currículo a partir de uma epistemologia do cotidiano. *In: SGARBI, P. Sociedade, democracia e educação: qual universidade?.* Caxambu: 27ª Reunião Anual. (CdRom).

_____. (2005): Artigo 4: Por que redes e rizomas? *In: SGARBI, P. Avaliação pensadasentida a partir de uma epistemomagia do cotidiano.* Rio de Janeiro: Uerj. (Tese de doutorado).

SILVA, G. C. R. F. **Atribuições causais sobre o rendimento escolar dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de Manaus.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade** – Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 1999.

SIMONS, Helen. **Avaliação e reforma das escolas.** *In: NÓVOA, A. et al. Avaliações em educação: novas perspectivas.* Porto: Porto Editora, 1993. p. 155-170.

STENGEL, Richard. **Os Caminhos de Mandela: Lições de Vida, Amor e Coragem.** Trad.:

Douglas Kim. São Paulo: Globo, 2010.

SKLIAR, C. *Prefácio: A conversa como caminho metodológico na pesquisa com os cotidianos*. In: RIBEIRO, T., SOUZA, R., SAMPAIO, C. S. (orgs.) **Conversas como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SKLIAR, C. **Experiências com a palavra**: Notas sobre a linguagem e diferença. Rio de Janeiro. Wak Editora, 2012.

_____. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro. DP&A, 2003.

SÜSSEKIND, M. L. & PELLEGRINI, R. *Os ventos do norte não movem moinhos...* In: RIBEIRO, T., SOUZA, R., SAMPAIO, C. S. (orgs.) **Conversas como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

TABA, H. **Curriculum development**. Fort Worth: Harcourt College Pub, 1962.

TAVARES-SILVA, T. **Mediação pedagógica, nos ambientes telemáticos, como recurso de expressão das relações interpessoais e da construção do conhecimento**. 2003. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

TYLER, R. W. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. Porto Alegre: Editora Globo, 1949.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Concepção Dialética-Libertadora do processo de Avaliação Escolar**. São Paulo, Libertad, 1995.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Enem por Escola 2015 classifica o IAP entre as melhores escolas públicas do país**. Notícias do Portal – UERJ. Rio de Janeiro, 11 de novembro de 2016. Disponível em <http://www.uerj.br/lendo_noticia.php?id.>. Acesso em: 12 out. 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – Cap/UERJ. **Concepção Institucional**, Site Oficial da instituição, 2021. Disponível em: <http://www.cap.uerj.br/site/index.php?option=com_content&task=view&id=825&Itemid=231.>. Acesso em: 12 out. 2023.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Desafios da avaliação formativa no período remoto**. Pinheiro Digital. EAPE/GEPA: São Paulo, 2021.

_____. **Avaliação Formativa e Formação de Professores**: ainda um desafio. Linhas Críticas (UnB) v.12, n.22, p. 159, jan.-jun., 2001.

_____. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2008.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. Petrópolis: Vozes, 1994.

ZOURABICHVILI, François. **Deleuze e a questão da literalidade**. Educ. Soc., Campinas, v.26, n.93, p. 1309-21, 2005.