



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

**POLISSEMIA DE SENTIDOS E ARTICULAÇÕES DISCURSIVAS QUE
ENVOLVEM A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E ATRAVESSAM AS
PRÁTICAS AVALIATIVAS DE PROFESSORAS NO AGRESTE PERNAMBUCANO**

ANA RINÊLDA TARGINO ALVES

CARUARU
2023

ANA RINÊLDA TARGINO ALVES

**POLISSEMIA DE SENTIDOS E ARTICULAÇÕES DISCURSIVAS QUE
ENVOLVEM A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E ATRAVERSSAM AS
PRÁTICAS AVALIATIVAS DE PROFESSORAS NO AGRESTE PERNAMBUCANO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof. Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida

CARUARU
2023

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Nasaré Oliveira - CRB/4 - 2309

A474p

Alves, Ana Rinêlda Targino.

Polissemia de sentidos e articulações discursivas que envolvem a avaliação da aprendizagem e atravessam as práticas avaliativas de professoras no agreste pernambucano. / Ana Rinêlda Targino Alves. – 2023.

205 f.; il.: 30 cm.

Orientadora: Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós- Graduação em Educação Contemporânea, 2023.

Inclui Referências.

1. Avaliação educacional. 2. Avaliação da aprendizagem. 3. Prática de ensino. 4. Teoria do discurso. I. Almeida, Lucinalva Andrade Ataíde de. (Orientadora). II. Título.

CDD 370 (23. ed.)

UFPE (CAA 2023-034)

ANA RINÊLDA TARGINO ALVES

**POLISSEMIA DE SENTIDOS E ARTICULAÇÕES DISCURSIVAS QUE
ENVOLVEM A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E ATRAVESSAM AS
PRÁTICAS AVALIATIVAS DE PROFESSORAS NO AGRESTE PERNAMBUCANO**

Dissertação de mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
Contemporânea da Universidade Federal de
Pernambuco, como requisito parcial para
obtenção do título de mestra em Educação
Contemporânea.

Área de concentração: Educação

Aprovada em: 22/06/2023

BANCA EXAMINADORA

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Marcelo Henrique Gonçalves Miranda (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Paulo Manuel Teixeira Marinho (Examinador Externo)
Universidade do Porto – DCE

AGRADECIMENTOS

É mais que oportuno um espaço-tempo dedicado para agradecer a todos/as e por todas as oportunidades que possibilitaram as articulações, movimentações e suturas provisórias que desenharam os contornos deste trabalho. Em mim habita, permanentemente, um sentimento de gratidão, visto que em todo momento estive e estou cercada de pessoas maravilhosas, gentis e generosas.

Assim, sou grata ao Deus Soberano, criador e sustentados de todas as coisas, pelo dom da vida, por conduzir e iluminar os caminhos por onde andei e tenho andado. Por ser meu abrigo e baluarte, socorro bem presente nos momentos de aflição. Por ser um manancial onde bebo para alcançar inspiração criadora e criativa.

A meus pais, Antônia e Reginaldo que partiram cedo demais; por toda a dedicação, cuidado, amor e educação que me dedicaram, e, assim me legaram um rico patrimônio imaterial que carrego com gratidão e alegria por onde vou.

A eles que são meus queridos mais amados, a minha família, amor manifesto de Deus por mim. Meu porto seguro. A eles que me impulsionam; sou imensamente grata. A meu esposo, amigo verdadeiro de todas as horas, Alex Lacerda, incansável em fazer o bem e ser generoso. A meus filhos Alex Júnior, Felipe e Sofia Clara, meus tesouros. Eles que são a razão pela qual me esforço para ser um pouco melhor a cada dia.

A meus amigos e companheiros Rubem, Jussara, Risocleide, Adrião, e Raquel, meus queridos que escolhi para viver pequenos e grandes momentos acadêmicos. Eles foram conselheiros nas horas certas e incertas, a energia motivadora e generosidade que abraça. Assim, gratidão por me incluírem nesse grupo maravilho de partilha e cumplicidade dos desafios e das aprendizagens.

A Lucinalva Almeida, minha orientadora, por toda paciência, por ser entendida sobre gente, logo, conhecedora da gentileza e generosidade. E assim, sabe que cada uma das suas/seus orientandas/os tem suas especificidades e encontra um jeito de dialogar respeitosamente com cada uma/um; e por nosso encontro que possibilitou a construção deste trabalho. Por ser uma profissional comprometida com excelência no terreno da Educação. Meu muito abrigada, por tanto e por tudo.

Aos professores Paulo Marinho e Marcelo Miranda, por aceitarem fazer parte do processo de construção da pesquisa, pela leitura zelosa e pelas significativas contribuições com a minha construção enquanto pesquisadora.

Aos professores e professoras do Núcleo de Formação do Programas de pós-graduação em Educação contemporânea, pela partilha generosa, contribuindo com minha formação profissional e humana.

As professoras que aceitaram colaborar, doando do seu tempo, dos seus saberes e experiências, abrindo as portas de suas salas de aula; tornar possível a pesquisa.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea por me oportunizar uma formação de qualidade, através de profissionais comprometidos com uma Educação significativa e transformadora.

Ao grupo de pesquisa Discursos e Práticas Educacionais, por toda a partilhas de conhecimentos e experiências, com tanta generosidade e gentileza. Obrigada pela presença que tornou parte desse caminho menos solitário.

À FACEPE, pelo financiamento dessa pesquisa, possibilitando uma dedicação integral a esse momento de minha formação profissional, assim como proporcionando o custeio da participação em eventos acadêmicos, e os deslocamentos para aulas e as atividades de campo.

Ao Centro Acadêmico do Agreste, UPFE-CAA. Por ser e existir enquanto espaço/tempo, onde sonhos são realizados, profissionais são formados. Por ser espaço-espaço que cria, junta e fortalece coletivos. Aonde medos, traumas e ignorâncias são superados. Onde se vive de forma intensa.

RESUMO

A presente pesquisa faz um trajeto no terreno educacional situando-se nas discussões sobre o significativo avaliação, a polissemia de sentidos que o projeta em múltiplas direções, e as articulações discursivas em que se manifesta; com o objetivo de compreender nas práticas de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental como estas avaliam diante da polissemia de sentidos e articulações discursivas que envolvem à avaliação da aprendizagem. Para tanto, nos propusemos a identificar nos discursos de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental sentidos de avaliação e práticas avaliativas; mapear sentidos articulados que disputam pela significação da avaliação da aprendizagem e práticas avaliativas presentes em textos oficiais e normativos vigentes no município de Caruaru; e identificar as práticas avaliativas utilizadas com maior frequência pelas professoras no cotidiano da sala de aula. A complexidade da avaliação, tanto no domínio conceitual, quanto nas práticas que a efetivam, implicam em articulações discursivas que a capturam como a desculpa, a culpada, o ponto nodal e/ou a solução para os problemas educacionais. Logo, consideramos relevante ampliar a discussão através de uma perspectiva discursiva tendo a Teoria do Discurso enquanto caminho teórico-metodológico. Assim, esta pesquisa se justifica e vem agregar à comunidade acadêmica, visto que o levantamento realizado junto aos trabalhos da ANPED e da BDTD da UFPE, apontou, entre outras questões, a presença de um único trabalho que trata da avaliação em uma perspectiva orientada pela Teoria do Discurso, dentro do marco temporal estabelecido. Assim, nos inscrevemos no jogo de disputas por significação tomando a avaliação da aprendizagem e as práticas avaliativas como práticas articulatórias, em uma perspectiva vinculada a Teoria do Discurso iniciada em Laclau e Mouffe (2015). Além disso, nos referenciamos em autores que tratam de concepções de avaliação da aprendizagem como Méndez (2002), Freitas (2009), Marinho, Fernandes e Leite (2014), entre outros. Como procedimentos de construção dos dados para a pesquisa realizamos entrevistas semiestruturada com três professoras dos anos iniciais da educação básica, que atuam em duas escolas públicas municipais em Caruaru; assim como observações de aulas destas professoras. Também realizamos uma análise nos textos e documentos oficiais vigentes nas escolas que foram nosso campo de pesquisa. A partir dos dados analisados compreendemos que a avaliação da aprendizagem por ser uma categoria polissêmica, polêmica e complexa, encontra no campo da Educação escolarizada lugar de vazão para existir e se desenvolver em suas várias dimensões, pois é disputada e negociada em uma variedade de posições discursivas, que a tomam para diferentes projetos, propósitos e intensões. Desse modo, são estas múltiplas possibilidades contextuais que atravessam as práticas

avaliativas, criando e recriando as complexas realidades da sala de aula e da escola. Diante do exposto, podemos contingencialmente apontar que as professoras avaliam disputando com uma polissemia e articulações discursivas que envolvem o ensinar e o aprender; avaliam através de atos decisórios; avaliam com intencionalidade de fazer com que o ensino faça sentido para os alunos; também avaliam tencionando e disputando com os documentos, textos oficiais, programas e políticas que chegam até o chão da sala de aula.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem; práticas avaliativas; políticas avaliativas; discurso.

ABSTRACT

The present research takes a path in the educational terrain, situating itself in the discussions about the signifier of evaluation, the polysemy of meanings that projects it in multiple directions, and the discursive articulations in which it manifests itself; with the objective of understanding in the practices of teachers in the early years of Elementary School how they evaluate in the face of the polysemy of meanings and discursive articulations that involve the evaluation of learning. To do so, we set out to identify in the speeches of teachers in the early years of Elementary School evaluation meanings and evaluative practices; map articulated meanings that compete for the meaning of learning assessment and evaluative practices present in official and normative texts in force in the municipality of Caruaru; and to identify the evaluative practices used more frequently by the teachers in the daily classroom. The complexity of the assessment, both in the conceptual domain and in the practices that make it effective, imply discursive articulations that capture it as the excuse, the culprit, the nodal point and/or the solution to educational problems. Therefore, we consider it relevant to broaden the discussion through a discursive perspective, having Discourse Theory as a theoretical-methodological path. Thus, this research is justified and brings together the academic community, since the survey carried out along with the works of ANPED and BDTD of UFPE, pointed out, among other issues, the presence of a single work that deals with the evaluation in a perspective guided by the Discourse Theory, within the established time frame. Thus, we participate in the game of disputes over meaning, taking the assessment of learning and evaluative practices as articulatory practices, in a perspective linked to Discourse Theory initiated by Laclau and Mouffe (2015). In addition, we refer to authors who deal with learning assessment concepts such as Méndez (2002), Freitas (2009), Marinho, Fernandes e Leite (2014), among others. As data construction procedures for the research, we conducted semi-structured interviews with three teachers from the early years of basic education, who work in two municipal public schools in Caruaru; as well as observations of these teachers' classes. We also carried out an analysis of the official texts and documents in force in the schools that were our field of research. Based on the data analyzed, we understand that the evaluation of learning, as a polysemic, controversial and complex category, finds in the field of school-based education a place of flow to exist and develop in its various dimensions, as it is disputed and negotiated in a variety of positions. discursive, which use it for different projects, purposes and intentions. Thus, it is these multiple contextual possibilities that cross the evaluative practices, creating and recreating the complex realities of the classroom and school. Given the above, we can

contingency point out that the teachers evaluate disputing with a polysemy and discursive articulations that involve teaching and learning; evaluate through decision-making acts; they evaluate with the intention of making teaching make sense to the students; they also evaluate by intending and disputing with the documents, official texts, programs and policies that reach the classroom floor.

Keywords: learning assessment; evaluative practices; evaluative policies; discourse.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Organização do levantamento realizado na ANPED e no BDTD da UFPE	33
Gráfico 1	Significante Avaliação e suas variações na BDTD da UFPE	73
Figura 2	Sentidos de avaliação nos discursos das professoras	108
Figura 3	Calendário de Eventos Avaliativos da Secretaria de Educação de Caruaru	140
Figura 4	Elementos da avaliação formativa nas práticas avaliativas das professoras	169

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Trabalhos selecionados nas Reuniões Nacionais da ANPED	34
Tabela 2- Trabalhos selecionados nas Produções Acadêmicas da BDTD da UFPE.....	37

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ARG	Assessment Reform Group
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID-19	Coronavírus Disease 2019
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades e Centros de Educação
GERM	<i>Global Educational Reform/</i> Movement Movimento de Reforma Educacional
GT	Grupo de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDUC	Secretaria de Educação e Esportes do Municipal de Caruaru
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	Objetivo geral	21
2	PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: UMA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS	24
2.1	A mobilização da Teoria do Discurso na análise das práticas avaliativas de professoras	26
2.2	Delimitações parciais sobre a avaliação da aprendizagem, as práticas avaliativas e os contextos provisórios da pesquisa	29
2.3	Levantamento das produções científicas na ANPED e na BDTD da UFPE.....	32
2.4	Objetivos orientadores dos instrumentos de pesquisa: discurso como texto, fala e prática	38
2.5	Entre paredes que falam e comunicam: o lugar de atuação e o perfil das professoras colaboradoras da pesquisa.....	43
3	DIÁLOGO COM SENTIDOS DE AVALIAÇÃO E PRÁTICAS AVALIATIVAS PRESENTES NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS.....	52
3.1	Processo de significação da avaliação da aprendizagem e prática avaliativa emergentes nas produções científicas da ANPED.....	53
3.2	Produção de sentidos sobre a avaliação da aprendizagem e prática avaliativa emergentes nas Teses e Dissertações da BDTD da UFPE.....	66
4	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E PRÁTICAS AVALIATIVAS ENTRE POLISSEMIAS DE SENTIDO E ARTICULAÇÕES DISCURSIVAS CONTEXTUAIS.....	78
4.1	Em meio a polissemia de sentidos: a continua construção da significação em torno da avaliação da aprendizagem.....	85
4.2	Questões contextuais e as articulações discursivas que atravessam a avaliação da aprendizagem e as práticas avaliativas.....	93
5	“É MAIS OU MENOS AVALIAR EM TODO O PERCURSO”: POLISSEMIA DE SENTIDOS SOBRE A AVALIAÇÃO	105

	PERCEBIDOS EM MOVIMENTOS E ARTICULAÇÕES DAS/NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS.....	
5.1	“A avaliação no geral é um processo de conhecer, de refletir, de investigar”: sob o véu da polissemia as práticas avaliativas construtoras de sentidos provisórios sobre avaliação da aprendizagem.....	107
5.1.1	Indisciplina: a captura da avaliação da aprendizagem e as possibilidades de enfrentamento.....	115
5.1.2	Tudo e um pouco mais, na conta da avaliação diagnóstica.....	121
5.1.3	Avaliação da aprendizagem: entre processos de construção de conhecimentos e de aprendizagens a validação do currículo e da aprendizagem.....	126
5.2	“Nem sempre dá para burlar o sistema”: práticas avaliativas diante/atrassadas dos/pelos discursos oficiais e normativos.....	131
5.2.1	Documentos e discurso enquanto texto: elaborações das/nas escolas em parceria público-privado.....	137
5.2.2	Normatividades que expõem mecanismos das lógicas neoliberais e do novo gerencialismo que constroem os agentes escolares	143
5.2.3	Discursos hegemônicos em textos que buscam suturar a significação da avaliação e do currículo.....	149
5.3	“A avaliação é alinhada com o que estou propondo em sala de aula, para que faça sentido para esses alunos”: sentidos de avaliação que se hegemonizam nas práticas avaliativas ou práticas avaliativas dialógicas construídas através de consensos conflituosos.....	153
5.3.1	Critérios e instrumentos avaliativos que esbaram em práticas de autoavaliação.....	158
5.3.2	A presença do ser no mundo e do ser com os outros: um convite a participação.....	165
5.3.3	Mudanças, decisões, escolhas no terreno movediço entre o está sendo e o horizonte de possibilidades.....	169
5.3.4	Na corda bamba: a perigosa travessia de instrumentos avaliativos que se equilibram precariamente sobre consensos conflituosos e as aberturas para o diálogo.....	175
6	CONCLUSÕES ENQUANTO LUGAR DE PASSAGEM	185

REFERÊNCIAS	190
APÊNDICE 1 - LEVANTAMENTO DAS PUBLICAÇÕES.....	199
APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO PARA SELEÇÃO DOS SUJEITOS	201
APÊNDICE 3 – CARTA DE APRESENTAÇÃO	203
APÊNDICE 4– ROTEIRO PARA ENTREVISTAS.....	204
APÊNDICE 5 – ROTEIRO PARA AS OBSERVAÇÕES.....	205

1 INTRODUÇÃO

O projeto de pesquisa intitulado “Polissemia de sentidos e articulações discursivas que envolvem a avaliação da aprendizagem e atravessam as práticas avaliativas de professoras no Agreste pernambucano”, faz um trajeto no terreno educacional por meio de uma perspectiva discursiva que caminha em consonância com a perspectiva de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015), inscrevendo-se nas discussões sobre o significante avaliação; a polissemia de sentidos que o projeta em uma variedade de direções; e as articulações discursivas possibilitadas nos contextos e sujeitos em que se manifesta.

Sabendo da impossibilidade de enunciar tais contextos e sujeitos de forma plena, clara e consistente, tendo em vista que os contextos se constituem e se modificam em terreno movediço, de modo que, “os contextos não são espaços dados, com fronteiras definidas, existentes no mundo, mas construções discursivas no/do mundo” (LOPES, 2015, p. 447). Com contornos semelhantes a categoria sujeito carrega um caráter polissêmico, ambíguo e incompleto (LACLAU; MOUFFE, 2015), o que dificulta precisar um lugar fixo do sujeito de modo a estruturar uma identidade definitiva. Assim, é seguro afirmar que os lugares/posições que o sujeito pode assumir são sempre construídos discursivamente de modo precários e contingente.

A inclinação para o estudo e investigação em torno da avaliação da aprendizagem e das práticas avaliativas surgiu ainda na graduação através do contato com a temática, que ocorreu nos componentes curriculares Avaliação Educacional e Avaliação da Aprendizagem¹. Outras experiências que nos vincularam a temática, se configuraram pela vivência e influências dos estudos do/no Grupo de Estudos Discursos e Práticas Educacionais², e a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), onde nos debruçamos sobre as discussões das políticas e práticas curriculares e avaliativas articulando diferentes contextos no cotidiano de professores. Neste ponto, a avaliação adquiriu novos matizes, nuances, sentidos bem distintos daqueles de outrora, cuja significação estava aportada em sentidos muito limitados de avaliação como medida, seleção e exclusão.

As aprendizagens, os conhecimentos e as experiências vivenciadas, nesses espaços formativos, foram os mobilizadores para o nosso trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, onde ficou manifesta, para nós, a polissemia em torno do significante avaliação. Além disso,

¹ Do curso de Licenciatura em Pedagogia – Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste/UFPE-CAA.

² Grupo de Estudos coordenada pela Professora Doutora Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida.

ficou ajustado o entendimento de que a avaliação é uma prática que apresenta-se tanto como prática educativa, quanto como prática social, que se dá em consonância com outras práticas pedagógicas.

Esses espaços formativos, também, nos permitiram acessar uma bibliografia potente que convence pela força argumentativa, densidade e coerência teórico-prática, onde alcançamos o entendimento, em caráter contingencial, de que a avaliação carrega as “marcas e signos do tempo histórico, representativas de diferentes visões de sociedade, de educação e de currículo” (MARINHO; FERNANDES; LEITE, 2014, p. 151), percebe-se que o significante avaliação tem sua significação disputada entre as demandas políticas e educacionais das sociedades, o que a torna complexa tanto no domínio conceitual, quanto nas práticas que a efetivam.

A partir desse entendimento nos aproximamos dos conhecimentos construídos ao longo da última década nos espaços de formação, socialização e publicação científica. Nessa direção, realizamos um levantamento do Estado do Conhecimento³ com a finalidade de dialogar com as produções acadêmicas e identificar os sentidos produzidos acerca da avaliação da aprendizagem e práticas avaliativas, nelas presentes. Entendemos que o Estado do conhecimento é importante não apenas por possibilitar a aproximação com os conhecimentos historicamente produzidos e explicitados nos diferentes espaços, mas também por possibilitar o delineamento e construção de objetos de pesquisa, pois contextualiza e situa a temática escolhida diante dos debates atuais. De modo que é negociando e dialogando com o que vem sendo dito e produzido que podemos contribuir com novos ou diferentes conhecimentos (SILVA, 2020).

Sabemos que nenhum discurso ou conhecimento sobre a avaliação, ou qualquer outro fenômeno, é produzido isoladamente e menos ainda caminha em uma única direção. Logo, todo o discurso que pretenda fazer sentido precisa conhecer aquilo que já foi dito, o que já foi e estar sendo significado. Ao fazê-lo se torna tangível alguns aspectos que ainda não foram significados ou que estrategicamente estão sendo invisibilizados.

Ponderando esses aspectos, realizamos um levantamento na ANPED⁴ e na BDTD da UFPE⁵, a escolha desses espaços se justifica, por se constituírem *lócus* de enunciação consolidados pela importância e representatividade que vem exercendo historicamente para divulgação do conhecimento científico em educação, a nível de pós-graduação no país, que abarcam as pesquisas produzidas e as representações discursivas no plano nacional e local.

³ As tabelas com os espaços de produção, ano das publicações, título/autoria e instituições às quais estão vinculadas podem ser visualizadas no capítulo metodológico.

⁴ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

⁵ Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco.

Buscamos dialogar com os trabalhos selecionados a partir das lentes da Teoria do Discurso, a fim de compreendermos o que estava sendo dito a partir de suas múltiplas formas e possibilidades de significar. Ancoradas precariamente na ideia de que todos os sentidos de um discurso são entendidos em seus contextos e a partir de suas condições de emergência, pois, é devido à precariedade e à contingência que nenhum discurso poderá garantir que determinadas explicações sejam capazes de se universalizar definitivamente (FREITAS, 2021). Assim, entendemos que as produções científicas investigadas e com as quais dialogamos são constituídas por discursos provisórios, inscritos num jogo de interesses em torno de discursos sobre a avaliação que se pretende hegemonizar. Isso nos fez caminhar conscientes da impossibilidade de fixação total dos sentidos, porquanto sempre haverá algo que escape a nossa percepção.

Algo que não nos escapou a percepção no levantamento realizado foi a diminuta e inexpressiva presença de trabalhos que tratam da avaliação em uma perspectiva discursiva orientada pela Teoria do Discurso. O único trabalho encontrado foi o de ROSA (2019, ANPED), que mobilizou essa perspectiva problematizando no âmbito da política curricular os contextos sociais, políticos, econômicos e educacionais onde acontecem as articulações e disputas em busca da hegemonização da avaliação do desempenho docente na região Ibero-americana. Todavia, tal constatação não nos restringiu a apresentar apenas esse aspecto do levantamento, pois, outros discursos⁶ sobre essa temática foram mobilizados e construídos nos trabalhos selecionados.

Acreditamos que a ausência de pesquisas que mobilizem a Teoria do Discurso enquanto caminho teórico-metodológico, para tratar sobre as particularidades da avaliação da aprendizagem – como identificado no levantamento realizado nos limites temporais estabelecidos – é uma das justificativas que apontam a pertinência desta pesquisa. Posto que nos inscrevemos no jogo de disputa pela significação do significante avaliação da aprendizagem e das práticas avaliativas, em uma perspectiva discursiva vinculada a Teoria do Discurso iniciada em Laclau e Mouffe (2015), característica não encontrada em outras pesquisas ou trabalhos publicados.

Assim, percebemos que a presente pesquisa se justifica e vem agregar a comunidade acadêmica, visto que, no espaço acadêmico são articulados diferentes caminhos para se pesquisar no campo da educação. De modo que, trazer para as discussões um olhar através das

⁶ Esses discursos foram apresentados no terceiro capítulo desta pesquisa.

lentes possibilitadas pela Teoria do Discurso como caminho teórico-metodológico foi a escolha para este trabalho.

Como dito anteriormente, quando nos referimos ao significativo avaliação ter sua significação disputada entre as demandas políticas e educacionais das sociedades, pudemos perceber isso no levantamento realizado. O que corroborou com entendimento de que a avaliação é complexa tanto no domínio conceitual, quanto nas práticas que a efetivam.

Quando se trata do domínio conceitual⁷ podemos visualizar na literatura da área a variedades de sentidos que há em torno do conceito avaliação disputando pela hegemonia da significação. Nessa linha também podemos inserir aqueles estudos que se dedicaram a sistematizar alguma tipologia para indicar avanços; e ainda os estudos que se dedicaram a problematizar os diferentes níveis existentes da avaliação educacional. De modo que o lugar que a avaliação tem ocupado nas práticas pedagógicas, por vezes, a coloca no centro das atenções.

Na sala de aula a avaliação pode ocupar o lugar de fonte de desenvolvimento; elemento crucial para as aprendizagens; ou como ameaça. Nas políticas educacionais ela tem tomado um lugar central no planejamento de metas e estratégias na busca de melhoria da qualidade da educação. Cada um desses conceitos, tipologias, níveis e lugares possuem suas próprias particularidades, essas que podem ser entendidas como limites fronteiriços que os distinguem de outros conceitos, tipologias e níveis e lugares, mas também carregam em sua interioridade heranças de conceitos precedentes, que por vezes borram as fronteiras que os distinguem. E cada qual constituinte de articulações que dão conta de aspectos da avaliação em diferentes enfoques como os ontológicos, os epistemológicos e os metodológicos.

Assim, é importante pensar acerca de tais elementos a partir dos contextos nos quais eles foram e são elaborados, onde e por quem precisarão ser desenvolvidos. Sabemos que as políticas-práticas avaliativas não ocorrem de forma estagnada, sem considerar os contextos locais, nacionais e globais de forma mais ampla. Até porque os contextos são construções discursivas do/no mundo. Logo, fica evidente o alcance e a abrangência dos discursos em torno da avaliação, e a depender da concepção a qual ela esteja vinculada, poderá contribuir significativamente no cotidiano escolar. Uma vez que, se pode avaliar para conhecer, para planejar, para estruturar os processos de ensino aprendizagem. Sabendo que este processo apenas será possível de forma contingente, tendo em vista a própria dinâmica das atividades pedagógicas, as quais estão em constante movimento.

⁷ Estas questões foram amplamente trabalhadas na primeira seção do capítulo quatro desta pesquisa.

Ao apresentarmos essa paisagem que nos situa nas discussões em torno do nosso objeto de estudo, estamos entendendo que a avaliação da aprendizagem se apresenta como elemento estruturador dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como, das atividades dos alunos e dos professores que acontecem no cotidiano da sala de aula. Mas, esse processo não acontece dissociado do que se tem pensado numa dimensão mais ampla, por meio da avaliação educacional e políticas avaliativas. Assim, podemos considerar que a avaliação é um processo, que faz parte de outros processos, bem como, se configura enquanto um sistema que está inserido em outros sistemas (MARINHO; FERNANDES; LEITE, 2014).

De modo que, ressaltamos que a avaliação está envolta de articulações discursivas que a capturam como o pivô, a desculpa, a culpada, o centro, o ponto nodal e/ou a solução para os problemas educacionais. Ressaltamos também, que as práticas avaliativas carregam resquícios das influências repercutidas “nas políticas educacionais, curriculares e avaliativas, nos discursos oficiais, nos textos políticos e nos pacotes pedagógicos comprados pelas secretarias de ensino”. Percebe-se, assim, um “cenário de tensões global-local e políticas-práticas” (MAGALHÃES, 2018, p. 16-17, UFPE).

Estão presente no que foi exposto, alguns argumentos, proposições e ou pressupostos que acolhemos como forma de justificar a pertinência e relevância desta pesquisa. Posto está no que foi enunciado evidências de um contexto que reflete a complexidade da avaliação, logo, consideramos a necessidade de ampliar e aprofundar a discussão em torno do ato de avaliar, enquanto um processo de formação humana, distante do sentido de dar forma ou conformar uma identidade plena, nem no sentido de padronizar, de fixar um único modo de ser ou um dever-ser. Mas, vinculada a uma forma de ação, a uma urgente necessidade de avaliar porque se quer conhecer, para o compromisso com a vida; a um anseio de avaliar porque se quer ocupar espaços, porque se deseja o encontro e encontrar-se com o fazer sentido nos processos que envolvem o ensinar e o aprender.

Como a avaliação da aprendizagem se constitui campo, categoria, ato e/ou processos contextuais; implicados em tensões, disputas e negociações, políticas e teóricas, que sustentam as fronteiras entre os sujeitos/atores/agentes, o conhecimento e o poder-ser; nos colocamos diante desses contextos educacional e político, que aponta para o movimento dinâmico entre teorias, políticas e práticas, situando a discussão no agreste pernambucano, mas especificamente, no município de Caruaru, apresentando como problema de pesquisa a seguinte questão: **Como professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental no agreste pernambucano avaliam diante da polissemia de sentidos e articulações discursivas que envolvem a avaliação da aprendizagem?** Elaboramos nosso problema de pesquisa partindo

do pressuposto de que existem vários e diferentes sentidos conferidos aos processos avaliativos – diferentes discursos e formação discursiva que disputam para atribuir-lhe significação - os quais influenciam o fazer pedagógico das professoras no cotidiano da sala de aula. Tal problema de pesquisa nos auxiliou a delinear os nossos objetivos:

1.1 Objetivo geral

Compreender nas práticas de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental como estas avaliam diante da polissemia de sentidos e articulações discursivas que envolvem a avaliação da aprendizagem.

Objetivos específicos

- Identificar nos discursos de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental sentidos de avaliação e práticas avaliativas;
- Mapear sentidos articulados que disputam pela significação da avaliação da aprendizagem e práticas avaliativas presentes em textos oficiais e normativos vigentes no município de Caruaru;
- Identificar as práticas avaliativas utilizadas com maior frequência pelas professoras no cotidiano da sala de aula.

A fim de dar conta dessa discussão, recorreremos e nos fundamentamos em autores que tratam sobre as concepções de avaliação da aprendizagem como Méndez (2002), Freitas (2009), Marinho, Fernandes e Leite (2014), entre outros. Tecemos um diálogo com a Teoria do Discurso na perspectiva de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015), nos aproximando também de estudos como os de Burity (2014); Lopes (2018); Oliveira (2018); Mendonça (2014) entre outros. Propusemos esse diálogo por entender que ele nos possibilitaria adentrar com densidade as dimensões e extensões dos discursos em torno do nosso objeto de estudo, através do qual poderíamos seguir com o entendimento acerca das articulações teoria-prática, discurso-prática e política-discurso-prática. Posto que, as práticas discursivas abarcam “as práticas, os discursos, os textos, os gestos, os silêncios, ou seja, o entendimento de que discurso e prática imbricam-se; em Laclau discurso é prática, indubitavelmente” (SILVA, 2020, p. 102).

Por meio da Teoria do Discurso percebemos a possibilidade de negociar o que há para ser dito e de produzir interlocução, informados da “impossibilidade de se estar no lugar do outro, mas ainda assim tentando interpretar esse lugar” (LOPES, 2018, p.163). Desse modo, a Teoria do Discurso nos possibilitou assumir uma postura pós-estruturalista e discursiva frete

aos fenômenos sociais, onde podem ser questionados os essencialismos e as tentativas de fechamento da significação.

Assim, a avaliação esteve sendo entendida durante o trajeto que fez esta pesquisa como prática de articulação discursiva, cujos significados não são fixos, mas contingentes, e são definidos a partir das disputas pela sua legitimação (BURITY, 2014). De modo que, buscamos ao longo do envolvimento e desenvolvimento com/da pesquisa compreender com base na Teoria do Discurso as práticas avaliativas, os sentidos que emergem destas práticas explicitadas e implícitas nos discursos, conscientes e inconscientes das professoras.

A partir destas considerações introdutórias, destacamos que o presente trabalho está organizado em seis capítulos. Inicialmente, apresentamos o percurso teórico-metodológico que orienta essa pesquisa, no qual evidenciamos nossas escolhas e estratégias metodológicas, nossas abordagens de tratamento e análise dos dados. Assim como os critérios de escolha e o perfil do campo de pesquisa, das professoras colaboradoras, dos instrumentos de construção dos dados; todos em consonância com os objetivos da pesquisa.

No terceiro capítulo trazemos um diálogo com as produções acadêmicas da ANPED e da BDTD da UFPE para compreender o que está sendo dito sobre a avaliação da aprendizagem e as práticas avaliativas a partir de suas múltiplas formas e possibilidades de significar.

No quarto capítulo, suturamos contingencialmente algumas reflexões acerca da avaliação e práticas avaliativas, mobilizando alguns sentidos, alguns lugares/posições e alguns contextos que constituem e/ou perpassam a temática, bem como buscando apresentar a polissemia de sentidos e articulações discursiva identificadas nesse trajeto estratégico-teórico.

As análises estão organizadas no quinto capítulo, nelas encontra-se as discussões ou diálogos, entre as teorias e as práticas; campo teórico e campo empírico. Estas discussões estão dispostas em três seções: na primeira seção nos dedicamos a análise da polissemia de sentidos, identificada nos discursos das professoras colaboradoras, sobre avaliação e práticas avaliativas. Sem negligenciar que as questões que envolvem o sentido de um significante e seus múltiplos significados carregarem os marcos conceituais, os contextos sociais, o momento histórico e os interesses emergências nos quais surgem. Uma vez que as questões sobre a avaliação da aprendizagem e práticas avaliativas são disputadas por vários sujeitos/atores/agentes e em diferentes contextos discursivos, nos dedicamos na segunda seção a analisar os discursos oficiais que exercem, ou não, influência ou controle nas práticas avaliativas das professoras colaboradoras da pesquisa. Na terceira seção apresentamos as tentativas de suturas que as articulações com, ou que, as práticas avaliativas constroem cotidianamente por meio de práticas avaliativas plurais e precárias.

No sexto capítulo apresentamos as nossas considerações parciais, apontando algumas reflexões sobre a travessia percorrida, de modo a expor as contingencialidades que habitam os processos de construção da pesquisa, da escrita, bem como das pesquisadoras. Também apontando algumas reflexões sobre as nossas análises que evidenciam, entre outras questões, a impossibilidade de suturas permanentes nas práticas avaliativas, pois estas participam no jogo da discursividade que constrói a realidade, tensionando e disputando pela significação sobre os processos que envolvem o ensino-aprendizagem.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: UMA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

No presente capítulo tratamos acerca do caminho teórico-metodológico construído nesta pesquisa, apresentando os procedimentos metodológicos mobilizados tendo como bússola os nossos objetivos. Esses nos possibilitaram delimitar a escolha analítica, o campo de pesquisa, os critérios de escolha dos sujeitos/colaboradores da pesquisa, bem como, os instrumentos de levantamento de dados. Apresentamos também nesse capítulo o perfil das escolas campo da pesquisa e das professoras que aceitaram participar como colaboradoras na construção desse trabalho.

A pesquisa possibilita caminhos diversos, no entanto, muitos trechos desses caminhos são desconhecidos. Ao pesquisador/a fica a incumbência de abrir trilhas e iluminar essas passagens; pois são caminhos que se fazem ao caminhar. Logo, a pesquisa se constitui como um processo que está em constante construção, que fazemos seja por meio das trocas e partilha de saberes e conhecimentos, seja nas tensões ou disputas de significação dos saberes e conhecimentos.

Como os que trabalham com a teoria do discurso não se cansam de repetir, toda significação é provisória, precária e contingente. A provisoriedade, a precariedade e a contingência não caracterizam um fenômeno contemporâneo, expressando a ruptura com um passado em que a permanência, a solidez, bem como a obrigatoriedade e a previsibilidade dos eventos estivessem garantidas. Sendo atinentes à discursividade, tais dimensões são expressões humanas para todos os espaços-tempos constituídos pela linguagem (LOPES, 2018, p. 138).

A pesquisa como expressão humana, como construção contínua que fazemos no terreno de uma abordagem qualitativa, “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais [...], para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221) sobre o nosso objeto de estudo. Assim, recorremos a pesquisa qualitativa, por acreditarmos que ela se ocupa com o universo de significados, e que “responde a questões, muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO, 2007, p.21), pois se constitui em um espaço onde as relações humanas e os fenômenos são apreendidos a partir das subjetividades.

De modo que, compreendemos que a pesquisa não se dissocia do sujeito que a produz, nem o sujeito que a produz deixa de lado a sua subjetividade, ou seja, o sujeito pesquisadora/pesquisador não é apenas um observador externo, não está indiferente ou neutro

a discussão, pois é tocado pela realidade e inserido nessa a qual está pesquisando, desse modo, não permanece o mesmo.

Quem pesquisa não é a/o intelectual que se supõe porta-voz de uma verdade nem tenta formar porta-vozes de verdades. Igualmente, quem pesquisa não é quem pode prescrever ou pré-inscrever [...] determinado sentido. De forma mais precária, pesquisar impõe tentar des-sedimentar discursos instituídos, produzir outras leituras, outros discursos e trabalhar na direção de negociar essas leituras com tantas outras leituras, sabendo-se igualmente submetido a essa produção discursiva (LOPES, 2018, p. 163- 164).

Assim como a pesquisadora/pesquisador caminham na tentativa de desnaturalizar e produzindo outras leituras, a própria subjetividade, o próprio lugar de pesquisadora e pesquisador está sendo disputado quando e enquanto se está fazendo a pesquisa. Ela/e está sendo construída/o e construindo significados, está desnaturalizando discursos instituídos como verdades únicas e imutáveis. Esse entendimento vai na contramão de “uma concepção de sujeito enredado em sua essência, centrado, racional e polarizado” (BORGES; LOPES, 2021, p. 115), aceito e reverenciado nas tradições positivistas; também não é o sujeito emancipado e consciente proclamado nas tradições críticas.

Tais concepções de sujeito, que ainda são hegemônicas nas pesquisas contemporâneas, apresentam um modelo pré-estabelecido de sujeito, uma identidade final e totalizada. De modo diferente, mas não indiferentes a essas concepções caminhamos, já que as identidades dos sujeitos precisam ser também problematizadas como contextuais, relacionais e abertas, pois são também contingentes, instáveis e precárias. Elas são continuamente tencionadas e deslocadas nos processos de construções discursivas. Desse modo, “como toda posição de sujeito é uma posição discursiva, ela compartilha o caráter aberto de todo discurso; consequentemente, as várias posições não podem ser totalmente fixadas num sistema fechado de diferenças” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 190- 191).

Mas, se não há neutralidade, se o pesquisador participa da realidade pesquisada, podemos falar de rigor e da dimensão ética na pesquisa pós-estruturalista e discursiva? Sim, podemos. Para tanto, exige-se uma densa construção argumentativa, relevante, coerente, responsável e consistente, que se vincule e interaja com o campo acadêmico e com o campo social, a fim de fazer sentido, ou seja, o critério de validade de uma pesquisa, nessa perspectiva, é fazer sentido, que é o mesmo que produzir sentido. E para produzir sentido e preciso recorrer ao diálogo com os sentidos que circulam e estão hegemonzados. Até mesmo para desafiar, questionar, problematizar e/ou desnaturalizar esses sentidos. No entanto, para que isso ocorra, se faz necessário conhecer muito bem esses sentidos circulantes, inclusive para apontar as contradições, os limites (OLIVEIRA, 2018).

Um aspecto importante para a ética na pesquisa pós-estruturalista e discursiva é justamente a necessidade de se estar continuamente questionando, buscando, apontando os limites daquilo que está naturalizado e fixado. Buscando tornar manifesta as possibilidades que estão invisibilizada ou estão sendo bloqueadas por esse processo de naturalização; quiçá abrir caminhos que não estão previstos dentro dos modelos de realidade (OLIVEIRA, 2018).

Essas questões nos interessam ao passo que dizem sobre o nosso próprio caminho e processo de pesquisa e como nos situamos enquanto pesquisadoras. As questões levantadas até aqui, também nos propiciam pistas, ou melhor pontos de partida sobre o nosso objeto de pesquisa. Uma vez que o significante avaliação tenha um alcance muito abrangente e de vários sentidos, se faz necessário delimitarmos o nosso objeto de estudo.

2.1 A mobilização da Teoria do Discurso na análise das práticas avaliativas de professoras

A Teoria do Discurso embora tenha maior proeminência nas pesquisas em ciências políticas, ela vem sendo ampliada e evocada nas várias áreas das ciências sociais e ciências humanas, dentre elas a Educação. Como uma teoria política (LACLAU; MOUFFE, 2015) que abraça, articula e transita “uma série de conceitos e de noções oriundas de várias áreas do conhecimento, tais como o marxismo, a filosofia desconstrucionista de Derrida, a psicanálise, sobretudo lacaniana, a linguística, o estruturalismo, o pós-estruturalismo” (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p. 48), a Teoria do Discurso abre caminhos para se pensar em estratégias teórico-metodológicas que permitam superar perspectivas essencialista e deterministas.

Caminhos estratégicos, esses, que dispõem de um vocabulário e/ou ferramentas conceituais e analíticas, que possibilitam explorar e descobrir aberturas de reflexão, interpelação, e/ou provocação dentro do contexto da pesquisa empírica em educação. Bem como, explorar as implicações da Teoria do Discurso para pensar a educação no contexto contemporâneo brasileiro.

Para quem busca trabalhar com a Teoria do Discurso como perspectiva teórica, mas também como referencial teórico-metodológico-analítico na realização de pesquisas empíricas, tem como tarefa, pensar nas implicações dessa teoria para esse campo. O que conduz as tentativas de criar ao mesmo tempo, a negação e a resistência a qualquer ideia de um modelo ou padrões metodológicos fechados, que poderiam ser “aplicados” de um mesmo modo em

qualquer contexto, pois isso seria incoerente com a própria perspectiva discursiva e contingencial.

A teoria do discurso é mais bem entendida como uma tradição de reflexões e debates que compartilham o mesmo referencial analítico e que, a partir desse referencial, buscam construir discursos contingentes e contextualizados sobre os processos sociais observados. Essa perspectiva, portanto, não se acomoda a um modelo de pesquisa que busque *aplicar* – partindo de uma pretensa exterioridade entre discurso subjetivo e mundo objetivo – certos conceitos abstratos gerais à realidade, como uma forma de confirmar ou refutar a *teoria* (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p. 1331, grifo do original).

Nessa direção, não há verdades universais e fixas a respeito da realidade ou uma realidade universalmente homogênea de onde se possa extrair conhecimentos concretos e inabaláveis. Quando se trabalha com a Teoria do Discurso - em qualquer pesquisa, em qualquer contexto - se abre mão dessa ilusória possibilidade, abre-se mão dessa ilusória rede de proteção que toma a realidade como algo dado, como algo definitivamente pronto. Já que a realidade não é constituída apenas por processos dinâmicos de significação, mas está em constante tensionamento e disputa. Mesmo aqueles que escolhem caminhar por perspectivas, abordagens, e/ou categorias já bem reconhecidas e com ampla literatura, ainda assim precisam construir/reconstruir, ressignificar a metodologia a cada nova pesquisa, porquanto cada contexto possui suas próprias demandas e especificidades.

De modo que, precisamos assumir que qualquer perspectiva, categoria, metodologia ou conceito não contempla uma realidade universal e homogênea, mesmo no interior de suas próprias tradições. Visto que, sempre será necessário reconstruir, negociar, aprofundar e articular a cada nova pesquisa, traçando os sentidos específicos que cada conceito e que cada metodologia vai assumir para cada campo pesquisado, pois vão sendo delineadas características próprias.

Assim, escolhemos como categoria principal de análise trabalhar a partir da categoria discurso presente na perspectiva da Teoria do Discurso em Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015). A evocamos por estamos cientes de sua potência e abrangência, percebidas nas várias interlocuções e na rede conceitual que mobiliza. De modo que a categoria discurso foi um ponto de partida para acessarmos a rede conceitual que nos possibilitará identificar a polissemia sentido, as formações ou construções discursivas, e reconhecer as articulações discursivas em torna da avaliação da aprendizagem e das práticas avaliativas.

Por meio dessa perspectiva discursiva é possível assumir que a realidade é sempre já discursiva, assim, não há nada na experiência humana que escape ou que não seja constituído e atravessado pelos processos discursivos que produzem, sedimentam e/ou deslocam a realidade. Assim, a prática da articulação, enquanto “fixação/deslocamento de um sistema de diferenças

não pode consistir em fenômenos puramente linguísticos; mas deve, ao contrário, atravessar toda densidade material da multiplicidade de instituições, rituais, práticas através das quais uma formação discursiva é estruturada” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 183).

Esse entendimento não nega a materialidade da realidade, uma vez que, os processos discursivos constituem toda materialidade e realidade possível. Desse modo, os diversos e diferentes discursos (políticos, acadêmicos e educacionais) podem ser rastreados como formações específicas, mas com fronteiras pouco definidas, já que estão inseridas em um campo de discursividade aberto, instável e contingente (OLIVEIRA, 2018).

Temos assim, uma regularidade na dispersão, ou seja, uma formação discursiva, não como um universal, uma totalidade unificada e coerente, mas uma regularidade produzida por práticas discursivas que são tencionadas e podem ser contestadas, por isso uma regularidade contingente e precária.

Nessa direção, prática e discurso não são estranhas entre si, ao contrário disso. “Discurso é prática – daí a noção de prática discursiva – uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significativas” (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p. 49). Assim, por meio da categoria *discurso* podemos seguir com o entendimento acerca das imbricações teoria-prática, discurso-prática e política-discurso-prática. Pois, as práticas discursivas abarcam os textos, as leis, as práticas, os discursos, os gestos, os silêncios e os contextos. “Frente a estas questões, as categorias/noções teóricas da Teoria do Discurso possibilitam a compreensão dos movimentos que relacionam e tencionam os múltiplos contextos de produção discursiva, das análises conjunturais das políticas educacionais” (SILVA, 2020, p. 102), dos contextos avaliativos, curriculares e de formação, bem como dos processos articulatórios que atravessam as práticas avaliativas.

Por meio da Teoria do Discurso percebemos a possibilidade de negociar o que há para ser dito e de produzir interlocução, informados da “impossibilidade de se estar no lugar do outro, mas ainda assim tentando interpretar esse lugar” (LOPES, 2018, p.163). Informados também da impossibilidade de fixar normatividades, identidades, tradições, projetos sociais e educativos, mesmo aqueles que julgamos ser os mais coerentes e de maior equidade social, ainda assim, estão e sempre estarão abertos a contestação.

Desse modo, a Teoria do Discurso nos possibilita assumir uma postura pós-estruturalista e discursiva frete aos fenômenos sociais, onde podem ser questionados os essencialismos e as tentativas de fechamento da significação. Assim, podemos seguir com o entendimento acerca da avaliação como prática de articulação discursiva, cujos significados não são fixos, mas contingentes, e são definidos a partir das disputas pela sua legitimação

(BURITY, 2014). Diante do exposto, buscamos compreender com base na Teoria do Discurso as práticas avaliativas, os sentidos que emergem destas práticas explicitadas e implícitas nos discursos, conscientes e inconscientes, das professoras e as relações de influência contextuais.

2.2 Delimitações parciais sobre a avaliação da aprendizagem, as práticas avaliativas e os contextos provisórios da pesquisa

O nosso estudo está delimitado enquanto tema, a avaliação e nesta as práticas avaliativas objetivando compreender nas práticas de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de Caruaru como estas avaliam diante da polissemia de sentidos e articulações discursivas que envolvem a avaliação da aprendizagem.

Tivemos diante de nós a impossibilidade de limitar, abraçar e/ou apreender o nosso objeto de estudo em sua inteireza, ou seja, não foi possível delimitar a sua extensão, abrangência e profundidade de um modo a visualizarmos todas as facetas e discursos que investem e atravessa-o. Porquanto, a avaliação não é um fenômeno que possa “ser simplesmente desvendado, desvelado, mas compreendido, a partir de sua miríade de formas, das várias possibilidades de se alcançar múltiplas verdades, note-se, sempre contingentes e precárias” (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p. 49).

Assim, para identificar possíveis significados em torno das políticas avaliativas e práticas avaliativas é preciso a inserção, destas, em regras historicamente definidas de produção de sentidos, pois se encontram em um sistema de significação. A inserção do significante avaliação em um sistema de regras de articulação entre diferentes elementos que são distintos/diferentes ente si nos possibilitará identificar o sentido social que está sendo construído, mobilizado ou estabilizado em um certo momento (BURITY, 2014).

De tal modo, para que uma prática avaliativa adquira sentido se faz necessário que essa prática não apenas se relacione ou se distinga a outras práticas, numa relação de exterioridade, mas em seu próprio interior congregue elementos outros. No caso das práticas avaliativas é sabido que elas podem estar inseridas em práticas mais amplas como as práticas docentes e as práticas pedagógicas. Bem como, podem estar imbricadas as práticas curriculares. Ademais, as práticas avaliativas podem ser influenciadas e influenciar as políticas avaliativas, e não apenas estas, mas as políticas de currículo e as políticas de formação de professores. Nessa pesquisa estamos ponderando também algumas questões contextuais mais amplas como a globalização, o neoliberalismo, e a pandemia da COVID-19.

Nessa direção, a avaliação além de se articular com outros momentos pedagógicos como o ensino e aprendizagem, se articula discursivamente, também, com o currículo, com a formação e com tantas outras questões contextuais. E essas articulações podem se abrir possibilitando outras conexões, outras formações discursivas. “No contexto desta discussão, chamaremos articulação qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos de tal modo que a sua identidade seja modificada como um resultado da prática articulatória” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 178).

Tal entendimento, nos permite pensar a avaliação como uma prática de articulação discursiva, o que nos autoriza a romper com hierarquizações acerca das políticas e das práticas, bem como, superar fixações dualísticas onde políticas e práticas corresponderiam a pólos opostos, divididas entre momentos estanques.

Igualmente, tal entendimento, nos permite pensar uma prática em relação indissociável e sem subterfúgios com a teoria. Participamos da compreensão de que a prática e a teoria caminham juntas. Logo, a prática “não é isenta de teoria, mas é interpenetrada por ela, sendo a representação da teoria e também sua recriadora, uma vez que impõe à teoria novas demandas, novos diálogos, novas realidades” (MELO, 2019, p. 64).

Ainda mais, implica podermos estar diante das práticas avaliativas, investigadas aqui, percebendo-as enquanto produção ou construção discursiva, distante de um conhecimento objetivo, homogêneo e universal que está dado e que possa ser acessado imediatamente. Possibilitando, assim, ao investigarmos as práticas e as políticas de sujeitos e instituições no terreno educacional, produzirmos sentidos sem a pretensão de os sedimentar permanentemente, pois estamos avisados de que nenhum significante hegemônico perdura imutável, justamente porque são formulações constituídas em meio de conflitos, disputas, tensões e/ou negociações.

Apresentamos, assim, alguns possíveis espaços/lugares em que estivemos inseridas para realizarmos a pesquisa. O palco, o anfiteatro, a arena, o picadeiro, onde as vidas humanas atuam e agem, ou de outro modo, onde as vidas humanas estavam e estão sendo interpretadas, escritas, contadas, desenhadas ou influenciadas, tem estado tão instável, incerto, inconstante, assim com as estruturas que tentam dar ordem ao caos que é a vida em sociedade.

Assim, como estão confusos e movediços os espaços geográficos onde as personagens se movem, também estão confusos e instáveis os papéis que historicamente configuram e delimitam as personagens e as identidades representadas. O próprio enredo não tem se apresentado confiável, pois não se tem garantias da veracidade dos discursos que circulam em alguns dos meios de comunicação atuais.

Isso, em parte, podemos atribuir a personagem que ocupou o papel privilegiado de representante de demandas heterogêneas, ou seja, aquela personagem que ocupa um lugar do/no discurso hegemônico, o ex-presidente Jair Bolsonaro⁸. Esteve em pauta um discurso que se fez hegemônico aglutinando as demandas de outras personagens e espectadores, discursos

com conotação autoritária, populista e ideológica que incitam ao ódio e segregam, utilizados como estratégia política para redigir novas diretrizes e pautas às classes vistas como ‘marginalizadas’, como os homossexuais, mulheres, negros, pobres, a classe acadêmica e científica, pondo em risco a democracia reconquistada na década de 80 com o fim da ditadura militar. É necessário denunciar o risco de discursos autoritários que flertam com a quebra do Estado de Direito e que se sustentam com a politização do ódio potencializando a reprodução de um discurso violento, demagogo e autoritário, provocando o desinteresse por questões coletivas, vistas como ameaças à legitimidade das instituições democráticas. É bom lembrar que não se faz democracia no individual e sim no coletivo (SILVA, 2020, p. 16).

O cenário se apresentou desafiador não apenas em relação ao nosso objeto de estudo, mas a qualquer pesquisa e discurso científico. Uma vez que estivemos em uma arena onde os argumentos “aparentemente” mais bem fundamentados, sólidos e mais sofisticados, ou os mais honestos, francos e democráticos discursos, ou ainda os discursos cientificamente construídos estiveram em conflito, e disputam pelo espaço de comunicar e de intervir, com os discursos de ódio, Fake News e pós-verdade fomentados, enunciados e disseminados a partir, mas não somente, das redes sociais. Discursos, esses, que se “estruturam constituindo e formulando regimes de verdade ou formas de veridicção. [...] enunciados que incitam a banalização e normalização de discursos de ódio como uma verdade inquestionável” (SILVA, 2020, p. 16). E que apresentou como justificativa o resgate do país de um descontrole implantado e mantido por ideias de esquerda.

Nessa direção, o contexto apontou, no picadeiro, o bolsonarismo que emergiu como uma ideologia ultraconservadora de direita e se constituiu, por vezes, como um gênero discursivo apresentado por meio do humor, que produz discursos frequentemente interpretados de forma folclórica, lúdica e juvenil, que mascaram atos perversos, violentos e de barbárie. Porquanto, o ódio que se apresentou, inicialmente, de modo sutil com autoritarismo e censura, se mostrou extremamente agressivo e destrutivo através de tentativas coléricas de golpe. O bolsonarismo “envolve todos aqueles que corroboram com o empoderamento de um discurso conservador e baseado na moralização da política, numa espécie de ‘cristianização da esfera pública’, já que o fundamentalismo religioso tem sido um braço ativo e influente em práticas populistas como essa” (SILVA, 2020, p. 34).

⁸ Jair Bolsonaro “se elegeu com promessas de reformas liberais na economia e com um discurso conservador, contrário à corrupção e à velha política, ao Partido dos Trabalhadores, ao próprio sistema político e se posicionando de forma muito polêmica sobre as pautas identitárias” (SILVA, 2020, p. 15)

Com relação ao contexto no cenário da pandemia da COVID-19, imposto pelo Coronavírus SARS-CoV-2, observamos que as crises pelas quais passavam alguns setores da sociedade foram agravadas nos dois últimos anos, e o negacionismo científico somado as Fake News e o discurso de ódio, conseguiram tornar piores situações já bem delicadas. Explicitando o discurso neoliberal

e as novas formas de violência, marcadas pela gratuidade do mal, que têm pontuado nossa história. A cultura da liberdade individual impermeável à alteridade, promovida pelo neoliberalismo, legitima socialmente a crueldade sem álibi da pulsão de morte. [...] Um desses momentos em que o gozo com a morte do outro veio à tona foi aquele do revoltante “E daí?” de Jair Bolsonaro. [...] uma resposta que chocou pelo seu despudor e deboche, Bolsonaro, responde: “E daí?, finalizado em seguida com um chiste descarado entre o próprio nome e o mito de salvação: “Quer que eu faça o quê? Eu sou Messias, mas não faço milagres...” (SILVA JUNIOR, 2021 p. 27 - 278).

Percebemos, após essa apresentação do cenário panorâmico que tivemos para o desenvolvimento de parte da pesquisa, um contexto de crise, conflitos e disputas em diferentes áreas da sociedade, bem como do campo educacional, e neste a avaliação. Essa conjuntura parece surreal. Se alguém cogitasse tal cenário anos atrás, certamente seria tido como louco. Contudo, o que foi exposto aqui enquanto cenário e contexto, é de domínio público, é informação acessível a todos desse tempo (e para posteridade), pois além de poder acessar essas informações por meio das mídias digitais, das redes sociais, dos veículos de imprensa e literatura, somos nós mesmos, seres dessa época, testemunhas do que acontece em nosso tempo. Embora existam diferentes versões dos acontecidos, por causa das diferentes interpretações sobre os acontecimentos, assim como são diferentes as perspectivas a partir de onde se observa, da constituição social, cognitiva e subjetiva de quem interpreta.

2.3 Levantamento das produções científicas na ANPED e na BDTD da UFPE

Após situarmos metodologicamente o nosso objeto e o contexto para o desenvolvimento da pesquisa, passamos a apresentar um levantamento do Estado do Conhecimento que realizamos com a finalidade de identificar os sentidos em torno das políticas-práticas avaliativas, dialogando com as produções acadêmicas. Entendemos que tal empreendimento nos possibilita aprofundar nossos estudos, bem como delimitar o nosso objeto de pesquisa perante as produções acadêmicas publicadas em diferentes espaços discursivos.

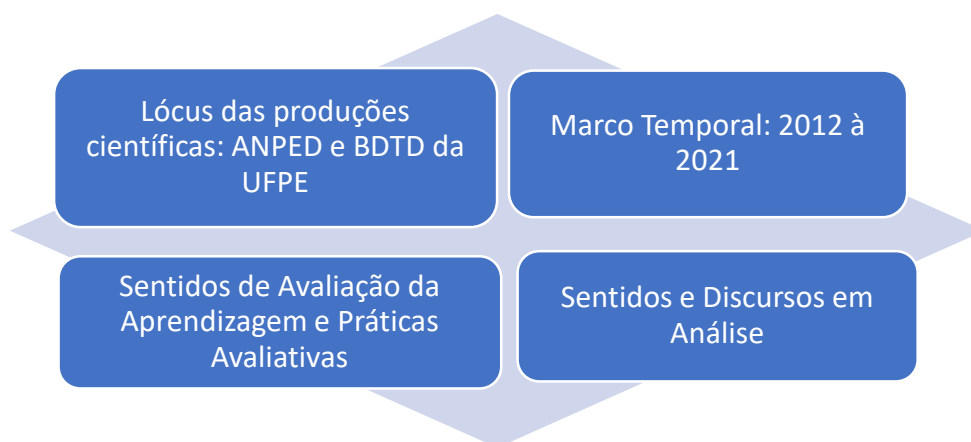
Nessa direção, realizamos o levantamento e dialogamos com as produções científicas publicadas na ANPED⁹ e na BDTD da UFPE¹⁰, estabelecendo como marco temporal a última década, de 2012 a 2021, que contempla as produções discursivas mais recentes e apresentam um panorama dos sentidos que vem sendo produzidos sobre a avaliação da aprendizagem e práticas avaliativas.

Consideramos esse período satisfatório para se identificar e produzir algumas considerações que apontaram não apenas as semelhanças e diferenças, as aproximações e distanciamentos, as produções e reproduções, os ditos e os não dito, as criações e recriações, as defesas e as denúncias; mas identificar os processos de fabricação de sentidos e de hegemonização discursiva que os debates estiveram produzindo.

Uma vez estabelecido os lócus das produções e o marco temporal, nos dedicamos a seleção dos trabalhos presentes nesses espaços que contemplassem diretamente em seus títulos, resumos ou palavras-chave a temática da avaliação da aprendizagem ou das práticas avaliativas. Selecionados os trabalhos, buscamos analisá-los a partir das lentes da Teoria do Discurso, a qual aponta que não há um enunciado, lugar, decisão ou identificação fora da ordem discursiva, “uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significativas” (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p. 49).

Reunindo assim, os elementos necessários para identificação, organização e a análise das produções científicas, construímos os critérios que delimitam todo procedimento, como sintetiza a figura a seguir, apresentando as tramas que foram sendo tecidas a partir dos critérios elencados.

Figura 1- Organização do percurso do levantamento realizado na ANPED e no BDTD da UFPE



Fonte: Elaborado pela autora

⁹ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

¹⁰ Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco.

Encontramos com a leitura dos títulos e palavras-chaves, 129 trabalhos na ANPED e 908 trabalhos na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFPE, que tratam da avaliação em sentidos diversos, em diferentes etapas, em variadas direções, estratégias e perspectivas teórico-metodológicas. Entre essa totalidade de produções - discutidas por diferentes sujeitos, em diferentes espaços-tempo, com diferentes especificidades – selecionamos, por meio da leitura integral, aquelas que possibilitam um diálogo com o campo que nos dedicamos a estudar e pesquisa: a avaliação da aprendizagem e práticas avaliativas em uma perspectiva discursiva.

Para uma melhor organização decidimos apresentar nas referências das citações, para além das normas da ABNT, o lócus de produção. A fim de destacar as citações, diretas e indiretas, realizadas a partir do levantamento, para uma melhor identificação/distinção (autor/a, ano, página, ANPED ou BDTD da UFPE).

Realizamos o levantamento dos trabalhos científicos publicados na ANPED¹¹, e para chegamos até estas produções nos aproximamos dos grupos de trabalho: GT04 – Didática, GT05 – Estado e Política Educacional, GT08 – Formação de Professores, GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita, GT12 - Currículo e GT13 – Educação Fundamental. Foi necessário investigarmos estes grupos porque ainda não existe um grupo de trabalho exclusivo que contemple as especificidades da avaliação como campo de conhecimento, mesmo essa se configurando um objeto disputado e disputável entre os diferentes olhares disciplinares e interdisciplinares (AFONSO, 2019).

De modo que reunimos um grupo de trabalhos bem diverso que tratam sobre avaliação enquanto objeto permanente de reflexões seja no âmbito das salas de aula ou das instituições de ensino, seja no âmbito das políticas educacionais. Podemos perceber a diversidade de trabalhos sobre a avaliação no recorte realizado, que contemplam as dezoito produções científicas apresentados no quadro a seguir.

Tabela 1- Trabalhos selecionados nas Reuniões Nacionais da ANPED

LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO NA ANPED				
REUNIÃO/ANO	GT	TÍTULO	AUTORES	LÓCUS DO TRABALHO
35ª Reunião-2012	10	Provinha Brasil: uma análise da concepção de leitura	Joelma Reis Correia	UFMA
37ª Reunião-2015	05	Avaliação e cotidiano escolar: usos e desusos da provinha brasil na alfabetização	Maria Océlia Mota	PUC-Rio

¹¹ Reuniões que aconteceram entre 2012 e 2021: 35ª Reunião, 37ª Reunião, 38ª Reunião, 39ª Reunião, 40ª Reunião (não identificamos nenhum trabalho sobre a temática da avaliação na 36ª Reunião).

37ª Reunião-2015	13	As práticas avaliativas no cotidiano do ciclo de alfabetização, seus procedimentos e registros: uma consulta às publicações da ANPED	Daniela Azevedo de Santana Vieira	UNIRIO
38ª Reunião-2017	08	A pesquisa sobre formação de professores para os usos da avaliação na educação básica no GT08 da ANPED no período de 2005-2015	Helena Rivelli	PPGE/UFJF
38ª Reunião-2017	13	O PNAIC e seus atravessamentos com a avaliação: endereçamentos e implicações	Ana do Carmo Goulart Gonçalves Maria Renata Alonso Mota	FURG
39ª Reunião-2019	12	Discursos sobre a avaliação do desempenho docente nos textos políticos da Ibero-américa	Thais de Souza Dias da Rosa	UERJ
39ª Reunião-2019	13	Qualidade da educação e a celebração de “boas práticas inovadoras”	Daiana Bastos da Silva Santos Sabrine Borges de Mello Hetti Bahia	UNISINOS/ PPGE
39ª Reunião-2019	13	Avaliações Bimestrais da Secretaria Municipal de educação do Rio de Janeiro e sua relação com o papel social da escola	Giselle C. S. Penna Villa	UNIRIO
39ª Reunião-2019	13	Avaliação externa na educação básica: do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica à Base Nacional Comum Curricular	Andréa Villela Mafra da Silva Claudia de Oliveira Fernandes	UNIRIO
40ª Reunião-2021	04	A faceta disciplinar da avaliação: reflexões em perspectiva histórica	Carolina Ribeiro Cardoso da Silva	UFSC
40ª Reunião-2021	13	Avaliação de aprendizagem em tempo de COVID19: um estudo sobre os sentidos produzidos pelas docentes do ensino fundamental II	Daniela Gomes de Oliveira Marilete Calegari Cardoso	UESB
40ª Reunião-2021	05	Definição de política de avaliação em periódicos acadêmicos brasileiros: uma revisão bibliográfica do período de 1997 a 2020	Raissa de Oliveira Chappaz Maria Helena de Aguiar Bravo Ocimar Munhoz Alavarse	USP FEUSP
40ª Reunião-2021	04	O papel da avaliação na organização do trabalho pedagógico: percepções dos estudantes da pós-graduação	Mykaella Soares de Jesus Deise Avelina Felipe Saraiva Laise Ataide Ribeiro Dourado	UnB
40ª Reunião-2021	13	Provas padronizadas bimestrais no município do Rio de Janeiro: relatos docentes dez anos depois de sua implementação	Andréa Tubbs Giselle C. S. Penna Villa	UNIRIO
40ª Reunião-2021	05	Discursos sobre Avaliação e Accountability nas Revistas dos Sistemas de Avaliação Estaduais produzidas pelo CAED	Maria Angela Alves de Oliveira Ana Lucia Felix dos Santos	UFPE
40ª Reunião-2021	05	Avaliação em larga escala no Brasil: conceitos abrangentes	Renato Melo Ribeiro	FEUSP
40ª Reunião-2021	13	Reflexões sobre a Avaliação nas Aulas de Matemática, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal do Rio de Janeiro	Luiza Cristina Gatti Peralta	UNIRIO

40ª Reunião- 2021	04	Avaliação em documentos norteadores do ensino de história no Brasil	Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	UFPR
----------------------	----	------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------	------

Fonte: Elaborado pela autora

O interesse sobre a temática da avaliação tem crescido gradativamente nos espaços de socialização da ANPED, como ficou evidente no recorte que delimitamos nas cinco edições investigadas, na 35ª Reunião um trabalho foi identificado, o qual trata da avaliação em larga escala; na 37ª Reunião dois trabalhos identificados, um sobre avaliação no cotidiano escolar e o outro sobre avaliação no cotidiano do ciclo de Alfabetização; na 38ª Reunião foram identificados três trabalhos um sobre autoavaliação institucional, o segundo sobre Formação de professores para os usos da avaliação, o terceiro acerca do PNAIC e avaliação, na 39ª Reunião quatro trabalhos foram encontrados envolvendo a avaliação e o desenvolvimento docente, avaliação e a qualidade da educação, avaliação e o papel social da escola; já na 40ª Reunião foram dez trabalhos identificados que abordam diferentes nuances sobre a avaliação.

Embora apresentem diferentes nuances e polissemia de sentidos com relação ao significante avaliação, os trabalhos investigados apontam um discurso que se destaca com maior frequência, a avaliação externa ou de larga escala e suas variações compõe papel relevante nas discussões e argumentações de oito dos dezoito trabalhos selecionados.

De todos, apenas um trabalho mobilizou a abordagem teórico-metodológica da Teoria do Discurso. Ao mobilizá-la Rosa (2019, ANPED) o faz na perspectiva de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015) juntamente com os estudos do campo curricular (LOPES; MACEDO, 2011; DIAS; LÓPEZ, 2006).

Com relação a produção de sentidos sobre a avaliação da aprendizagem e prática avaliativa emergentes nas teses e dissertações da BDTD da UFPE foram selecionadas no levantamento do Estado do Conhecimento algumas produções acadêmicas, que correspondem à representação das produções do âmbito local. Assim, como os trabalhos da ANPED os trabalhos encontrados na BDTD da UFPE também se configuram produções bem diversificadas, que movimentam vários sentidos para o significante avaliação e deferentes caminhos teórico-metodológicos. No entanto, nenhum dos trabalhos analisados caminhou orientado teórico-metodologicamente pela Teoria do Discurso na perspectiva de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015).

Do levantamento realizado foram selecionados oito trabalhos, seis dissertações e duas teses, dentro do marco temporal estabelecido que mais se aproximavam da nossa temática, buscando delinear os sentidos sobre a avaliação da aprendizagem e as práticas avaliativas por meio do conhecimento que vem sendo produzido em nosso próprio *lôcus*.

As teses e dissertações analisadas apresentam uma certa diversidade temática, que aponta a complexidade em torno da avaliação, perpassando as políticas de avaliação educacional; os sentidos de avaliação da aprendizagem; as implicações da avaliação em larga escala; as práticas avaliativas e a profissionalidade; a avaliação fabricada no cotidiano das práticas avaliativas dos professores; as tensões entre avaliação e Educação do Campo; as políticas de avaliação e *accountability*; e as ações políticas avaliativas dos sujeitos escolares. Percebe-se a diversidade de trabalhos sobre a avaliação no recorte realizado que contemplam as oito produções acadêmicas apresentadas na tabela a seguir.

Tabela 2- Trabalhos selecionados nas Produções Acadêmicas da BDTD da UFPE

LEVANTAMENTO TESES E DISSERTAÇÕES BDTD DA UFPE			
ANO	TÍTULO	AUTORES	DISSERTAÇÃO /TESE
2016	POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO ESTADO DE PERNAMBUCO: CONTRA NÚMEROS, HÁ ARGUMENTOS!	MARIA LUCIVÂNIA SOUZA DOS SANTOS	DISSERTAÇÃO
2017	PRÁTICAS AVALIATIVAS DE ESTUDANTES-PROFESSORAS: DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE E PROFISSIONALISMO A PARTIR DOS CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA PRESENTES NO COTIDIANO ESCOLA	CRISLAINY DE LIRA GONÇALVES	DISSERTAÇÃO
2017	SENTIDOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM REVELADOS NAS NARRATIVAS DE CRIANÇAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	VANESSA HERCULINA DE SOBRAL	DISSERTAÇÃO
2018	IMPLICAÇÕES DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NOS MECANISMOS DE GESTÃO ESCOLAR ADOTADOS POR ESCOLAS MUNICIPAIS	JOSEFA ROBERTA ROQUE DOS SANTOS	DISSERTAÇÃO
2018	AS ARTES DE FAZER DA AVALIAÇÃO FABRICADAS NO COTIDIANO ESCOLAR: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS AVALIATIVAS DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	PRISCILA MARIA VIEIRA DOS SANTOS MAGALHÃES	DISSERTAÇÃO
2018	TENSÕES ENTRE AVALIAÇÕES E EDUCAÇÃO DO CAMPO: DISPUTAS NAS FRONTEIRAS DA VALIDAÇÃO DO CURRÍCULO	DENISE XAVIER TORRES	TESE
2019	DISCURSOS EM CIRCULAÇÃO SOBRE POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E ACCOUNTABILITY NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTADOS DA REGIÃO NORDESTE EM FOCO	MARIA ANGELA ALVES DE OLIVEIRA	TESE
2020	AÇÕES POLÍTICAS AVALIATIVAS DESENVOLVIDAS PELA EQUIPE GESTORA E POR PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ATUAÇÃO NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE BELO JARDIM- PE	GLAUCIA MARIA DOS SANTOS CORDEIRO	DISSERTAÇÃO

Fonte: Elaborado pela autora

Nos aproximamos das teses e dissertações, em um primeiro momento, a fim de identificar as escolhas teórico-metodológicas das pesquisadoras na tentativa de encontrar algum trabalho que mobilizasse a Teoria do Discurso. Bem como, para entender se, ou como as ancoragens teórico-metodológicas delimitam as fronteiras da produção do conhecimento e da significação sobre o significante avaliação e suas variações.

Entendemos que essa aproximação pode possibilitar perceber, entre outros pontos, se há uma certa identificação entre quem pesquisa e a sua escolha teórico-metodológica, partimos do pressuposto de que ao se identificarem teórico e metodologicamente com certa perspectiva ou abordagem passam a interpretar a realidade e os fenômenos através dessas lentes. Passando a conduzir os seus esforços na direção apontada pela teoria, construindo seus objetos de pesquisa nos limites e em coerência com as lentes escolhidas.

No levantamento realizado na ANPED e na BDTD da UFPE, dentro do marco temporal estabelecido, ficou manifesta a presença de um único trabalho que trata da avaliação em uma perspectiva discursiva orientada pela Teoria do Discurso. Porém, outros discursos foram mobilizados e construídos nos trabalhos selecionados. De modo que, buscamos identificar os discursos que estavam sendo construídas com relação ao nosso objeto de pesquisa.

2.4 Objetivos orientadores dos instrumentos de pesquisa: discurso como texto, fala e prática

O que nos animou diante do objetivo desta pesquisa foi fazer sentido, construir sentidos de modo a acolher as oportunidades de compreensão que os encontros teorias-práticas nos ofertaram. Assim, os nossos objetivos orientaram tanto os critérios de seleção dos sujeitos/colaboradores e os instrumentos de levantamento de dados da pesquisa, quanto a escolha teórico-metodológica. De tal modo, mobilizamos a Teoria do Discurso, solicitada por nossos objetivos, nos permitiu caminhar tratando o discurso como fala, como texto, mas também enquanto prática.

Então, para “identificar nos discursos de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sentidos de avaliação e práticas avaliativas” realizamos entrevistas semiestruturada com professoras dos anos iniciais da educação básica, tal instrumento “é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais” (NETO, 2007, p. 57). Acessar o discurso enquanto fala, por meio de entrevistas, nos possibilitou “apreender o que os sujeitos pensam, sabem,

representam, fazem e argumentam. [...] Obtém do universo dos sujeitos, respostas também mais facilmente categorizáveis” (SEVERINO, 2013, p. 108-109), bem como aprofundar questões específicas e traçar um diálogo pesquisadora/colaboradora mais coerente com o objeto de pesquisa.

Com a finalidade de “mapear sentidos articulados que disputam pela significação da avaliação da aprendizagem e práticas avaliativas presentes em textos oficiais e normativos vigentes no município de Caruaru”; nos propomos identificar e analisar os documentos que estão a orientar as práticas das professoras em Caruaru. Aqui, exploramos o discurso enquanto texto, identificando políticas e/ou programas, buscando analisar o contexto em que foram produzidos, e quais as lutas hegemônicas fixaram sentidos, parciais e contingentes, nas políticas educacionais que orientaram, e são articuladas, nas práticas avaliativas das professoras/colaboradoras da pesquisa.

Para tanto, inicialmente, pretendíamos tomar o Currículo Escolar e o Projeto político Pedagógico (PPP) da escola, enquanto textos/documentos locais, no entanto, ao adentrar as escolas campo da pesquisa nos foram apresentados o Regimento Escolar e o PPP como documentos construídos localmente pelos sujeitos escolares. E por entendermos que são ou precisam ser construídos pela comunidade escolar de forma democrática e participativa os tomamos como espaço de luta, disputa, conflito e negociação pelo poder de decisão; na contramão de projetos de centralização curricular em nível nacional (LOPES, 2015). Também, por abrigarem a possibilidade de poder se configurar um processo de análise permanente de reflexão sobre a realidade do interior e exterior da escola, e por buscar resoluções possíveis e que proporcione uma vivência democrática indispensável para a participação de todos (SANTIAGO, 2009, VEIGA, 2013).

Para identificarmos sentidos e discursos em torno da avaliação em documentos oficiais no âmbito nacional nos detemos, a análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Esses, que compõem atualmente os discursos normativos e prescritivos oficiais para o controle do ensino e aprendizagem escolar. A BNCC tem se configurado pivô de polemicas e discussões recorrentes, por ser um documento de caráter normativo que traz em seu bojo, a pretensão de orientar políticas educativas, a fim de que se mobilizem para garantir as condições que propiciem a qualidade na educação básica, isto é, o direito dos estudantes de aprender e de se desenvolver.

Caminhamos procurando entender as implicações dos movimentos para a elaboração e implementação da BNCC para o campo das políticas-práticas avaliativas. Sabendo que para a elaboração e implementação da BNCC se desenvolve em meio a conflitos no campo do

currículo, onde grupos disputam e articulam-se politicamente para estabelecer o que pode ser considerado conhecimento válido e necessário, listando o que deveria ser ensinado em termos de conteúdos nas escolas, tentando bloquear os projetos contextuais, pretendendo ser a única referência de um projeto formativo.

Nessa direção, também buscamos identificar os sentidos permeados nos discursos historicamente produzidos no âmbito do Saeb, por este se configurar como o principal agente regulador das avaliações externas e internas realizadas na educação básica no país, compondo um conjunto de sistemas de avaliação do ensino brasileiro. Nos interessou entender os discursos, as logicas que compõem as políticas de avaliação, e como influenciam e são influenciadas pelo contexto local das práticas avaliativas das professoras e professores.

E para “identificar as práticas avaliativas utilizadas com maior frequência pelas professoras no cotidiano da sala de aula”, utilizamos a observação, pois, esta possibilita o contato pessoal e experiência direta do/a pesquisador/a com os fenômenos pesquisados. Permite também que o observador se aproxime da perspectiva dos sujeitos, já que o observador acompanha o cotidiano dos sujeitos, bem como, “pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, os significados que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (LÜDKE, 1986, 26). Assim, temos a oportunidade de ver atuar o discurso enquanto prática.

A importância da observação reside, também, em podermos captar uma variedade de situação, interações, comportamentos e gestos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados na própria realidade “tramitem o que há de mais imponderável e evasivo” (MINAYO, 2007, p. 56-60). Ao tratar da importância que os estudiosos atribuem à observação, Minayo (2007), afirma que muitos “a consideram não apenas uma estratégia no conjunto da investigação das técnicas de pesquisa, mas como um método que, em si mesmo, permite a compreensão da realidade” (Ibidem).

Logo, a observação foi um instrumento através do qual mantivemos um grau de interação com os fenômenos e os sujeitos/colaboradoras da pesquisa, de modo a sentir-nos como parte integrante do grupo, enxergando de maneira mais completa a realidade analisada. O que nos possibilitou conhecer de perto o contexto e a cultura escolar nos quais as professoras estão inseridas, e identificar nas práticas avaliativas elementos contextuais que as influenciaram.

Foram realizadas observações das práticas avaliativas por compreendermos que a vivência desse momento da construção de “dados” se configura como mais uma oportunidade de termos acesso às práticas que estão se desenvolvendo nas escolas. “Diante disso, indo na contramão das metodologias e epistemologias que vieram ao longo dos anos de produção

científica negligenciando e silenciando as práticas desenvolvidas no cotidiano das escolas” (MELO, 2019, p. 43), pedimos licença para respeitosamente adentrar a sala de aula e dar, por meio da presente pesquisa, visibilidade ou destaque as práticas avaliativas de professoras no Agreste pernambucano.

Assim, consideramos em nossas observações os procedimentos e instrumentos avaliativos, as decisões e os discursos decorrentes de respostas e resultados alcançados no cotidiano da sala de aula e frente ao contexto mais amplo das avaliações externas. Para tanto, tais observações foram orientadas, parcialmente, por um roteiro¹² introdutivo que foi elaborado com a intenção de orientar e direcionar o nosso olhar para as especificidades dos nossos objetivos de pesquisa.

Contudo, estivemos cientes da provisoriedade desse direcionamento posto a sua fragilidade diante da dinâmica do cotidiano escolar, uma vez que, as observações dessas práticas fizeram emergir outras possibilidades outros caminhos para acessar e interpretar as práticas avaliativas. Desse modo, buscamos identificar por meio da observação das práticas avaliativas utilizadas com maior frequência pelas professoras possíveis polissemias de sentidos e as articulações discursivas que atravessam essas práticas.

A sistematização das observações foi registrada em diário de campo, pois acreditamos que registrar os acontecimentos nesse instrumento nos auxiliaria no processo de construção ou reconstrução da realidade observada, bem como, nos permitiria revisitar sempre que necessário conversas formais e informais, situações, vivências, inter-relações e gestos que foram registrados.

Os critérios para a escolha dos sujeitos/colaboradores da pesquisa, foram conduzidos por orientações do espaço formativo da graduação em Pedagogia, bem como o Mestrado em Educação Contemporânea CAA-UFPE. OS/as sujeitos/colaboradores da pesquisa foram professoras egressas do curso de Pedagogia da UFPE-CAA, ou seja, professoras formadas, graduadas nesse e por esse espaço formativo. E que atuam na rede pública de ensino, em turma do Ensino Fundamental anos iniciais; atendendo assim, ao critério da experiência formativas e experiência da prática.

Aqui escolhemos dar visibilidade as profissionais formadas em um espaço de partilha e produção de conhecimento, o qual, aponta o alcance de uma política de interiorização da universidade pública no interior de Pernambuco. Tal alcance, demonstra que o curso de Pedagogia da UFPE-CAA tem construído ações significativas para a formação de professoras

¹² O roteiro introdutivo para as observações está nos apêndices dessa pesquisa.

e professores para a região do Agreste pernambucano. E não apenas a formação inicial, por meio da graduação em Pedagogia, mas também com a formação continuada, através da Pós-graduação, o Mestrado e o Doutorado em Educação disponibilizado na UFPE-CAA.

Assim, encontramos nesse espaço formativo o curso Licenciatura em Pedagogia responsável pela formação de professoras e professores para os anos iniciais da educação básica, fruto do processo de interiorização das universidades públicas que ampliou o acesso gratuito aos cursos de nível superior. “Assim, consideramos que a política de interiorização das universidades públicas significou a democratização da formação superior no país, sendo relevante perceber como seus egressos vêm atuando na docência” (MELO, 2019, p. 39).

A especificidade em relação a prioridade por professoras se justifica porque elas ocupam um quantitativo muito significativo nos espaços de atuação. Podemos confirmar isso através do Censo Escolar da Educação Básica 2021, o qual aponta que no Brasil, nos anos iniciais do ensino fundamental atuam 741.161 profissionais, dos quais 88,1% são mulheres. Desses 741.161 que atuam no ensino fundamental, 86,4% possuem o nível superior completo (83,4% licenciados e 3% bacharelados), e 9,2% possuem o ensino médio normal/magistério.

A especificidade por professoras, não ocorreu apenas por ser uma área de formação e atuação profissional com predominância feminina, mas pela possibilidade de anúncio e denúncia (mesmo não sendo o foco dessa pesquisa) das situações, muitas vezes, precárias de trabalho e remuneração, que atravessam a realidade da maioria dessas profissionais.

Para chegarmos a essas professoras, sujeitas/colaboradoras, utilizamos um questionário que foi enviado a egressos do curso de Pedagogia do CAA-UFPE, por intermédio das redes sociais com WhatsApp e Facebook. O questionário figurou em nossa pesquisa apenas como um instrumento para a localização e acesso as professoras colaboradoras para a pesquisa. Tivemos o retorno e aceitação de três professoras que preenchiam os requisitos necessários para a pesquisa, com as quais seguimos ao longo de todo o processo de construção dos dados.

Diante da aceitação e acolhimento das professoras ao nosso convite, entramos em contato com as escolas, onde atuavam, por meio dos gestores e coordenadores para lhes pedir licença para adentrarmos esses espaços de formação e realizamos a pesquisa. Para tanto, elaboramos uma carta de apresentação solicitando a autorização para a realização da pesquisa no âmbito daquelas instituições, mais especificamente, nas salas de aulas das professoras que aceitaram participar. Também esclarecemos junto as professoras e equipe gestora que as identidades das pessoas e das instituições seriam preservadas.

2.5 Entre paredes que falam e comunicam: o lugar de atuação e o perfil das professoras colaboradoras da pesquisa

Como campo de pesquisa, tivemos a escola pública enquanto lócus/espço/lugar/estabelecimento destinado ao ensino e dedicado ao estudo, espaço-tempo em que se educa para transformar aquilo que pensamos saber, não para transmitir/imprimir o que já sabemos, (LARROSA, 2019). Um espaço-tempo em que a “arte de apresentar não é apenas a arte de tornar algo conhecido; é a arte de fazer algo existir, a arte de dar autoridade a um pensamento, um número, uma letra, um gesto, um movimento ou uma ação e, nesse sentido, ela traz esse algo para a vida” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 87).

Pensando-a muito além de uma “função *da* e tendo um propósito *para* a sociedade”, ou “como um lugar de transição [...] a escola é um lugar onde se pode praticar, tentar coisas sem que tudo tenha de ser perfeito [...] a escola é um tipo de lugar no meio do caminho,” (BIESTA, 2018, p. 22), entre o passado e o futuro, é presente. Assim, lugar de suspensão onde se pode estar parcialmente protegido de todas as demandas e exigências da sociedade, para que se possa livremente praticar as várias e diferentes formas, modos, tipos e meios, o que significa existir no mundo de um modo respeitoso e comprometido consigo e com o outro.

Na escola há espaços e tempos para o diálogo, o encontro e o encanto, para a partilha e a troca de experiências e conhecimentos; também há lugar para diversas e diferentes batalhas que são travadas contra a ignorância, violências, preconceitos e desigualdades sociais. Todavia, seria ingenuidade pensá-la sempre nesses arquétipos progressistas e de nobres valores, pois não se pode fechar os olhos para as mazelas que são produzidas e reproduzidas no interior das escolas, inclusive, violências e preconceitos que devem ser por elas combatidos.

Já que a escola é um pequeno mundo e desde a sua origem até os dias contemporâneos passou por várias mudanças que ocorreram entre avanços e retrocessos, idas e vindas, desvios e rupturas, antes evidenciadas na sociedade. Assim, a escola está envolvida neste contexto tecido socialmente, o qual explicita visões de mundo em que ela “encarna funções sociais que adquire do contorno da sociedade na qual está inserida” (FREITAS, 2009, p. 18).

A escola nos apresenta questões complexas que não podem ser reduzidas e solucionadas de modo simplista, nem se revelam através de diagnósticos rápidos, pois engaja o sentido da vida individual e coletiva, liga passado e futuro e mistura gerações, tendo a educação pública como um campo de forças, um afrontamento de grupos e de interesses, uma luta contínua de representações e de lógicas (LAVAL, 2019).

Estamos diante de discursos que lançam luzes sobre alguns sentidos que envolvem o nosso campo de pesquisa: a escola pública. Aqui, apresentamos como critérios de seleção para as escolas lócus da pesquisa; que elas fizessem parte da rede pública de ensino do município de Caruaru, no agreste pernambucano, que atendessem os anos iniciais do Ensino Fundamental; e que tivessem na equipe professoras egressas do curso de Pedagogia da UFPE-CAA.

Entendemos que a educação escolar pública, gratuita e de qualidade é um direito de todos os brasileiros, que está estabelecido na Constituição Federal de 1988 e também na Lei nº 9.394/96 Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Incumbindo aos municípios, de acordo com o Art. 11 parágrafo V da LDB, oferecer a Educação Infantil e de forma prioritária o Ensino Fundamental.

Assim, cabe a gestão municipal atender as demandas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com relação a este nível de ensino, a situação da cidade de Caruaru tem um registro mais recente presente no Censo Escolar da Educação Básica 2021¹³, apresenta cerca de 42 mil alunos matriculados 143 escolas e CMEIs (Centro Municipal de Educação Infantil) nas áreas urbanas e campesinas.

O nosso interesse no espaço da escola pública e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como campo de pesquisa, se vincula diretamente a nossa entrada no espaço formativo da graduação em Pedagogia e no do Mestrado em Educação Contemporânea CAA-UFPE, posto que reconhecemos a necessidade de fazer dialogar, o campo acadêmico por meio da pesquisa e o campo educativo com suas realidades e demandas. Possibilitando tanto a quem pesquisa como ao campo pesquisado reflexões, análises e ações acerca das demandas discursivas presentes, partindo dos contextos da própria localidade.

Nessa direção, foram duas as escolas públicas municipais que nos acolheram para a realização da pesquisa, é com a finalidade de manter o anonimato das instituições de ensino que tão generosamente nos receberam, que decidimos nomeá-las de Escola Perseverança e Escola Resistência. Essas escolas compõem os espaços onde atuam nossas professoras colaboradoras, que mais adiante especificaremos seus perfis.

Algo que nos chamou a atenção ao adentrarmos os espaços das escolas foi perceber que as paredes desses ambientes falam e muito nos confidenciam. Expressam por intermédio de

¹³ “A consolidação final dos dados da pesquisa é realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que encaminha os resultados finais para publicação pelo Ministério da Educação (MEC). Os resultados servem como base à destinação de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Para fins de distribuição dos recursos do Fundeb, são consideradas exclusivamente as matrículas presenciais efetivas”. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-resultados-finais-do-censo-escolar-2021>

frase que foram nelas grafadas, e assim, falam sobre sonhos: “O sonho é que leva a gente pra frente. Se a gente for seguir a razão, fica aquietado, acomodado (Ariano Suassuna)”;¹⁴ assim, “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa (Paulo Freire)”. As paredes revelam elementos das práticas pedagógicas: em que “Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra – O professor, assim não morre jamais (Rubem Alves)”;¹⁵ ou na qual “A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo (Nelson Mandela)”;¹⁶ e que, sabem que “Os livros não mudam o mundo, quem muda o mundo são as pessoas. Os livros só mudam as pessoas (Mario Quintana)”;¹⁷ bem como, “Além de um ato de conhecimento, a educação é também um político. É por isso que não há pedagogia neutra (Paulo Freire)” (DIÁRIO DE CAMPO, BONITEZA, 25/08/2022).

As paredes afirmam que as escolas foram requalificadas. Assim como nessas unidades, a prefeitura do município investiu na melhoria da infraestrutura escolar, por meio de reformas, ampliações e até construindo novas unidades escolares, bem como na aquisição de equipamentos e mobiliários escolares novos. Mas tão importante quanto as melhorias nos espaços físicos das escolas é a valorização das professoras e professores, que sofrem com a defasagem salarial que apenas recebeu reajuste em 2022, aparentemente por razões eleitoreiras. E não promove concurso público há mais de 12 anos, o que se tem são as seleções simplificadas para se pagar um salário de miséria. “Neste cenário, temos um processo de (des)profissionalização advinda do sucateamento do Plano de Cargos e Carreiras docente, as precárias condições de trabalho e remuneração, a falta de incentivo à qualificação” (SILVA, 2020, p. 149).

As paredes falam, também, sobre projetos, programas e planejamentos, por meio de cartazes e comunicados distribuídos ao longo dos corredores, áreas de recepções e circulação de pessoas (Quadro de avisos; Resultado do IDEB; Horários das Professoras e Professores, Equipe Gestora e Funcionários; Eventos da Seduc; Agenda de Reuniões); contam sobre o passado, o presente e o futuro; pois discorrem sobre metas alcançadas e metas a serem alcançadas. Falam especialmente e largamente sobre a avaliação da aprendizagem. Seja por meio das informações contidas no Alfabetômetro¹⁴, seja através do histórico dos índices

¹⁴ O Alfabetômetro é um instrumento de gestão pedagógica que foi implantado nas escolas do município de Caruaru, com o intuito de identificar e acompanhar o processo de alfabetização de alunos da rede municipal. Se tem como base a Psicogênese da Língua Escrita. O Alfabetômetro funciona como um termômetro, no qual hipóteses/etapas de níveis de aprendizado a serem seguidas, até alcançar o objetivo, que é a alfabetização. Assim,

alcançados Ideb (dos anos de 2017, 2019, 2021), ou ainda através Calendário de Eventos avaliativos da SEDUC¹⁵ (IQE – Língua Portuguesa e Matemática; Avaliação de Fluência do Programa Criança Alfabetizada; SAEPE; e SAEC – Avaliação Somativa).

Entre as paredes da Escola Perseverança são recebidos, desde 1993, estudantes de uma comunidade economicamente desfavorecida e em situações de vulnerabilidade social. Nela são ofertados o Ensino Fundamental anos iniciais e finais, bem como a Educação de Jovens e Adultos – EJA. A Escola Perseverança é a instituição de ensino onde atua a professora Boniteza, ela está localizada em um bairro periférico no espaço urbano em Caruaru. Essa escola atende um público significativo de alunos, totalizados em 1.514, distribuídos em turmas com mais de 30 alunos cada. O Ensino fundamental anos iniciais funciona pela manhã, com 486 alunos divididos em 10 turmas; os anos finais do Ensino fundamental, com 765 alunos distribuídos em 14 turmas. Os alunos da EJA são atendidos com Ensino Fundamental anos iniciais e finais, que funcionam no turno da tarde e da noite, com 224 alunos distribuídos em 13 turmas. Ainda é ofertada na escola a Educação Especial que atende a 39 alunos.

Trabalham nessa escola, 41 professoras e professores, 02 coordenadoras pedagógica, 01 gestora, 02 bibliotecárias, 01 psicopedagoga, 4 secretárias, 02 merendeiras, 06 auxiliares gerais, 02 vigias e 01 porteiro. Nessa escola também são ofertadas algumas atividades complementares, no contraturno, teatro, capoeira, judô, Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável, e, reforço de Matemática e português, onde participam 300 alunos. A escola também conta com 2 turmas, compostas por 39 alunos que precisam do AEE - Atendimento Educacional especializado.

Os espaços físicos da escola atendem bem às necessidades da comunidade escolar. De acordo com Funari e Zarankin (2005) existe na cultura material escolar dois elementos que se relacionam, um componente fixo/imóvel, que seria o edifício, e uma diversidade de componentes móveis que compõem o seu interior e o seu entorno, como, carteiras, mesas, retroprojetores, giz e todo o resto. Com isso, a arquitetura escolar é um elemento essencial que condiciona, de certo modo, o próprio uso e a dinâmica dos componentes móveis. Assim, por acreditar que o espaço influencia os processos e contextos pedagógicas, se faz necessário apresentar a caracterização do espaço e a utilização do mesmo.

os trabalhos são direcionados para cada contexto e de acordo com as necessidades que se apresentam. (G1 Caruaru e Região, 25 de março de 2022 – Notícia completa em: <https://g1.globo.com/pe/caruaru-regiao/noticia/2022/03/25/alfabetometro-e-implantado-nas-escolas-municipais-de-caruaru.ghtml>)

¹⁵ Esse calendário encontra-se bem detalhado na Figura 2.

O espaço amplo na entrada ampla, a escola possui acessibilidade e uma área de circulação bem ampla que conecta os diferentes ambientes: entrada com jardim e bancos, ótimo para atividades externas; uma quadra poliesportiva coberta; recepção e sala de espera; secretaria; sala dos professores; sala da equipe gestora; laboratório de informática; Laboratório de sala almoxarifado, sala de leitura; cozinha; refeitório; biblioteca; Sala para Atendimento do AEE; banheiros para meninas, banheiros para meninos, banheiro com Acessibilidade, e nove salas de aula.

Esse espaço amplo, na entrada, que faz a ligação entre os diferentes ambientes e salas, é também a área onde os alunos são orientados a formarem filas, antes de entrarem nas salas de aula, na saída para o intervalo e no retorno deste, como também no término das aulas. Faz pensar sobre o considerável tempo gasto nesse processo.

Com relação Escola Resistência, podemos dizer que é uma escola pública municipal localizada em um bairro periférico, na área urbana de Caruaru, que recebe, desde 1988, alunos e alunas do espaço urbano e campesino. Nela são ofertados: Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e finais, assim como a Educação de Jovens e Adultos – EJA. São entre as paredes da Escola Resistência, atuam as professoras Solidariedade e Autonomia, e onde são acolhidos um público regular de estudantes, totalizados em 499. O Ensino fundamental anos iniciais e finais funciona pela manhã e à tarde. Os alunos da EJA são atendidos com Ensino Fundamental anos iniciais e finais, que funcionam no turno da noite, com 55 alunos. Também é ofertada na escola a Educação Especial que atende a 23 alunos.

Nessa escola trabalham, 01 gestor (já é o quarto do ano de 2022), 02 coordenadoras pedagógica, 19 professoras e professores, 12 auxiliares sala, 02 professoras de AEE, 02 bibliotecárias, 01 secretária e uma auxiliar, 03 merendeiras e 06 auxiliares gerais, 04 porteiros. Nessa escola também são ofertadas algumas atividades complementares, no contraturno, teatro, capoeira, judô, Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável, e, reforço de Matemática e português, onde participam 300 alunos. A escola também conta com 2 turmas, compostas por 39 alunos que precisam do Atendimento Educacional especializado – AEE.

Trouxemos esses espaços e contextos relativos as escolas onde nossas colaboradoras atuam, para explicitar, não apenas as estruturas físicas e organizacionais das escolas, ou o quantitativo de alunos e funcionários, mas para apresentar uma pouco da realidade em que estas comunidades escolares estão inseridas. São vidas, são relacionamentos, são projetos, são sonhos, que se movimentam e se articulam para construir aprendizagem plurais.

Foi possível perceber nessas escolas elementos elencados por Soares (2011), começando com o espaço de ensino, um prédio com algumas salas de aula. Que exige um tempo de ensino,

no qual estão reunidos num mesmo espaço, os alunos, professor, organização e planejamento de atividades. “É assim que surgem os *graus* escolares, as *séries*, as *classes*, os *currículos*, as *matérias* e as *disciplinas*, os *programas*, as *metodologias*, os *manuals* e os *textos* – enfim, aquilo que constitui até hoje a essência da escola” (SOARES, 2011, p. 21). Dessa forma, as escolas se constituem e se instituem para o processo de escolarização, já que,

[...] a escola é uma instituição em que os fluxos das tarefas e das ações é ordenado através de procedimentos formalizados de ensino e de organização dos alunos em categorias (idade, grau, série, tipo de problemas etc.) categorias que determinam um tratamento escolar específico (horário, natureza e volume de trabalho, lugares de trabalho, saberes a aprender, competências a adquirir, modos de ensinar e de aprender, processos de avaliação e de seleção, etc.). É a esse *inevitável* processo – ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e consequente exclusão, de conteúdos, pela ordenação e sequencição desses conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos – é a esse processo que se chama *escolarização*” (SOARES, 2011, p. 21).

Embora, as escolas sejam instituições cuja função principal seja fornecer uma educação escolarizada, mantendo em muitos aspectos um certo conservadorismo, fica evidente também, a escola enquanto espaço de múltiplas vivências, saberes e sabores, “insubstituível na construção de uma comunidade que busca compreender, problematizar e reinventar o mundo” (KOHAN, 2020, p. 09). Um lugar de conflitos, disputas e negociações através dos quais se constrói a comunidade, se compartilha um mundo com todas as suas penúrias, belezas e dificuldades. É espaço onde estudantes e professoras juntos estudam, leem, escrevem, pensam, e questionam esse mundo (Ibidem).

Passamos a apresentar o perfil das professoras colaboradoras, considerando que toda produção acadêmica é construída visando contribuir de alguma forma com o campo acadêmico. Essas produções, tendem a circular em espaços que ultrapassam o contexto original de produção dos discursos. De tal modo, nutrindo um posicionamento ético, utilizamos nomes fictícios como forma de resguardar a identidade de nossas colaboradoras, por entendermos que as professoras não podem controlar as interpretações e a propagação dos produtos de seus discursos.

E ao buscar uma forma de nomeá-las, a fim de preservar no anonimato aspectos de suas identidades, recorreremos mais uma vez a Paulo Freire. Em nosso trabalho de conclusão de curso de licenciatura em Pedagogia, homenageamos Paulo Freire por suas expressivas e expansivas contribuições para a educação, na ocasião utilizamos os significantes Liberdade e Esperança. Assim, pensamos ser adequado lançar luzes uma vez mais sobre significantes caros a educação e que foram conceitos importantes nos trabalhos de Freire. Desse modo, decidimos nomear as professoras colaboradoras de Boniteza, Solidariedade e Autonomia.

Fazemos isso em virtude dos escritos freirianos defenderem um ensinar e um aprender dentro da boniteza e alegria, aceitando que a boniteza de ser professora está no fato de ser esta,

uma atividade desafiadora, de matizes, tempos e espaços diferentes. A boniteza de saber que ninguém é sujeito da autonomia de ninguém, no entanto, é no processo educativo que acontece a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. Autonomia, essa, centrada em experiências mobilizadoras da decisão e da responsabilidade de si, do outro e do entorno. A boniteza de entender que a solidariedade não é apenas uma virtude; é condição de sobrevivência da espécie humana. Sabedores/as, de que a solidariedade apenas se apresenta adequadamente através de atos ou práticas de amor. Logo, não se tem medo de ser amorosa, ama as gentes e ama o mundo. E porque ama, luta por demandas não atendidas.

As professoras Boniteza, Solidariedade e Autonomia, residem no município de Caruaru, em diferentes bairros da cidade. E atendendo um dos critérios para a seleção das colaboradoras da pesquisa, todas são egressas do curso de Pedagogia da UFPE-CAA. E atuam nas escolas públicas municipais, acima apresentadas. A professora Boniteza trabalha na Escola Perseverança e as professoras Solidariedade e Autonomia atuam na Escola Resistência.

A professora Boniteza, além da licenciatura em Pedagogia, tem pós-graduação em Gestão Escolar e Coordenação, e está cursando o mestrado em Educação Contemporânea na UFPE-CAA. Boniteza atua como professora há 6 anos, atualmente está vinculada por contrato a Escola Perseverança, onde trabalha com uma turma do 1º Ano, composta por 36 alunos.

Na sala de aula da professora Boniteza, embora existissem janelas para uma iluminação natural, elas estiveram sempre com as cortinas bloqueando a passagem da luz. O que gerava a necessidade da utilização das lâmpadas. E como a porta e as janelas ficavam fechadas o ar-condicionado estava sempre ligado. Além disso, os espaços entre as bancas eram mínimos e alguns crianças ficam espremidas entre a cadeira e a banca, isto acarretava muitos conflitos e discussões entre os alunos. Relatamos esse contexto, por entendermos que ele interfere diretamente no desenvolvimento das aulas, dificultando trabalhar com diferentes organizações na sala e na turma (por exemplo: trabalhos em grupo, rodas para leitura, brincadeiras). E pela constante impressão de desconforto que a sala causava.

A professora Solidariedade, tem 34 anos de idades, desses, 17 foram dedicados ao campo da educação, 11 como professora efetiva, atuando em várias frentes e diferentes posições discursivas, já atuou enquanto professora da Educação Infantil, do Ensino Fundamental anos iniciais, da EJA; já atuou como coordenadora pedagógica e como formadora do IQE. Atualmente Solidariedade atua como professora efetiva no Ensino Fundamental anos iniciais

em dois horários, pois pela manhã é professora efetiva na cidade de Vitória de Santo Antão¹⁶, e no horário da tarde ela, também, atua como professora efetiva no município de Caruaru, na Escola Resistência. Ele dirige cerca de 170 km todos os dias para chegar até as escolas onde trabalha. E foi na Escola Resistência que observamos a professora Solidariedade atuando em uma turma do 5º ano, composta por 31 alunos e alunas (dentre esses 6 são do território campesino).

A professora Autonomia tem 29 anos idade, e há 10 trabalha na área da educação, desses, 07 dedicados a rede pública de ensino. Autonomia já atuou enquanto coordenadora pedagógica por cinco anos. Atualmente, é professora contratada na Escola Resistência, onde desenvolve seu trabalho em dois turnos, pela manhã ela atua em uma turma de 4º ano, composta por 22 alunos e alunas. No horário da tarde Autonomia é professora de uma turma de 1º ano, com 26 crianças (entre elas 12 se deslocam do território campesino). Uma vez que a professora Autonomia trabalha, nos dois turnos, na mesma escola, pedimos a sua permissão para acompanhá-la nos dois horários. Ela permitiu, o que nos deu a possibilidade de ampliar as observações sobre o cotidiano e as práticas avaliativas em diferentes contextos.

Assim, tivemos como cenário das observações as salas de aulas dessas professoras, onde foram desenvolvidas e construídas as práticas avaliativas cotidianas. As observações foram realizadas de agosto a dezembro de 2022, de acordo com a disponibilidade das professoras e do calendário escolar. Com relação as entrevistas semiestruturadas, fomos adequando ao espaço-tempo indicados pelas professoras. De modo que, a entrevista com a professora Boniteza aconteceu através da plataforma do Google Meet, por ela entender que na escola as interrupções atrapalhariam a nossa conversa/entrevista. A professora Solidariedade, decidiu que esse momento seria na escola quando os alunos fossem liberados, por conta de sua rotina corrida. E a professora Autonomia preferiu que utilizássemos o WhatsApp, também em decorrência das muitas atividades escolares, no entanto, problemas de saúde, envolvendo a professora e sua mãe, impossibilitaram a realização dessa entrevista em tempo hábil para as análises.

Durante as observações e entrevistas, ocorreram algumas adequações nas intencionalidades iniciais de modo-tempo-espaço, que entendemos como movimentos próprios no desenvolvimento da pesquisa, pois o cotidiano, constituinte da realidade discursiva, foi nos direcionando aos acontecimentos avaliativos, os quais são da ordem das contingencialidades.

¹⁶ O município de Vitória de Santo Antão, está localizado no planalto Borborema, Região da Mata pernambucana. A cidade encontra-se a 49 km de distância de Recife, capital pernambucana, e a 87 km distância do município de Caruaru.

Logo, imprevisíveis e instáveis, pois, se transformam continuamente. Até porque, as diferentes formações discursivas, que atravessam as práticas avaliativas das professoras colaboradoras, inviabilizam fixar sentidos, assim como não autorizam suturar ou aprisionar discursos que são produzidos contextualmente. Uma vez que, o que está à frente, no porvir, é o desconhecido horizonte.

3 DIÁLOGO COM SENTIDOS DE AVALIAÇÃO E PRÁTICAS AVALIATIVAS PRESENTES NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Compreender o que está sendo dito a partir de sua multiplicidade de formas nos permite caminhar tendo a consciência da impossibilidade de fixação total dos sentidos e da compreensão dos limites da racionalização, pois sempre haverá algo que escape a nossa percepção. “Esse algo que nos escapa se configura como a possibilidade do dizer novo que ainda será fabricado em outro tempo histórico por sujeitos que apresentam outras marcas pessoais e profissionais que influenciam suas produções discursivas” (MELO, 2019, p. 88). Partimos então, munidas, dos discursos que já foram ditos e daqueles que são ecoados, com o propósito de construirmos parcialmente alguns sentidos acerca da avaliação e das práticas avaliativas.

Nessa direção, nos propomos a dialogar com as publicações acadêmicas com a finalidade de identificar os sentidos produzidos acerca da avaliação e práticas avaliativas, nelas presentes. Para tanto, realizamos um levantamento do Estado do Conhecimento que nos possibilitou aprofundar nossos estudos, bem como delimitar o nosso objeto de pesquisa perante as produções acadêmicas publicadas em diferentes espaços discursivos.

O estado do conhecimento é potente e imprescindível, pois aponta para o já dito, e ao fazê-lo torna visível os aspectos que ainda não foram ditos ou que estrategicamente estão sendo invisibilizados. Também aponta para as recorrências discursivas, e ao fazê-lo coloca em relevo as diferenças nas semelhanças, visto que, embora as recorrências discursivas possam sugerir que em diferentes momentos os discursos se alinham em uma mesma direção, ou melhor, em uma mesma identidade, o que existe é uma circularidade na produção de discursos.

Todavia, não existe um sentido fixo, uma identidade final onde os semelhantes discursos, que ocorrem em diferentes momentos, se ancorem de forma definitiva. Posto que, qualquer sentido e identidade são contextuais, existindo assim um movimento de mudança que diferem de um momento para o outro. De modo que, embora algumas produções acadêmicas possuam marcas discursivas convergentes em suas problematizações, cada qual possui especificidades teórico-metodológicas.

Assim, as produções científicas são constituídas por discursos precários e contingenciais, cujo sentidos são parciais e provisórios, inscritos num jogo de interesses, disputas e conflitos em torno de discursos que se pretende hegemonizar. Como todos “os sentidos de um discurso devem ser entendidos em seus contextos e a partir de suas condições de emergência. Portanto, é devido à precariedade e à contingência que nenhum discurso poderá

garantir que determinadas explicações sejam capazes de se universalizar para todo o sempre” (FREITAS, 2021, p. 83).

O Estado do conhecimento é importante não apenas por possibilitar a aproximação como os conhecimentos historicamente construídos, explicitados e socializados, nos diferentes espaços de publicação científicas, mas também por possibilitar o delineamento e construção de objetos de pesquisa, pois contextualiza e situa a temática escolhida diante dos debates atuais potencializando avanço nas produções científicas, ou seja, é no diálogo com o que vem sendo dito e produzido que podemos contribuir com novos ou diferentes conhecimentos. Assim, o “estudo dos conhecimentos produzidos pode atuar como termômetro das perspectivas, das problematizações político-epistemológicas e dos interesses de pesquisa de um determinando tempo-espaço histórico” (SILVA, 2020, p. 56).

De modo que nos permitimos ser guiadas por meio dos conhecimentos que foram construídos “anteriormente para avançarmos na intenção de atender às necessidades de nosso tempo e contexto, através das demandas que ocasionaram a produção de um conhecimento específico para um tempo e um contexto também específicos” (GONÇALVES, 2017, p. 92, UFPE).

Selecionados os trabalhos na ANPED e na BDTD da UFPE, buscamos analisá-los a partir das lentes da Teoria do Discurso, a qual aponta que não há um enunciado, lugar, decisão ou identificação fora da ordem discursiva, “uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significativas” (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p. 49). Na perspectiva discursiva laclauiana não se busca simplesmente desvendar ou desvelar alguma verdade enunciativa, mas compreender o que está sendo dito a partir de sua multiplicidade de formas, das várias possibilidades de alcançar múltiplas verdades, sempre precárias e contingentes.

3.1 Processo de significação da avaliação da aprendizagem e prática avaliativa emergentes nas produções científicas da ANPED

Com o intuito de melhor organizar estas subseções, seguiremos primeiramente com as considerações possibilitadas junto aos trabalhos selecionados na ANPED¹⁷, que corresponde ao âmbito nacional. Na sequência, apresentaremos a síntese das análises junto as produções

¹⁷ As informações detalhadas sobre os trabalhos selecionados podem ser acessadas na metodologia.

acadêmicas da BDTD da UFPE, que corresponde à representação do âmbito local. Também, em caráter de organização decidimos apresentar nas referências das citações, para além das normas da ABNT, o locus de produção. Cujas finalidades são de destacar as citações, diretas e indiretas, realizadas a partir do levantamento realizado, para uma melhor identificação/distinção (autor/a, ano, página, ANPED ou BDTD da UFPE).

De modo que reunimos um grupo de trabalhos bem diverso, ao passo que se observados rapidamente pouco se aproximam do nosso objeto de pesquisa – avaliação da aprendizagem e práticas avaliativas em uma perspectiva discursiva -, mas dizem muito sobre avaliação enquanto objeto permanente de reflexões seja no âmbito das salas de aula ou das instituições de ensino, seja no âmbito das políticas educacionais.

O interesse sobre a temática da avaliação tem crescido gradativamente nos espaços de socialização da ANPED, como ficou evidente no recorte que delimitamos nas cinco edições investigadas¹⁸. No entanto, de todos os trabalhos analisados apenas um mobilizou a abordagem teórico-metodológica da Teoria do Discurso; mobilizada por Rosa (2019, ANPED), que a faz na perspectiva de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015), juntamente com os estudos do campo curricular (LOPES; MACEDO, 2011; DIAS; LÓPEZ, 2006). Objetivando problematizar no âmbito da política curricular os contextos sociais, políticos, econômicos e educacionais onde acontecem as articulações e disputas em busca da significação e hegemonização da avaliação do desempenho docente na região Ibero-americana.

Rosa (2019, ANPED), parte do entendimento de que os discursos dos textos políticos da OEI (Organização dos Estados Ibero-americanos) e UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), se configuram como práticas sociais que intencionam controlar, por meio do fechamento e fixação dos sentidos, os saberes docentes. Já que a avaliação do desempenho docente enquanto uma política curricular, desenvolvida na região Ibero-americana, que intenta “avaliar, certificar e significar o currículo de formação inicial/continuada e o trabalho da docência, com o propósito de melhorar os resultados obtidos pelos professores nas atividades de ensino” (ROSA, 2019, p. 03, ANPED).

Essas práticas sociais ao atribuir fixação de sentidos sobre o currículo de formação inicial e continuada, o fazem sempre de forma parcial e temporária, pois outros discursos podem

¹⁸ na 35ª Reunião um trabalho foi identificado, o qual trata da avaliação em larga escala; na 37ª Reunião dois trabalhos identificados, um sobre avaliação no cotidiano escolar e o outro sobre avaliação no cotidiano do ciclo de Alfabetização um para esse trabalho; na 38ª Reunião foram identificados três trabalhos um sobre autoavaliação institucional, o segundo sobre Formação de professores para os usos da avaliação, o terceiro acerca do PNAIC e avaliação, na 39ª Reunião quatro trabalhos foram encontrados envolvendo a avaliação e o desenvolvimento docente, avaliação e a qualidade da educação, avaliação e o papel social da escola; já na 40ª Reunião foram dez trabalhos identificados que abordam diferentes nuances sobre a avaliação.

se articular no processo de tomada de decisão política. Como o terreno onde os processos de tomada de decisão ocorrem é vinculado a uma estrutura aberta e descentrada (LACLAU; MOUFFE, 2015), sempre haverá espaço para a disputa através das quais novos sentidos podem emergir dependendo do contexto em que forem produzidos e significados.

A empreitada rumo a implementação de critérios avaliativos para a formação inicial e continuada das professoras e professores não garante uma melhora efetiva na aprendizagem, ou melhor desempenho docente, mas certamente há o risco iminente de não ser considerados os contextos “socioeconômico, político, cultural e histórico local dos sujeitos avaliados” (ROSA, 2019, p. 03, ANPED).

Embora os trabalhos investigados apresentem diferentes nuances e polissemia de sentidos com relação ao significante avaliação, um discurso se destaca com maior frequência, a avaliação externa ou de larga escala e suas variações compõe papel central e relevante nas discursões e argumentações de oito dos vinte trabalhos selecionados¹⁹ (CORREIA, 2012;

¹⁹ CORREIA, 2012 – O trabalho destaca que o interesse pela avaliação extrapola o âmbito da escola e, a partir da década de 90, passa a fazer parte da agenda das políticas educacionais, através da implantação de avaliações externas que, coloca como objetivo maior a ênfase no resultado, na aferição de conhecimentos e no controle da educação.

MOTA, 2015 – O trabalho versa sobre os possíveis efeitos e implicações que as políticas de avaliações externas produzem no espaço-tempo de aprender-ensinar. Nesse sentido, investigar como elas interferem no cotidiano das instituições escolares a ponto de modificar (ou não) os fazeres da escola e dos professores

GONÇALVES; MOTA, 2017 - a avaliação em larga escala tem invadido as práticas escolares e, cada vez mais, construído estratégias que intencionam o governamento do sujeito. Assumindo papel central a avaliação, em especial a de larga escala desempenha o desenvolvimento e direcionamento não só do processo de formação das professoras, como da prática pedagógica no ciclo de alfabetização.

VILLA, 2019 – O trabalho destaca que as políticas de avaliação externa se apresentam como parte importante do projeto educacional neoliberal. No geral, a avaliação externa se diferencia de outros tipos de avaliação, por objetivar o acompanhamento global de redes de ensino e orientação de políticas públicas. No entanto, os órgãos responsáveis as vezes confundem sua responsabilidade de avaliar a rede com avaliar as aprendizagens dos estudantes.

SILVA; FERNANDES, 2019 – O trabalho explicita que avaliação externa provoca mudanças estruturais em todo o processo pedagógico nas escolas, invocando padrões de desempenho escolar e o apagamento de relações que, historicamente, têm constituído o processo educacional. O trabalho pedagógico que passa a ter como base um ensino que busca resultado uniforme. E, quanto mais avaliação padronizada se pratica, mais o currículo escolar parece ser unificado, e o sentido da escola reduzido.

CHAPPAZ; BRAVO; ALAVARCE, 2021 - O trabalho aponta que o movimento de expansão das avaliações externa e em larga escala se constituiu num elemento marcante, reforçando a crença na capacidade dessas avaliações de influenciar práticas e de subsidiar a gestão educacional. “Essa perspectiva foi alimentada, entre outras razões, pelo crescimento do número de iniciativas de avaliação em larga escala nos diferentes entes federativos, articulando ou fomentando, nem sempre explicitamente, atividades como a produção de informações, a construção de bancos de dados e suas tecnologias, formação de professores, o currículo, a alocação de verbas, bonificação e carreira docente” (p. 01)

OLIVEIRA; SANTOS, 2021 – o trabalho trata sobre o cenário dos modelos de accountability educacional hoje no Brasil, que trazem em sua centralidade avaliações promovidas por exames em larga escala. Como em outros países que aderiram ou que se submeteram à lógica concorrencial das políticas de cunho neoliberal no tratamento das políticas educacionais. Apontam a narrativa naturalizada da avaliação em larga escala como uma prática incontestável e indiscutível.

RIBEIRO, 2021 - O trabalho apresenta os conceitos abrangentes das avaliações em larga escala, apontando que cada qual se constitui em meio a tensões que circundam e perpassam o debate sobre a avaliação no país. Entre os vários conceitos recorrentes os três primeiros são: o Estado avaliador; reforma educacional; quase-mercado.

MOTA, 2015; GONÇALVES; MOTA, 2017; VILLA, 2019; SILVA; FERNANDES, 2019; CHAPPAZ; BRAVO; ALAVARCE, 2021; OLIVEIRA; SANTOS, 2021; RIBEIRO, 2021; ANPED).

Mesmo que não tenha se constituído enquanto centro ou objeto de estudo privilegiado de todas as produções, o significativo avaliação nas especificidades de significação acima apresentado, esteve perpassando a maioria delas. O que nos permite afirmar provisoriamente que o interesse gradativamente crescente sobre a temática da avaliação pode ter sua justificativa atrelada a recorrente presença das ditas avaliações externas ou de larga escala.

O que se tem dito é que a avaliação extrapolou as fronteiras do domínio da escola, a partir do momento que passou a fazer parte da agenda das políticas educacionais. De acordo com Correia (2012, p. 13, ANPED), o interesse pela pauta da avaliação remonta a década de 1990, com a implementação e centralidade da avaliação externa no país, cujo “objetivo maior a ênfase no resultado, na aferição de conhecimentos e, ainda, no controle da educação”.

Nesse passo, o Estado tem seu *status* provedor enfraquecido e adquire ares de Estado avaliador, coligado às condicionalidades dos organismos internacionais e ao empresariamento na Educação, adotando a competitividade oriunda da lógica de mercado ao trazer para o espaço público os modelos de gestão privada, com vistas aos resultados dos sistemas educativos (CORREIA, 2012; SILVA, FERNANDES 2019, ANPED). De acordo com Freitas (2012, p. 95) “a escola capitalista encarna objetivos (funções sociais) que adquire do contorno da sociedade na qual está inserida e encarregam os procedimentos de avaliação” para assegurar o controle de tais funções.

Nessa linha, encontramos algumas aproximações em Revelli (2017, p. 02, ANPED), ao tratar sobre a avaliação educacional estar “sendo continuamente ressignificada com a pactuação de um projeto neoliberal da educação nacional”, tornado o território da avaliação da/na educação básica espaço de disputa e conflitos entre diversos discursos nas últimas décadas.

De modo que a “cultura nacional de avaliação em larga escala, [...] tem gerado uma complexa rede de políticas, programas, projetos e iniciativas que aos poucos sufocam a avaliação da aprendizagem como um essencial ponto dos processos escolares” (REVELLI 2017, p. 02, ANPED). Diante desse cenário, percebemos que a autora faz um anúncio/denúncia sobre a atual configuração da formação inicial das professoras e dos professores não serem suficientes “para que estes profissionais possam lidar com tal realidade de maneira crítica, contemplando todo o viés político que ela encerra” (Ibidem).

A constante presença das avaliações externas e de larga escala, nos últimos anos, passaram a fazer parte da realidade - não apenas - das professoras e alunos do Ensino

Fundamental. Essa presença constante tem interferido nas diferentes demandas cotidianos da escola, como nos lembra Vieira (2015, ANPED), ao apontar que, o modo “como os testes são realizados, suas matrizes de referência, seus descritores, seus tipos de questões passaram a fazer parte das discussões, das preocupações e das práticas de muitos professores” (p. 02). De acordo com a autora, essas são políticas que precisam ser discutidas dando lugar de destaque ao que é realizado pelos sujeitos da escola, por meio de suas práticas avaliativas cotidianas.

As consequências da avaliação externa provocam mudanças estruturais em todo o processo pedagógico nas escolas, invocando padrões de desempenho escolar e o apagamento de relações que, historicamente, têm constituído o processo educacional. Em outros termos, há uma mudança qualitativa na organização do trabalho pedagógico da escola, que passa a ter como base um ensino que busca um resultado uniforme. E, quanto mais avaliação padronizada se pratica, mais o currículo escolar parece ser unificado, e o sentido da escola reduzido [...]. Certamente, o que está em questão é a descaracterização dos atos de currículo, das estratégias de ensino, dos recursos pedagógicos e da avaliação fundamentadas nas dimensões política, social e ideológica, que lhes são inerentes. Operacionalmente, há inversão das referências para o trabalho pedagógico com o abandono de perspectivas curriculares emancipatórias, em função da ênfase nos resultados e padrões estabelecidos pelos exames nacionais (SILVA; FERNANDES 2019, p. 01, ANPED).

A recorrência do significativo avaliação, na especificidade de avaliação externa e de larga escala, presente nas proposições e argumentações apresentadas até aqui, possibilitou identificarmos um discurso marcadamente impregnado não apenas de anúncios, mas de denúncias sobre as implicações impostas por ações de políticas externas, que parecem desconsiderar os complexos processos pedagógicos e a pluralidade de sujeitos e cotidianos escolares.

Há um trabalho que demonstra além da desconsideração com a formação, com o currículo, com os processos pedagógicos e com as práticas avaliativas das professoras, a tentativa de controle dos sujeitos por meio da captura de suas subjetividades.

Gonçalves e Mota (2017, ANPED), que se aproximam de uma perspectiva pós-estruturalista a partir, principalmente, do pensamento de Foucault, a fim de compreender quais os deslocamentos que estão atuando nas políticas públicas concernentes ao ciclo da alfabetização, as autores partem de algumas problematizações sobre os processos avaliativos - tomando com ponto de análise o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) - enquanto estratégias de governo da população escolar do/no ciclo de alfabetização.

As autoras apontam para “o papel central que a avaliação, em especial a de larga escala desempenha no desenvolvimento e direcionamento não só no processo de formação das professoras, como da prática pedagógica no ciclo de alfabetização” (GONÇALVES; MOTA, 2017, p. 05, ANPED).

Ao tematizar o papel atribuído a avaliação nas políticas Educacionais contemporâneas no país, Gonçalves e Mota (2017, ANPED), indicam que ela está vinculada a racionalidade neoliberal, o que não é de se estranhar em uma sociedade capitalista como a nossa. No entanto, um deslocamento é agenciado pelo neoliberalismo, em que a atenção da economia passa dos processos de produção para focar nas estratégias e investimentos que os indivíduos precisam fazer em suas atividades, a fim de se ajustar a práticas sociais marcadas pela concorrência. Assim, ao assumir um viés econômico a avaliação passa a fomentar ações que caminham rumo a concorrência e ao empresariamento, conivente com uma racionalidade governamental que percebe a vida contemporânea moldada pela e para economia.

Temos visto, nas últimas décadas, a propagação de uma racionalidade centralizada na busca por resultados exitosos e na competência, responsabilizando os indivíduos e os coletivos por sua realização. Nesse cenário, a avaliação tem marcado uma onipresença que se manifesta por meio de práticas permanentes e cotidianas, que para além de construir pareceres sobre a aprendizagem dos alunos, tem adquirido outros contornos, os quais a tomam enquanto impulsionadora que norteia os caminhos previamente pensados, com a finalidade de conduzir as políticas educacionais, os indivíduos e os coletivos escolares. A avaliação, assim entendida, traz também para a escola a responsabilidade pelo monitoramento das ações para que não se permita desvios na rota traçada (GONÇALVES; MOTA, 2017, ANPED).

Para averiguar se as competências e habilidades pretendidas pelas políticas públicas estão sendo alcançadas, a avaliação externa e de larga escala, como tem sido enaltecida por seus idealizadores, se configura como “a ferramenta adequada para medir se os investimentos públicos educacionais estão na direção correta” (GONÇALVES; MOTA, 2017, p. 02, ANPED) rumo ao máximo desenvolvimento econômico. “É assim que, respaldada pelos saberes de expertises e com o apoio da estatística, a avaliação em larga escala tem invadido as práticas escolares e, cada vez mais, construído estratégias que intencionam o governo do sujeito” (Ibidem).

Perpassando cotidianamente as práticas escolas, a avaliações externa e de larga escala - realizadas pelo governo federal visando gerenciar, regular, planejar e direcionar a educação brasileira - ao se aproximar da realidade educacional revestida com pressupostos neoliberais vem estabelecendo um papel central na definição dos rumos da educação. Mas também tem conduzido os sujeitos, que com ela se envolvem, ao gerenciamento de suas vidas em consonância com esses pressupostos neoliberais.

Assim, os sujeitos são capturados e “expostos a formas de subjetivação cada vez mais sofisticadas, que levariam ao governo de suas ações” (GONÇALVES; MOTA, p. 02,

2017, ANPED). De modo que “com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a *forma de nossa existência*, [...] a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16).

Dardot e Laval (2016), nos advertem sobre a multiplicidade de figuras singulares acolhidas na complexidade do capitalismo, entre elas a especificidade da governamentalidade neoliberal, que aponta para a presença do neoliberalismo para além da política e economia neoliberal na sociedade. “Porque o neoliberalismo não é apenas uma resposta a uma crise de acumulação, ele é uma resposta a uma crise de governamentalidade” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16). Uma vez que o que está em jogo é a “extensão das transformações sociais, culturais e subjetivas introduzidas pela difusão das normas neoliberais em toda a sociedade. [...] A exigência de ‘competitividade’ tornou-se um princípio político geral” (Ibidem). Logo, as instituições e os sujeitos nos diversos setores da Educação não estão imunes.

Diante do exposto, as políticas públicas educacionais e mais especificamente a avaliação de larga escala em consenso com a racionalidade neoliberal transformam os sujeitos para uma dada sociedade. Implicando para isso a existência de uma relação entre escola, educação e a nova razão governamental. Gonçalves e Mota (2017, ANPED) acreditam

[...] que tal racionalidade está interessada em um sujeito capaz de autogovernar-se: um sujeito infantil que, ao escolarizar-se cada vez mais cedo, assume responsabilidades, que soluciona os seus problemas e, assim, afasta as possibilidades de se inserir em situações de risco social, dispensando, a necessidade de recursos públicos para a sua sobrevivência (p. 15).

Esse discurso parece ser tão simples, parece ser tão fácil, parece até ser apropriado, ou quem sabe ingênuo; mas não o é, nem simples, nem fácil, muito menos apropriado e ingênuo, pois o que está em jogo são vidas contextuais e com historicidade. São vidas que não estão irremediavelmente atreladas ao determinismo. E a ideia de capturar as subjetividades em prol de uma homogeneização, de um padrão de agir/reagir/mover/ser/estar é invadir ou tomar de assalto a possibilidade de ser diferente e de ser múltiplo.

É possível que seja do interesse dos segmentos da sociedade que a escola forme sujeitos que se autogovernem, que sejam autônomos e “responsáveis” por si e pelo coletivo. Mas, não há garantias de que a escolarização forme sujeitos responsáveis, autônomos, conscientes ou esclarecidos, como se pode constatar por meio “da brutal condição de barbárie que os humanos ‘se permitiram’, ou não conseguiram evitar, no século passado, a despeito de toda ilustração e de todo conhecimento desenvolvido” (LOPES; BORGES, 2015, p. 489). Além disso, outros tantos elementos e variáveis precisam ser considerados para que tamanha empreitada consiga êxito.

Contudo, o discurso em que avaliação e a governamentalidade caminham juntas em tempos neoliberais, capturando as subjetividades dos indivíduos e coletividades da escola, é apenas mais um discurso que está disputando com tantos outro pela hegemonização.

Ao demonstrar como a avaliação e a governamentalidade caminham juntas em tempos neoliberais, capturando as subjetividades dos sujeitos, Gonçalves e Mota (2017, ANPED) apresentam a discussão sem deixar claro se estão fazendo uma denúncia ou se estão propondo uma defesa dos sentidos acerca da avaliação que mobilizam ao longo do trabalho. O que pode ser percebido como o anúncio de uma formação discursiva sem a pretensão de sugerir uma defesa propositiva, de modo a evitar prescrever/impor um determinado discurso, ou quem sabe fugir de uma perspectiva instrumental. Especulações a parte, não há como escapar dos laços da discursividade, posto que ao se apresentar um discurso faz-se que ele ganhe folego, o fato de se eleger um discurso para análise deixa de fora outras tantas formações discursivas. E mesmo no interior da formação discursiva que se escolhe analisar muitas possibilidades discursivas ficam a margem.

De todo modo, independentemente da posição discursiva das autoras, fica evidente a presença de um discurso hegemônico em torno da avaliação externa e de larga escala, cuja avaliação intenciona gerenciar, regular, planejar e direcionar a educação brasileira, e quando vinculada aos pressupostos neoliberais estabelece um papel central na definição dos rumos não apenas da educação, mas também das subjetividades dos sujeitos.

Temos assim, uma regularidade na dispersão (LACLAU; MOUFFE, 2015), ou seja, uma formação discursiva, não como um universal, uma totalidade unificada e coerente, mas uma regularidade produzida por práticas discursivas com efeitos de verdade, mas que são tencionadas e podem ser contestadas, por isso uma regularidade contingente e precária.

Percebemos, então, como as proposições e as articulações desses discursos passam a construir as condições que definem as possibilidades e os limites da própria avaliação e de suas relações com a formação dos professores, com o currículo e com práticas pedagógicas. “Isso leva a enfatizar que todo discurso é sempre passível de ser subvertido, está sempre sujeito a deslocamentos pela emergência de eventos que não podem ser integrados nessa mesma formação discursiva” (LOPES, 2018, p. 144).

Através da afirmação e naturalização de um discurso que tenta criar um consenso hegemônico, se pretende construir e estabelecer uma realidade social como dada, como única possibilidade. Assim, limites são demarcados e outras possibilidades são bloqueadas. São bloqueadas ou invisibilizadas às práticas escolares que valorizam a diferença e as múltiplas vozes quando há a tentativa de homogeneização por meio de exames externos - que se revestem

do significant avaliação – que “transformam as relações tecidas entre estudantes e professoras no cotidiano escolar em treinamentos para avaliações nas quais nenhuma das partes têm qualquer participação ativa” (VILLA, 2019, p 03, ANPED).

Diante dessa conjuntura, podemos identificar nos discursos e formações discursivas até aqui apresentados e mobilizados, a busca por algo mais que professoras e alunos possam dar, a busca por preencher alguma falta sentida, quem sabe não se esteja “buscando e desejando um modelo singular de qualidade escolar” (SANTOS; BAHIA, 2019, p. 02, ANPED). Uma busca, um apelo; não aquele apelo que surge do interior da escola, não é um clamor das múltiplas e diferentes vozes dos indivíduos e coletivos da escola, cuja falta sentida é de melhores condições (de vida e de trabalho), e maiores investimentos na área; mas de alguma demanda externa a escola.

Parece que o que se tem buscado é um padrão de qualidade na educação, não aquele padrão mínimo “estabelecido pela normatividade dos cálculos das avaliações em larga escala” (Ibidem), mas um padrão mais elevado, que atenda à cultura do novo capitalismo, o qual procura o ser o flexível, o inovador, o singular, o performático, o mais celebrado, o protagonista.

A qualidade da educação brasileira tem se constituído como uma palavra de ordem, uma retórica de ampla circulação nos mais diversos âmbitos sociais – seja na escola, seja na mídia ou em campanhas eleitorais. Em todos esses cenários, a qualidade tem sido chamada constantemente para reger, justificar ou mobilizar ações educativas na contemporaneidade (SANTOS; BAHIA, 2019, p. 01, ANPED).

Podemos observar que o debate acerca da qualidade na educação passa a ser um imperativo na contemporaneidade, atuando com vigor inclusive na subjetividade dos sujeitos envolvendo suas posições e tramas discursivos. Esse discurso passa a fazer parte do vocabulário educacional, com expressões como alta performance, ranqueamento, excelência, qualidade total, protagonismo, engajamento e proatividade. Com isso o significant qualidade passa a ser significado pela individualização e flexibilização, logo, “pela responsabilização social, uma vez que cada indivíduo (professor/educador/aluno) ou cada instituição (escola) se responsabiliza por produzir e ‘divulgar’ as suas ‘boas práticas’ [...]. Tal responsabilização, de certa forma, isenta o Estado de suas funções” (SANTOS; BAHIA, 2019, p. 02, ANPED).

É bem sabido que no âmbito das avaliações de larga escala, os saberes encontram-se ancorados nas questões do calculado, do quantificável e do controlado, deixando de fora vários aspectos contextuais e subjetivos. O que implica uma contextualização e aglutinação de um único sentido de qualidade a ser alcançado, que consequentemente buscam produzir modos de ser professora/professor, aluno/aluno, instituição educacional.

Nesse sentido, as avaliações externas e de larga escala pautadas em saberes estatísticos ainda normatizam um ideal de qualidade da educação a ser alcançado, mas atualmente tem se atrelado as exigências impostas pela lógica neoliberal. Nesse processo, o que se tem evidenciado é um forte incentivo e promoção da individualização, levando a minimização do coletivo. Habita nesses aspectos a ironia de que a singularização buscada desemboca na padronização, ou seja, “paradoxo da singularização é a padronização” (SANTOS; BAHIA, 2019, p. 03, ANPED).

Nesse interim, o que se tem averiguado sobre a avaliação externa e de larga escala vinculada as lógicas neoliberais é a defesa de modelos pedagógicos inovadores e flexíveis capazes de formar um certo tipo de ser humano, o qual seria capaz de alcançar êxito mesmo diante das instabilidades de uma sociedade fragmentada. Esse ser precisa administrar o tempo, reinventando-se a cada nova solicitação, cuidando de si e das relações interpessoais; bem como, ser capaz de ceder, abrindo mão de processos revolucionários, abraçando a resiliência.

É por esses motivos que nós nos tornamos mais capazes, mais eficientes, mais produtivos, mais relevantes; nós nos tornamos fáceis de usar; nós nos tornamos parte da *economia do conhecimento*. Nós aprendemos que nós podemos ser mais do que já somos. Existe algo de muito sedutor em ser *adequadamente apaixonado* pela excelência, em conquistar o pico da performance”. (BALL, 2010, p. 45, grifo no original).

Ressalta-se, assim, que a finalidade de tal empreendimento educacional se atém em formar sujeitos que consigam conciliar competitividade, resiliência, flexibilidade e protagonismo, pois estes seriam atributos peculiares dos sujeitos fabricados no neoliberalismo, ou seja, o sujeito neoliberal ou “neossujeito” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 327). Este é o “sujeito unitário” que participa ativa e inteiramente, que se engaja e entrega-se plenamente as suas atividades (Ibidem).

Os discursos sobre a qualidade da educação que tomam como ponto de partida os resultados exitosos obtidos em avaliações de larga escala, trazem embutido a ideia de que basta o esforço, individual e coletivo, juntamente com a inovação para alcançar as aprendizagens pretendidas. Parece não existir lugar nessa equação para as condições socioeconômicas e culturais que constituem esses espaços. O que reforça as desigualdades e enfraquece os coletivos e a comunidade escolar.

Percebemos, com isso, outras possibilidades de sentidos que apontam para os limites das avaliações externas e de larga escala que ao direcionar as ações pedagógicas das professoras, enfraquecem a tomada de decisão “da escola frente ao perfil e às necessidades reais de seus alunos. O papel social da escola é reduzido a resultados de exames e atingimento de

metas e, somente em um processo ativo e participativo, a comunidade escolar tem autonomia para adotar as estratégias que melhor lhe cabem” (VILLA, 2019, p 03, ANPED).

Como dito anteriormente, outros sentidos e discursos estão em disputa no que concerne a avaliação externa e de larga escala nos trabalhos da ANPED, outros discursos ganham contornos, outros desdobramentos abrem diferentes possibilidade de sentido, inclusive o da indiferença. Assim, passamos ao trabalho que apresenta um outro ponto de vista sobre a avaliação externa e de larga escala.

Mota (2012, ANPED), seguido a trilha do pensamento de Certeau (2014), se propôs a compreender os possíveis efeitos e implicações que as políticas de avaliações externas, produzem no espaço-tempo de aprender-ensinar do cotidiano de uma escola, e se elas interferem a ponto de modificar, ou não, os fazeres e saberes das professoras e da escola. De acordo com a autora, é insuficiente e insustentável centralizar a análise apenas em dados quantitativos como direcionadores e definidores da qualidade da educação, pois para se apreender a ambivalência dos efeitos das avaliações externas de larga escala é necessário investigar

[...] o que se encontra por trás deles, problematizando-os, desconstruindo-os, relativizando-os. É preciso questioná-los, investigar o contexto socioeconômico e cultural da comunidade escolar estudada, mergulhar no seu cotidiano escolar para, assim, conhecer mais a fundo a realidade desses alunos e dessas escolas que participam das avaliações externas, bem como a complexidade que envolve o tema (MOTA, 2015, p. 02, ANPED).

Percebemos, que por não observarem as questões cotidianos e contextuais das escolas, geralmente, as avaliações externas são vistas pelas professoras como imposições verticalizadas advindas do sistema educacional, que não valoriza ou considera seus saberes-fazeres. Assim, em alguns contextos, as avaliações externas são tratadas com indiferença, pois os sujeitos ordinários reinterpretem as regras do jogo ao seu modo e de acordo com o contexto social e político em que se encontram imersos, “criam um jeito próprio de praticar essas políticas impostas, ressignificando e transformando-as em resistências [...] usos e maneiras de fazer ‘não-autorizados’ nas práticas pedagógicas de ensino/aprendizagem e avaliações que se encontram fora do script” (MOTA, 2015, p. 05, ANPED) das avaliações externas.

Ao investigar o cotidiano de uma escola, Mota (2015, p. 15, ANPED), percebe que as práticas “transbordaram as barreiras da avaliação e revelaram a complexidade e multiplicidade dos fios que tecem o cotidiano escolar. E, na contramão da lógica que valoriza e procura empurrar os sujeitos para a competição individual, o que se encontraram foram ações coletivas e compartilhadas”. É no espaço do cotidiano escolar que são construídas outras formas de ensinar e aprender negociadas na relação estreita entre professora e alunos; todos precisam estar

envolvidos nos processos de reflexão e autorreflexão, de avaliação e autoavaliação diante das aprendizagens e não aprendizagens, dos acertos e dos erros identificados, incluindo as diferentes realidades e valores.

No cotidiano escolar, enquanto espaço-tempo da/para novidade e inventividade, o sentido encontrado para avaliação pode ser um tanto quanto inusitado – se comparado aos sentidos anteriormente discutidos e mais propagados -, como nos apresenta Mota (2015, p. 15, ANPED) ao relatar sobre uma “avaliação democrática, participativa e diagnóstica, que seja pensada pela comunidade escolar, baseada na realidade e no contexto local, e que seja útil para as práticas pedagógicas dos professores e para a aprendizagem” dos alunos.

Se não contarmos nossas histórias a partir do lugar em que nos encontramos, elas serão narradas desde outros lugares, aprisionando-nos em posições, territórios e significados que poderão comprometer amplamente nossas possibilidades de desconstruir os saberes que justificam o controle, a regulação e o governo das pessoas que não habitam espaços culturais hegemônicos. (COSTA, 2007, p. 92).

Nessa linha, pensar em uma avaliação que oportunize práticas democráticas e transformadoras apenas será possível com a participação da comunidade escolar, ponderando os diferentes contextos e diferentes sujeitos, distantes de práticas avaliativas reprodutoras e excludentes. Posto que desconsiderar as diferenças existentes entre os sujeitos nas práticas avaliativas, não apaga essas diferenças e nem atenua as desigualdades.

Tentado fugir dos laços das generalizações, tomamos distância dos sentidos e discursos recorrentes, indo além dos contextos mais gerais e das questões mais e amplas, que chegam com mais facilidade a superfície justamente por constituírem-se discursos que se aglutinam buscando consensos, mas nem por isso conseguem encobrir em seu interior as demandas heterogêneas. Embora, quase sempre, os discursos hegemônicos busquem projetar uma superfície de aparente consenso e de uma pacífica homogeneidade, habita em seu interior uma multiplicidade de demandas, muitas disputando para emergir a superfície e assumir um lugar de poder, ou seja, assumir-se como discurso hegemônico.

Claro que outros sentidos e discursos estão em disputa, no que concerne a avaliação ao nos distanciarmos das recorrências discursivas e nos atermos ao que se destoa ou ao que se sobressai nos trabalhos da ANPED outros sentidos ganham contornos. Ao passo que nos deparamos com alguns desdobramentos que abrem outras possibilidades de sentido, assim o sentido sempre pode ser outro.

Ao tratar da avaliação da aprendizagem em tempos de pandemia, Oliveira e Cardoso (2021, ANPED) se aproximam dos estudos realizados por Luckesi (2011) para tomar de empréstimo a definição de avaliação da aprendizagem enquanto um ato amoroso, no sentido

em que ela se constitui em ato acolhedor, integrativo e inclusivo. Esse é um conceito defendido pelas autoras que buscam propor caminhos para as práticas avaliativas no ensino remoto, entendendo que em “tempo pandêmico, a avaliação da aprendizagem, não deve ser considerada como um obstáculo no processo educativo, mas, como uma potencialidade” (OLIVEIRA; CARDOSO, 2021, p. 02, ANPED)

Consideramos, essa, uma proposta inusitada até para tempos anteriores a pandemia tendo em vista que o que se está sugerindo ainda não faz parte do cotidiano e da realidade de muitas escolas. Posto que a avaliação como parte integrante do processo educativo ainda continuar sendo confundida com instrumentos avaliativos que limitam o ato de avaliar a medir o desempenho dos alunos ao final de uma etapa ou período letivo; cujo propósito seria atribuir notas ou conceitos, tendo em vista a promoção, reprovação ou a certificação dos alunos.

O cenário da pandemia mundial da COVID-19, segundo Villa (2021, ANPED) forçou uma rotina de aulas remotas, recolocando “a discussão da avaliação para as aprendizagens como assunto fundamental, trazendo a possibilidade de se repensar as práticas avaliativas em diferentes níveis” (p. 03).

Independente do cenário que se apresente “a avaliação é uma categoria central na organização do trabalho pedagógico. [...] é inegável a influência que as avaliações têm, e precisam ter, na organização do trabalho pedagógico, porém é preciso compreender o movimento dialético que elas promovem no processo educativo” (JESUS; SARAIVA; DOURADO, 2021, p. 03, ANPED). Tanto para dar suporte as aprendizagens dos alunos e possibilitar reflexões permanentes das professoras sobre suas práticas, quanto para dar apoio no processo de “superação e de enfrentamento do individualismo, sutilmente desenhado pelo capital, para que, só assim, as aprendizagens de fato aconteçam” (Ibidem).

Nesse percurso investigativo foi possível identificar diferentes sentidos e discursos acerca da avaliação, no entanto, os sentidos relacionados a especificidade da avaliação da aprendizagem foram menos prolíferos. E nenhum dos trabalhos contemplou a especificidade da avaliação da aprendizagem e as práticas avaliativas em uma perspectiva discursiva.

Os sentidos e discursos aqui mobilizados não são fixos e nem fechados, também não foi nossa intenção fixar um sentido único e último, até porque o significante avaliação sendo um termo polissêmico, que é empregado em diversos e diferentes contextos, em diversas nuances, tem a significação adiada e apenas de forma provisória são estabilizados alguns sentidos e produzidas subjetivações que estarão sujeitas a diferentes interpretações (LOPES, 2018).

3.2 Produção de sentidos sobre a avaliação da aprendizagem e prática avaliativa emergentes nas Teses e Dissertações da BDTD da UFPE

Passamos a apresentar as considerações possibilitadas pelas produções acadêmicas selecionadas no levantamento do Estado do conhecimento na BDTD da UFPE, que corresponde à representação das produções do âmbito local. Assim, como os trabalhos da ANPED os trabalhos encontrados na BDTD da UFPE também se configuram produções bem diversificadas, que movimentam vários sentidos para o significante avaliação e deferentes caminhos teórico-metodológicos. No entanto, nenhum dos trabalhos analisados caminhou orientado, teórico-metodológico, pela Teoria do Discurso na perspectiva de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015).

Na ausência de trabalho orientados por uma perspectiva teórico-metodológica a partir da Teoria do Discurso, buscamos delinear os sentidos sobre a avaliação da aprendizagem e as práticas avaliativas por meio do conhecimento produzido em nosso próprio contexto acadêmico. As teses e dissertações analisadas perpassam as políticas de avaliação educacional; os sentidos de avaliação da aprendizagem; as implicações da avaliação em larga escala; as práticas avaliativas e a profissionalidade; a avaliação fabricada no cotidiano das táticas avaliativas dos professores; as tensões entre avaliação e Educação do Campo; as políticas de avaliação e accountability; e as ações políticas avaliativas dos sujeitos escolares.

O levantamento realizado nos apontou a importância de anunciar com clareza a abordagem que conduz o processo investigativo, visto que, os resultados parciais encontrados para um mesmo fenômeno serão diferentes não somente por questões contextuais, mas particularmente pela perspectiva teórico-metodológica escolhida. Logo, a escolha da perspectiva ou abordagem teórico-metodológica possibilita construir pressupostos sobre o tipo de conhecimento que se anseia ver emergir, não como um destino certo a ser alcançado, mas enquanto um horizonte de possibilidade.

Considerando esses aspectos nos aproximamos das teses e dissertações, em um primeiro momento, a fim de identificar as escolhas teórico-metodológicas das pesquisadoras, tanto como uma tentativa de encontrar algum trabalho que mobilizasse a Teoria do Discurso, quanto para entender, se ou como, as ancoragens teórico-metodológicas delimitam as fronteiras da produção do conhecimento e da significação sobre o significante avaliação e suas variações.

Nessa direção, dos trabalhos selecionados dois caminharam entre a proposta dialética do materialismo histórico-dialético e do método hermenêutico-dialético (SANTOS, 2016; SANTOS, 2018, UFPE), tendo o materialismo histórico representando o percurso teórico que

indica a dinâmica do real na sociedade e a dialética como método de ampliação do real, em um esforço para entender o processo histórico em sua provisoriedade, dinamismo e transformação. Nessa direção, “as políticas educacionais são construídas em um contexto de correlação de forças entre classes sociais, pois o projeto de educação que se quer, está intimamente ligado com o projeto de sociedade que se defende” (SANTOS, 2018, p. 28, UFPE).

Outros trabalhos caminham por meio da Análise do Discurso em Orlandi, mobilizando categorias como o já dito, o interdiscurso, a posição discursiva, a polissemia entre outras, juntamente com os estudos do cotidiano em Certeau e do ciclo de políticas de Ball, tendo em vista evidenciar os processos e movimentos de significação que concorrem na disputa pela ancoragem dos sentidos e o controle da enunciação sobre a avaliação e as práticas avaliativas cotidianas (GONÇALVES, 2017; SOBRAL, 2017, MAGALHÃES, 2018, UFPE).

Um dos trabalhos selecionados (TORRES, 2018, UFPE) adotou os Estudos Pós-Coloniais como lente teórico-metodológica, os quais estão inseridos nas teorias que resgataram a cultura como objeto de estudo, “analisando a constituição da história colonial de sociedades formadas/construídas pela violência e pela negação da diferença, seja ela física, cultural, geográfica, entre tantas outras” (TORRES, 2018, p. 29, UFPE). A abordagem em questão permite a quem pesquisa tomar decisões sobre questões silenciadas, tem-se como princípio orientador o “desvelamento dos mecanismos utilizados para forjar o silenciamento e a subalternização de sujeitos, territórios e conhecimentos” (Ibidem).

Um outro caminho seguido se deu sob as lentes da Teoria de Atuação (CORDEIRO, 2020, UFPE), tomando como base os estudos de Ball e seus colaboradores, essa perspectiva possibilita pensar os sujeitos escolares como construtores de política. Logo, influenciam e modificam os contextos, atribuindo outros e/ou novos sentidos por meio de suas atuações. A partir desse entendimento a escola é um espaço privilegiado de produção de ações políticas efetivadas pelos sujeitos escolares, em respostas às políticas oficiais, por se entender que as políticas educacionais não são capazes de regular plenamente o cotidiano escolar. Assim, toma-se distância das compreensões sobre política educacional nas quais o espaço escolar é limitado a implementação de políticas.

Ainda uma outra perspectiva foi acionada, a Análise Crítica de Discurso a partir de Fairclough, da qual Oliveira (2019, UFPE) se aproxima por concordar com a compreensão que toma o discurso como a integração de três dimensões: texto, prática discursiva e prática social. Em tal abordagem o discurso é uma prática social que além das qualidades comunicativas “possui o estatuto de um elemento de construção histórica, no contexto de determinada ordem, em que se observam a história, a linguagem e a ideologia” (OLIVEIRA, 2019, p. 37, UFPE). A

partir de uma crítica social à abordagem tradicional e positivista, nega a crença em uma neutralidade, assumindo o discurso como prática não apenas de representação, mas de significação do mundo; o que se propõe é uma “epistemologia que se volta para buscar formas de mudanças sociais, em uma perspectiva dialética que considera a história e os contextos sociais como fundantes para o estudo dos problemas sociais e afirma que é necessário ir em busca de soluções em uma perspectiva crítica” (Ibidem).

Podemos perceber que há uma certa identificação entre quem pesquisa e a sua escolha teórico-metodológica, pois, por se identificarem teórico e metodologicamente com certa perspectiva ou abordagem passam a enxergar a realidade e os fenômenos através dessas lentes. Assim, como passam a conduzir os seus pressupostos e esforços na direção apontada pela teoria, construindo seus objetos de pesquisa nos limites e em coerência com as lentes escolhidas.

Os títulos dos trabalhos selecionados possibilitaram identificar argumentações que procuram conciliar dois pólos ou dois extremos, que se apresentam como antagônicos, mas interdependentes. A saber, as práticas avaliativas e as políticas avaliativas; mesmo que nas discussões e argumentações presentes no corpo dos trabalhos se verifique a recorrência de enunciados que apontam para a indissociabilidade e interdependência entre práticas e políticas, ainda assim parece haver algo inconciliável. Nesse cenário, é desenhado

um *adversário* em relação ao qual se traça uma fronteira, uma demarcação que cria duas grandes formas de identificação, cria um “nós”, do lado de cá, e cria um “eles” do lado de lá. E não há como passar essa fronteira e continuarmos sendo “nós”, como também não há como vir de lá e continuar sendo “eles”.

Acontece que a lógica de funcionamento das sociedades contemporâneas, ao mesmo tempo permite e impede que essas fronteiras se estabilizem, que exista (somente) um “nós” do lado de cá, e que, somando as mesmas pessoas, querendo as mesmas coisas, haja (somente) um “eles” do lado de lá, que também representaria a mesma ameaça àquilo contra o que se luta, sempre e da mesma forma (BURITY, 2014, p. 45).

Então, quando se pensa, argumenta e explicita a indissociabilidade e interdependência entre as práticas avaliativas e as políticas avaliativas é como se fossem embaçadas as fronteiras que delimitam um nós que implementam as políticas oficiais por meio das práticas avaliativas, e um “eles” que elaboram as políticas oficiais, entre elas as políticas avaliativas. Isso poderia ser porque a escola é um “espaço privilegiado de produção de ações políticas materializadas em situações, eventos ou manifestações dos sujeitos escolares, como respostas às políticas oficiais”, posto que “as políticas educacionais e, mais detidamente, as políticas avaliativas, não são capazes de exercer uma regulação plena do cotidiano escolar” (CORDEIRO, 2020, p. 16, UFPE). Certamente não é o caso do “nós” que se torna “eles”, até porque se o “nós” se tornasse “eles”, evidentemente, não existiria um discurso tão marcado sobre um “nós” que se desenvolve e sutilmente mostra seu potencial criativo nas “brechas” e/ou nas “fissuras”.

Magalhães (2018, UFPE), afirma haver um entremeio discursivo, que é ocupado pela equipe gestora das escolas e secretários municipais de educação que traduzem as políticas ou textos políticos e fazem chegar as professoras e professores por meio de formações continuadas. Então entre as políticas/textos/documentos oficiais de avaliação e as práticas avaliativas das professoras existe um entremeio, uma tradução, um processo de influência. De acordo com Sobral (2017, UFPE), os textos políticos provocam estranhamentos e resistências no contexto da prática e fazem emergir nos fazeres das professoras o uso de táticas a fim de burlar algumas prescrições impostas às suas práticas cotidianas. Segundo Gonçalves (2017, UFPE), assim, como de algum modo as políticas externas influenciam as práticas cotidianas dos professores, de modo semelhante, os professores produzem influência sobre o contexto da prática escolar, bem como numa dimensão mais ampla influenciam também os contextos da macro política.

Desse modo, embora as políticas educacionais, curriculares e avaliativas, que chegam as escolas - através de discursos oficiais e/ou textos políticos, ou ainda por meio de pacotes pedagógicos comprados pelas secretarias de ensino – tentem influenciar e controlar o poder-saber-fazer das professoras,

[...]suas práticas avaliativas não estão fadadas à reprodução do que fora pensado por outrem, visto que no espaço-tempo cotidiano elas se revelam como operações astuciosas e táticas [...] de deslocamento e burla das normatizações prescritas no contexto global.

A reflexão sobre tais questões se faz relevante para compreendermos como as políticas da avaliação em sua dimensão textual ganham vida no contexto da prática, posto ser neste contexto que as políticas ganham materialidade e são recriadas. Assim, é no contexto da prática que os discursos das políticas avaliativas passam pelo crivo das traduções, releituras e contextualizações, de acordo com os interesses e concepções de mundo, sociedade e educação dos atores que atuam no espaço escolar. Dito de outro modo, enxergamos serem os docentes sujeitos também autores das políticas, educacionais, curriculares e avaliativas, visto que no contexto da prática eles não apenas implementam o que fora pensado e estabelecido por outrem, mas, sobretudo, tecem interpretações e sentidos outros aos discursos políticos (MAGALHÃES, 2018, p. 17,65, UFPE).

Fica evidente um cenário de tensão; uma arena de disputas e negociação entre práticas e políticas, entre quem pensa, estabelece, legisla, ou ordena, e, quem implementa, cumpre, e/ou obedece, talvez seja por isso que pareça haver algo inconciliável entre elas. Também fica evidente (GONÇALVES, 2017; MAGALHÃES, 2018; CORDEIRO; 2020, UFPE) que as práticas avaliativas não estão centradas apenas na prática das professoras, pois a elaboração e desenvolvimento dessas práticas acontecem por meio de uma construção coletiva. Posto “que estas não são uma construção exclusiva dos professores que a desenvolvem, ao passo que também não são uma construção exclusiva de outros grupos que destinam ao professor o que elaboraram” (GONÇALVES, 2017, p. 210, UFPE). Então, é no interior das escolas que essa

ideia de construção coletiva habita, “na qual, não só os sujeitos são múltiplos, mas também as influências que produzem” (Ibidem).

Presenciamos aqui dimensões ontológicas e ônticas de um conflito, que por um lado apresenta a impossibilidade de qualquer tentativa de fundamentação última e de essencialização de identidades fixas, por isso a impossibilidade da erradicação do conflito, constitutivo de um antagonismo; por outro lado apresenta o entendimento de que tal conflito precisa ser domesticado, pois se pretende alcançar uma certa estabilidade democrática através de consensos provisórios (FREITAS, 2021).

Percebemos um discurso recorrente, nos trabalhos analisados, sobre os lugares ou “não lugar”, atos ou “atos não autorizados”, posições “subalternizadas” ou marginais das práticas avaliativas das professoras que buscam escapar das amarras de prescrições externas.

Recorremos aos dizeres presentes nos trabalhos analisados para demonstrar os lugares ou não lugares que nos interessa problematizar, os quais, segundo Torres (2018, p. 269, UFPE), correspondem as “brechas, rachaduras nas prescrições que proporcionam ampliar significativamente o conteúdo prescrito para que ele atenda ao que demandam o contexto e os estudantes”; bem como as fissuras nas estruturas “que dão margem para novas articulações discursivas, vislumbramos ser possível vivenciar sentidos outros de avaliação que subvertem a lógica instituída” (MAGALHÃES, 2018, p. 84, UFPE).

Cordeiro (2020, p. 92, UFPE) anuncia que embora “as políticas avaliativas imponham regulações ao contexto escolar, na atuação cotidiana criam-se brechas, espaços negociados que tornam possível a existência” de ações políticas avaliativas construídas pelos sujeitos escolares. Em suas descobertas Magalhães (2018, p. 150, UFPE), aponta “que a despeito do jogo de disputas pela significação do avaliar na escola, os contextos políticos apresentam fissuras abertas a sentidos outros de pensar e vivenciar o fenômeno avaliativo”. Com a intenção de legitimar “às práticas avaliativas ‘clandestinas’ fabricadas no cotidiano escolar”, Magalhães (2018, p. 17, UFPE), orientada pelos estudos de Certeau, tenta dar destaque “às táticas que os sujeitos ordinários supostamente dóceis e entregues à passividade lançam mão para subversão da cultura, normas e lógicas instituídas pelas estratégias do contexto macropolítico”.

Esses lugares ou não lugares que se encontra nas brechas ou nas fissuras precisam, em certa medida, ser problematizadas pois não podemos nos afeiçoar a ponto de naturalizar esses espaços claustrofóbicos como lugar das práticas criativas das professoras. Claro que estamos diante de uma possibilidade discursiva, de um modo de interpretar a realidade. Interessante notar que esse mesmo cenário possibilita várias e diferentes interpretações, bem como outros cenários foram e são desenhados com relação aos lugares das práticas pedagógicas (de forma

mais abrangente) e das práticas avaliativas (de forma mais específica), de modo que outras tradições, traduções ou interpretações estão disputando o poder dizer, o poder caracterizar esses lugares. E nem sempre tem-se em conta as vozes que habita cotidianamente esses lugares.

Deve-se destacar que o potencial para a construção de articulações não é uma prerrogativa dos intelectuais ou analistas científicos, essas articulações são construídas, desafiadas e deslocadas continuamente por processos hegemônicos dos quais o discurso científico participa como apenas um dentre vários enunciadores possíveis. Do mesmo modo, as articulações encetadas pelo discurso científico não podem ser vistas como neutras, indiferentes ou meramente intelectuais, pois produzem efeitos – quer diretos ou indiretos, em maior ou menor medida – na própria constituição da realidade analisada. (OLIVEIRA, et al, 2013, p. 1343).

Na medida que nenhum discurso é neutro, pois seja propondo um debate em torno de um elemento ou fenômeno, seja tecendo uma certa crítica a alguma situação ou ideia, já se está produzindo sentido, produzindo efeitos na realidade. Claro que sempre em caráter parcial, já que não se pode apreender um único sentido sobre qualquer fenômeno, sujeito ou contexto que seja pronto, acabado ou definitivo. Contudo, é preciso uma certa cautela para que não sejam criados modelos ou expectativas, limitantes acerca dos lugares das práticas das professoras.

Com relação aos atos ou atos não autorizados, posições subalternizadas das práticas avaliativas das professoras que buscam escapar das amarras de prescrições de políticas externas, emerge um discurso fortemente marcado por posições marginais ou periféricas, e por atos de resistência. De modo que se destaca as práticas avaliativas enquanto táticas; tática como a arte do fraco, tática como ações astuciosas da arte do fraco, tática como arte de fazer silenciosas, sempre sutis e silenciosas. Táticas que se desenvolvem sem um lugar seu, sem um lugar próprio; cega e perspicaz, pois não tem uma visão globalizante, já que se desenvolve na clausura das brechas. Tática que por não ser estratégia, habita na ausência de poder (GONÇALVES, 2017; MAGALHÃES, 2018, UFPE).

Nessa direção, “pensar e analisar políticas e práticas avaliativas é ter consciência das relações de força entre um sujeito de querer e poder (estratégias), e as ações astuciosas da arte do fraco (táticas)” (MAGALHÃES, 2018, p. 30, UFPE). É ter consciência de que “as táticas são artes de fazer silenciosas que se insinuem quase que invisivelmente na busca de tirar partido das forças que lhe são estranhas (Ibidem). Cordeiro (2020, UFPE) destaca as ações de resistência e as ações de criação frente as prescrições de políticas externas de avaliação, que mobilizam a criatividade dos sujeitos escolares alinhadas aos processos de ressignificação dessas políticas. “Nessa perspectiva, são ações, por vezes discretas e sutis, que configuram manifestações, situações de avaliação na escola” (p. 64).

A presença de ações de resistência e as ações de criação impossibilitam que o discurso hegemônico das políticas oficiais se estabilize, posto que as tentativas de controlar as práticas avaliativas esbaram com o movimento de resistência e tradução dos sujeitos escolares. No entanto, cabe ressaltar “que no cotidiano escolar nem tudo é só influência e nem tudo é só resistência. Entendemos, porém, que os contextos são híbridos, uma vez que as políticas e práticas se influenciam mutuamente” (MAGALHÃES, 2018, p. 30, UFPE).

No debate em torno da resistência e ressignificação não há consenso, pois não são todos os profissionais que atuam nas escolas que se opõem as prescrições de políticas externas e aos pacotes pedagógicos comprados pela secretaria de educação, há quem ache conveniente e adequado, e por isso acolhe sem oferecer resistência. Como também, existem aqueles resistente em ressignificar suas práticas, por isso buscam fazer adequações das novas exigências às velhas práticas; há até quem permaneça operando pelas lógicas de práticas avaliativas excludentes, num “movimento de negação àquilo que altera a lógica das práticas de avaliação até então vivenciadas, objetivando a manutenção das práticas anteriores (SOBRAL, 2017, p. 45, UFPE).

Convencionou-se, segundo Gonçalves (2017, p. 180, UFPE), “no debate e no discurso acadêmico a importância da construção de táticas pelos professores, apresentando as táticas como práticas de subversão às regras do cotidiano”. Contudo, muito se tem tratado sobre as táticas apenas no sentido de burlar as prescrições de políticas e programas que chegam à escola, mas pouco se compreende “o que elas de fato pretendem, quais seus objetivos, suas concepções ou até mesmo o padrão hegemônico que visam construir, embora de modo sutil e silencioso” (Ibidem).

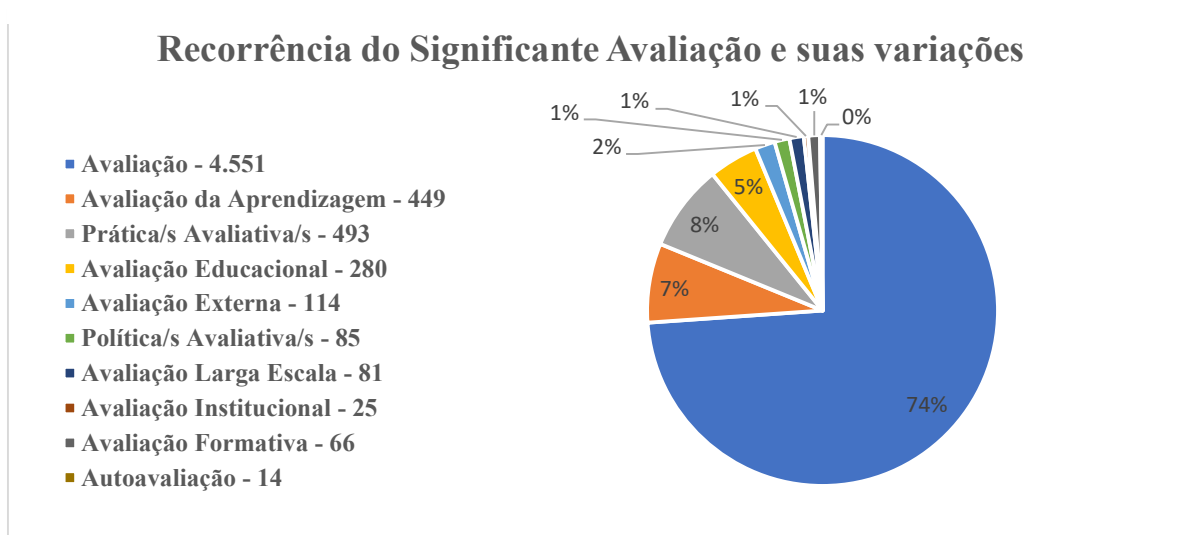
Percebemos ao longo do que foi sendo exposto sobre os lugares ou não lugar, atos ou posições das práticas avaliativas das professoras que se esquivam de prescrições externas, a recorrente recorrência de recorrer as táticas, as artes do fraco, artes de fazer silenciosas, as ações de resistência, sempre sutis, silenciosa, discretas, quase invisíveis. Por que será? Como é possível dar lugar de destaque as práticas avaliativas aceitando atuar nas brechas de forma quase invisível? Até quando o “nós” da prática vai precisar ocupar o lugar das brechas, das fissuras e das táticas?

Entendemos que insistir no discurso que articula ser nas brechas e por meio de táticas que as professoras desenvolvem autonomia e criatividade, é de certa forma corroborar com esse discurso, reiterando o que foi dito anteriormente, ao propor um debate em torno de algum fenômeno já se está produzindo sentido, produzindo efeitos na realidade. De modo que quando se bate as mesmas teclas, sempre e sempre, o que se produz geralmente é mais do mesmo, nunca igual, porém nunca a alteridade.

Apresentamos essas questões, sem nenhuma pretensão de depreciar os lugares periféricos e marginais, a questão não é menosprezar as brechas, as fissuras e as táticas; nem é o caso de tornar o periférico em centro, em que o oprimido se torno o opressor. O que propomos é problematizar, desnaturalizar ou desmantelar “o que está posto” a ponto de causar um estranhamento, o qual possibilite um pensar além, um horizonte de possibilidades outras.

Um outro ponto que surge ao observamos os títulos dos trabalhos selecionados é a forte presença das políticas avaliativas, mas quando adentramos os trabalhos encontramos uma diversidade de categorias, concepções e sentidos; inclusive, rompendo com as suspeitas iniciais de que as políticas avaliativas e avaliação externa e de larga escala teriam maior presença no debate. Podemos verificar esses aspectos no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Significante Avaliação e suas variações na BDTD da UFPE



Fonte: Elaborado pela autora

Nota-se que o significante “políticas avaliativas” (85) aparece em número bem inferior aos da “avaliação da aprendizagem” (449) e aos das práticas avaliativas (495). Mesmo se aglutinamos as diferentes categorias em dois blocos, um representando as avaliações pensadas externamente (475) a escola e outra representado as avaliações pensadas e desenvolvidas no interior (1.047) das escolas, ainda assim a diferença é significativa. Esse quantitativo nos permite afirmar que os trabalhos se dedicaram a tratar sobre a avaliação da aprendizagem e as práticas avaliativas além do que concebíamos inicialmente ao seleciona-los. Também reforça o entendimento de que não é possível pensar a avaliação da aprendizagem e as práticas avaliativas

apartadas das políticas educacionais, curriculares e avaliativas; bem com, não estão restritas as paredes da sala de aulas nas relações professora-alunos.

Outros sujeitos escolares participam dos processos avaliativos, como por exemplo a equipe gestora. Isso é assegurado por Cordeiro (2020, UFPE) ao afirmar que a avaliação se desenvolve no coletivo da escola, pois cada sujeitos escolares participa do processo avaliativo de modos diferentes. Tomando a avaliação da aprendizagem como prática, atividade e responsabilidade pedagógica dos sujeitos escolares, Cordeiro identifica, essas, como práticas avaliativas desenvolvidas na escola através de ações políticas, as quais apresentam duas dimensões que não são opostas entre si, às ações de resistência às ações de criação, construídas em resposta as políticas de avaliação externa.

Desse modo, ao desenvolverem ações políticas os diferentes sujeitos escolares influenciam os contextos, modificando-os e ressignificando suas atuações. Logo, o contexto da prática é percebido como espaço de criação a partir do sentido de avaliação da aprendizagem como prática de toda a escola (CORDEIRO, 2020, UFPE). A compreensão de que a avaliação da aprendizagem é uma ação que aproxima os sujeitos, também a toma como elemento que permeia os processos de ensino-aprendizagem na busca conjunta acerca do conhecimento.

No entanto, quando a avaliação da aprendizagem é confundida, no interior da escola, com os instrumentos avaliativos, e esses por sua vez são tomados para fins classificatórios, a avaliação passa a assumir posições que distanciam os sujeitos escolares, por um lado os alunos são distanciados das oportunidades de aprendizagem, por outro lado, as professoras se distanciam das oportunidades de construir importantes dados com informações que auxiliem as suas práticas.

[...] este cenário poderá desvirtuar todo o processo de avaliação previamente construído com um compromisso na melhoria da aprendizagem dos alunos. Isto é, pode condicionar as práticas avaliativas a finalidades de caráter classificatório, com recurso exclusivo aos testes/exames e com ênfase apenas nos resultados finais (MARINHO; FERNANDES; LEITE, 2014, p.162).

A preocupação com esse cenário que toma a avaliação como instrumento avaliativo em um direcionamento classificatório perpassa as investigações realizada por Sobral (2017, UFPE) junto as narrativas de crianças no Ciclo de Alfabetização. A autora aponta que o uso indiscriminado de instrumentos de avaliativos com funções classificatórias conduzem a práticas avaliativas ritualísticas, burocráticas e distantes da função formativa que poderia ter. Nessa direção, as relações entre professoras e alunos são verticalizadas, com a presença inclusive do autoritarismo por parte das professoras e marcadas pelo medo por parte dos alunos.

Sobral (2017, UFPE), aponta nos resultados de sua pesquisa que embora na Política de Ciclos exista o indicativo para que se trabalhe em sala de aula uma perspectiva de avaliação de natureza formativa, sua presença não é notadamente significativa nas práticas por ela investigada. O que mais se destaca é a predominância da perspectiva classificatória nas vivências com a avaliação na escola, indo na contramão da perspectiva formativa da avaliação.

As crianças atribuem à avaliação sentidos como aprovação ou reprovação, e associam a avaliação com o instrumento prova. Também é identificado que “a avaliação da aprendizagem ainda vem sendo utilizada como um elemento disciplinador no que se refere ao comportamento das crianças, e que isso implica na ausência do diálogo em suas vivências, podendo distanciar a avaliação da possibilidade de servir às suas aprendizagens” (SOBRAL, 2017, p. 12, UFPE).

O que foi exposto por Sobral possibilita pensar sobre a distância que se coloca entre os processos avaliativos e os processos de ensino-aprendizagem quando não se tem consolidado o entendimento acerca do potencial da avaliação numa perspectiva formativa; sobre como o desenvolvimento conceitual não é acompanhado de forma linear pelos diferentes sujeitos escolares; bem como nos possibilita pensar sobre como ainda é incipiente o diálogo entre professoras e alunos acerca da avaliação, suas variações e possibilidades no processo de ensino-aprendizagem.

Sabemos que avaliação da aprendizagem se apresenta sob diferentes perspectivas e durante algum tempo foi percebida como um instrumento de medida do conhecimento, essa percepção passou por alterações no decorrer do tempo, passando a ser defendida em uma perspectiva democrática, participativa, ou seja,

[...] uma avaliação formativa, que na teoria tem como foco todo o processo de aprendizagem, devendo ser aplicada processualmente, fazendo uso de diferentes instrumentos avaliativos. [...] acreditamos que a avaliação formativa não exclui a possibilidade da aplicação de testes, mas deixa claro que esses são apenas uma parte da avaliação realizada e, portanto, sozinhos não dão conta de julgar se os estudantes avançaram ou não na aprendizagem (SANTOS, 2018, p. 40, UFPE).

Notamos que o conceito de avaliação formativa está atrelado a tomada de decisão que regule o ensino e as aprendizagens, tendo em vista o aprimoramento dos que participam desse processo que precisa ser contínuo. Nessa direção, percebemos que o discurso sobre a avaliação da aprendizagem numa perspectiva formativa tem chegado as escolas por diferentes vias, seja através da formação inicial ou continuada, seja por meio de programas e projetos. Contudo, ainda encontramos relatos de práticas avaliativas classificatórias, seletivas e excludentes.

Talvez o apego ou a aproximação de algumas professoras a práticas avaliativas classificatórias, autoritárias e excludentes tenha suas raízes em experiências de “avaliação” anteriormente vivenciadas durante a trajetória escolar enquanto alunas. De acordo com

Gonçalves (2017, UFPE), essas experiências fazem parte dos diversos contextos de influência que contribuem na construção da profissionalidade docente.

É preciso superar essas práticas avaliativas excludentes que tomam a avaliação apenas como instrumento avaliativo para fins classificatórios, para que se rompam a distanciam entre as práticas avaliativas, os sujeitos escolares e os processos de ensino-aprendizagem. De acordo com Luckesi (2000, p. 07), a avaliação da aprendizagem, “por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam”.

Para que se supere as práticas que selecionam, excluem e marginalizam os alunos, é necessário inserir nas práticas avaliativas a sensibilidade da professora, do professor em relação ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, tendo em vista um movimento que busca incluí-los, e não afastá-los do processo de ensino-aprendizagem, colocando sempre em evidência o que o aluno foi capaz de realizar (GONÇALVES, 2017, UFPE), mas sem desconsiderar o valor do erro para se perceber os desafios que precisam ser superados.

Nessa linha, avaliar requer atos de amorosidade e de inclusão como nos aponta Luckesi, bem como atos de solidariedade como defende Villas Boas (2006, p. 86), pois “ao promover a aprendizagem do aluno, a avaliação está a promover um bem individual e coletivo; tanto o aluno como a sociedade são beneficiados. Alunos educados contribuem para a constituição de uma sociedade mais humana e justa”. Em tempos nebulosos como os que estamos vivendo, de adoecimento do solo e dos seres, esse, parece ser um indicativo interessante para se adotar em um horizonte de possibilidades, já contingente.

Amorosidade, inclusão e solidariedade são bem-vindas não apenas as práticas avaliativas e práticas pedagógicas, mas a toda e qualquer prática social. Principalmente em tempos como os atuais, nos quais o neoliberalismo tem avançado, propondo um tipo de individualização em que categorias morais e psicológicas são constantemente utilizadas para moldar as diferentes formas de vida a um modelo de empresa. A força do neoliberalismo tem se apresentado performativa, atuando não somente na coerção comportamental, na regulação de identificações, ideias e cosmovisões, mas “molda nossos desejos [...] “recodifica identidades, valores e modos de vida por meio dos quais os sujeitos realmente modificam a si próprios” (SAFATLE; SILVA JUNIOR; DUNKER, 2021, p. 11).

Não é por sorte, acaso ou destino, nem por determinação, que as práticas - sejam elas avaliativas, pedagógicas ou sociais - são complexas, inacabadas, precárias e contingentes, é por existir o conflito. De modo que é possível que diferentes demandas se inscrevam no jogar da

disputa hegemônica pela constituição da própria realidade. Sendo assim, os diferentes discursos ou formações discursivas, estejam eles vinculados a demandas conservadoras, neoliberais e excludentes, ou a demandas progressistas, democráticas e inclusivas/participativas, estão em constante disputa pelo poder de significar. Então podemos inscrever nossas pautas e demandas na disputa pela hegemonização do discurso que melhor nos represente.

4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E PRÁTICAS AVALIATIVAS ENTRE POLISSEMIAS DE SENTIDO E ARTICULAÇÕES DISCURSIVAS CONTEXTUAIS

O que aconteceu antes vai acontecer outra vez.
O que foi feito antes será feito novamente.
Não há nada de novo neste mundo.
(ECLESIASTES, 1:9)

Nada do que foi será
De novo do jeito que já foi um dia
Tudo passa, tudo sempre passará
A vida vem em ondas como um mar
Num indo e vindo infinito
Tudo que se vê não é
Igual ao que a gente viu há um segundo
Tudo muda o tempo todo no mundo
(Lulu Santos; Nelson Motta, 1983)

Neste capítulo nos dedicamos ao debate teórico convidando para este momento ideias, perspectivas e/ou categorias de autores que participam na/da produção de discursos acerca da avaliação da aprendizagem e das práticas avaliativas, temática que nos interessa pesquisar, bem como temáticas transversais aos nosso objeto de pesquisa, tendo como fio condutor a Teoria do Discurso.

A Teoria do discurso desenvolvida a partir do trabalho seminal de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe - com a obra “Hegemonia e estratégia socialista: por uma democracia radical e plural” lançada em 1985 – vem sendo acionada por diversas estudiosas e estudiosos no campo da educação enquanto um referencial fecundo para analisar as atuais dinâmicas, os conflitos, as negociações na produção da realidade educacional (OLIVEIRA, 2018). Abastecida de distintas dimensões interventivas intelectuais, teóricas e políticas, a Teoria do Discurso tem “o potencial de ser uma ferramenta de compreensão do social, uma vez que o seu próprio entendimento dá-se a partir da construção de ordens discursivas” (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, 47).

Há diferentes maneiras de abordar ²⁰a teoria política de Ernesto Laclau, nós escolhemos como o nosso ponto de partida a categoria “discurso”, e no andamento da explicitação dessa categoria arriscamos desenrolar alguns dos conceitos da complexa rede conceitual que ela mobiliza, de modo a nortear teoricamente o nosso objeto de pesquisa. Uma vez que “a perspectiva ontológica e os recursos conceituais da Teoria do Discurso têm sido frequentemente

²⁰ Para acessar algumas dessas maneiras Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso. Em torno de Ernesto Laclau / org. Daniel de Mendonça. Léo Peixoto Rodrigues. - 2 ed.- Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

reconhecidos como ferramentas importantes para investigar as teorias da educação” e seus domínios (OLIVEIRA, 2018, p. 169).

A partir do trabalho seminal acima mencionado, Ernesto Laclau, “constrói um aparato teórico original, inserido numa matriz contemporânea, pós-estruturalista, que contempla a contingência, a precariedade, a indeterminação e o paradoxo como dimensões ontológicas do social” (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p. 48). E faz isso ao articular e reinaugurar alguns conceitos e noções advindos de diversas áreas do conhecimento, entre elas o estruturalismo, o pós-estruturalismo, a filosofia desconstrutivista de Derrida, a filosofia analítica, a psicanálise lacaniana, a linguística etc.

Com o aparato teórico da Teoria do Discurso é possível questionar a suposição de uma linguagem transparente, fundamentada em uma origem, em uma estrutura que possa garantir algo imune ao conflito, que possa garantir uma presença ou um fundamento pleno, que possa ser denominado como verdade. De modo que não há uma origem ou um conhecimento original, nem essência ou identidade fixa. Nessa perspectiva, de acordo com Lopes (2018, p. 140), “qualquer significado é contextual, relacional, sempre envolve remeter um significante a outro significante e simultaneamente adiar o que poderia ser considerado um conceito, uma identidade, um sujeito, um objeto, uma finalização do processo de significar”.

O que não significa negar a existência e a defesa de projetos políticos e sociais, dentre eles os projetos educacionais. Posto que projetos permanecem sendo construídos, no entanto, são construídos politicamente por meio de articulações discursivas. O que abre a possibilidade de entender uma formação discursiva ou processo hegemônico; entender como são definidos os termos do debate político e social, quais agendas e ações são priorizadas, quais instituições, diretrizes e normas foram criadas (LACLAU; MOUFFE, 2015).

De modo que, uma “abordagem discursiva permite a observação das políticas oficiais e das práticas cotidianas que configuram a realidade da educação - de forma densamente imbricada - como construções sociais” (OLIVEIRA, 2018, p. 170). Percebendo que essas construções da realidade educacional são parciais, pois, são atravessadas por conflitos/contradições, logo, intrinsecamente contingentes. Ainda mais, uma abordagem discursiva “oferece instrumentos apurados para identificar e caracterizar os diferentes processos envolvidos nas dinâmicas - contínuas e coextensivas - de (re)produção, estabilização e contestação” (Ibidem) das práticas cotidianas que constituem e produzem a realidade educacional.

Dito isso, partimos do entendimento de que todo discurso é devedor de uma matéria prima discursiva de muitas vozes precedentes, as quais dialogaram com os dizeres da sociedade

de seu tempo, a partir do repertório e do conhecimento adquirido também com vozes precedentes; vozes que nos legam diferentes tradições e traduções.

E como nos movemos no terreno educacional estamos sempre esbarrando em discursos teóricos, normativos, prescritivos, sociais e ou políticos que tentam a todo custo sedimentar sentidos e significações em torno de modelos que julgam adequados a vida em sociedade. Tal ocorrência nos coloca diante do que está exposto em Eclesiastes, 1:9, o qual parafraseando nos aponta que tudo já foi dito ou feito antes, de modo que não há nada verdadeiramente novo no mundo, ou seja, a história sempre se repetiria.

Olhando por esse prisma parece não acontecer nada de novo no mundo, ou, transpondo para o nosso campo, que a realidade educacional parece estática e previsível. E mesmo diante da polissemia de sentidos e das articulações discursivas que atravessam a avaliação da aprendizagem ainda esbaramos com discursos que a tomam recorrentemente como seleção e classificação.

Encontramos essa aparente estática e previsibilidade, especialmente, quando são observados o campo da normatividade e/ou da prescrição, como os regulamentos, as constituições, as leis, os códigos, as regras, os manuais e os planejamentos que constituem todas as áreas da ordem social; como por exemplo as políticas educacionais. Bem como, elementos relacionados ao currículo, a organização escolar, a formação de professoras e professores, ou mesmo as formas de avaliar; ou ainda quando se observa a manutenção ou a fixação de identidades sobre o/a aluno/a, o/a estudante, a/o professor/a, o/a gestor/a, ou a própria escola.

Ao pensar sobre o terreno da normatividade no âmbito da teoria política laclauiana, Mendonça (2014), entende que essa teoria possui não apenas aplicabilidade analítica, mas que também se apresenta “útil no momento de se pensar normativamente” (p. 135). O autor nos ajudar a perceber que as formulações normativas e prescritivas que visam congelar o fluxo instável das relações sociais, que se apresenta universalista e homogeneizadora, que se apresentam como única possibilidade, e/ou que não consideram outras possibilidades de equacionar os desafios identificados; fracassam.

E fracassam porque são precárias e contingentes; igualmente fracassam por propor “soluções políticas deliberativas, fundadas na razão instrumental, na projeção de cenários ideais, artificialmente construídos” (MENDONÇA, 2014, p.162). Não se pode fixar o que por natureza flui, não há como conter aquilo que se movimenta de modo dinâmico e que se transforma contextualmente, ou seja, não há como aprisionar um significante a um único significado e nem modelar práticas estáticas. “Isso quer dizer que o normativo depende do seu momento de ocorrência e é diferente de situação para situação. Ele não pode ser concebido a

priori, fora do seu contexto de emergência” (p. 165). De modo que, como aponta Mendonça (2014, p. 142), para se pensar normativamente tendo como inspiração o pós-estruturalismo laclauniano é preciso levar em conta “a ocorrência de acontecimentos políticos efetivos, movimentos políticos reais”, pois tudo depende do contexto de emergência das próprias demandas.

Percebemos que as formulações normativas e as prescrições fracassam quando se apresentam como único caminho, e nessa direção são limitantes de qualquer prática pedagógica. Contudo, não podemos simplesmente ignorá-las ou negar a força influenciadora que exercem sobre as instituições, sujeitos escolares e suas práticas, e não apenas influenciam, mas, atravessam.

Entendemos, assim, que tentativas de normatizar um discurso em torno da avaliação da aprendizagem e de produzir identificação se apresentam em diferentes tempos e contextos, mas não o tempo todo em uma mesma direção e nem de forma linear. Afinal o que está em pauta são questões básicas de como um discurso se constrói ou tenta construir uma certa realidade. Como no caso da ordem social, que tenta “operar como os sentidos consensuados, os dispositivos culturais universalizados, com a ordem instituída sobre o caos” (LOPES, 2018, 146).

Ao passo que sem a produção de uma normatividade que orientem ou regulem as ações dos sujeitos não existe ordem social. Se nenhuma norma existe, o social não é constituído, ou seja, o social é impossível sem certa fixação de sentido, sem uma norma constituída hegemonicamente não existe discurso. Embora, seja impossível a fixação de sentidos totalmente suturados, essa fixação é ao mesmo tempo necessária, o que é um paradoxo.

De acordo com Laclau e Mouffe (2015), toda ordem social se constrói por um conjunto de relações de sentido, que eles designam discurso. “O discurso constitui relações sociais, na medida em que estas são significadas em termos discursivos. Segundo Laclau toda significação social é uma configuração significativa, que ocorre no interior de um sistema discursivo (MENDONÇA, 2014, p. 82). Contudo, “o social em si não possui essência”, logo, o social está aberto a outras possibilidades e as diversas ordens sociais são precárias, são “tentativas fracassadas de domesticar o campo das diferenças” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 166).

O discurso, por sua vez, precisa ser entendido como prática, pois não se restringe à dimensão linguística num conjunto de textos e falas, mas congrega palavras, ações e relações que compõem a realidade material e social, pois toda ação realizada por sujeitos e identidades é uma ação significativa. Assim, discurso é prática, bem como, a luta pelo poder e por poder

controlar a enunciação, por meio da implementação de estratégias e ações que integram as formações discursivas como lugares da hegemonia (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Ainda mais, o discurso está inserido num contexto dominado pela contingência e pela precariedade. Em que a noção de contingência está atrelada às várias possibilidades de produção de sentidos no interior de um sistema discursivo. Desse modo, não se pode controlar as contingências, nem prevê-las, pois elas são da ordem do acontecimento (LACLAU, MOUFFE, 2015). Já a noção de precariedade aponta para a finitude de toda e qualquer discurso, de qualquer constituição hegemônica, pois toda produção de sentido pode ser alterada por causa de relações ou articulações que envolve a construção de um sistema discursivo (MENDONÇA, 2014a).

Assim como diferentes discursos tentam se estabilizar de forma plena e duradoura, em uma tentativa de permanência, de tentar preservar aquilo que se julga o melhor da sociedade, também há a preocupações - por parte de diferentes discursos das políticas públicas, políticas educacionais, alguns segmentos da sociedade etc. - com a mudança social, de modo que permanência e mudança são mutuamente constitutivas.

Percebemos isso em Lopes (2018) quando afirma que “se dispor à mudança, é sempre partir de algo que já começou”. No entanto, “dizer o mesmo, é de algum modo desconstruir a tentativa de ser idêntico” (p. 147). Ou como diz a canção, “nada do que foi será de novo do jeito que já foi um dia [...] tudo que se vê não é igual ao que a gente viu há um segundo, tudo muda o tempo todo no mundo” (SANTOS; MOTTA, 1983). Nesse sentido, não há como reproduzir, representar, restituir ou devolver um sentido “original”, pois este, sempre estará sujeito a tradução e a interpretações contextuais. Logo, o sentido em torno da avaliação da aprendizagem nunca será o mesmo, nem se repetirá de maneira idêntica.

Nessa perspectiva, organizar projetos educativos, defender a constituição de certas identidades, fazer valer certas tradições, lutar para manter o que supomos ser melhor deve ser pensado como articulado à mudança social, afirmando que tais projetos, identidades e tradições estão inseridos em uma política que pressupõe negociar com o outro — as “novas gerações”, por exemplo — o que se pretende instituir. Parece-me que um projeto educativo só se coaduna com a mudança social se o julgamento sobre o que “somos de melhor” estiver sempre aberto à contestação. Pressupor normas que estabeleçam de uma vez por todas qual o melhor projeto educativo, qual o melhor conhecimento, as melhores atividades na escola, os valores válidos, o melhor currículo, o melhor porvir pode facilmente se inserir na lógica autoritária de decidir no lugar do outro (LOPES, 2018, p. 147).

Podemos perceber que toda normatividade ou prescrição normativa, que se apresenta como obrigatória, universal e necessária, está tentando estrategicamente invisibilizar e bloquear outras possibilidades de resposta a um dado contexto. É uma tentativa de bloquear a existência

da polissemia de sentidos, de invisibilizar as múltiplas formas e possibilidades de alcançar diferentes verdades.

Na perspectiva que abraçamos não caminhamos nos limites teóricos que embasam as relações e práticas sociais em uma determinação evolucionista ou em determinação econômica simplista. Posto que, por meio da concepção teórica laclauniana, podemos tomar a realidade ou as relações e práticas sociais de múltiplas formas a partir da ideia de sobredeterminação do social. De acordo com Burity (2014, p. 42), os “fenômenos sociais são *sobredeterminados*”, o que implica com ele entender que não há uma única maneira de abordar, de apresentar e explicar os fenômenos e a realidade; não há uma relação simples de causa e efeito. Assim como não se compõem por um único investimento de sentido, ou uma única agência. Segundo Burity isso acontece “porque efetivamente todo fenômeno social é o cruzamento de diversas formas de construção daqueles acontecimentos. Construção discursiva daqueles acontecimentos. Construção política dos acontecimentos, o que significa a mesma coisa” (Ibidem).

Mendonça e Rodrigues (2014, p. 49) apontam que a ideia de sobredeterminação dos fenômenos sociais, a partir da compreensão de que todo e qualquer fenômeno social “não possui um sentido finalístico, ou seja, as possibilidades de significação são infinitas, sempre permeadas por relações que têm essencialmente características precárias e contingentes”.

Ainda sobre a questão da sobredeterminação, em Laclau e Mouffe (2015, p. 177) encontramos algo importante que nos ajuda a entender a polissemia de sentidos e as articulações discursivas as quais estamos buscando explicitar. A maneira como escolhem e usam as palavras aproximam ou convidam a ser problematizadas diferentes demandas pela amplitude de possibilidades que elas abrigam; especialmente quando eles falam do “caráter incompleto, aberto e politicamente negociável de toda identidade”; ou quando afirmam que,

[...] o sentido de toda identidade é sobredeterminado, na medida em que toda literalidade aparece como constitutivamente subvertida e excedida; longe de ser uma *totalização* essencialista, ou uma *separação* não menos essencialista entre objetos, a presença de alguns objetos nos outros impede que qualquer de suas identidades sejam fixadas. Os objetos aparecem articulados não como peças de uma engrenagem, pois a presença de uns nos outros impede a sutura da identidade de qualquer um deles. [...] Assim, estamos no campo da sobredeterminação de umas entidades por outras, relegando toda forma de fixação paradigmática ao horizonte último da teoria. É esta lógica específica de articulação que devemos agora determinar (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 177, 178, grifos dos autores).

Essa presença de alguns objetos nos outros que impede a fixação ou sutura da identidade aponta para o caráter relacional de toda identidade, bem como para o fato de que todo discurso pode ser subvertido por um campo de discursividade que lhe excede. Nessa direção, se aceita o caráter relacional das identidades, o caráter incompleto de toda fixação discursiva, o caráter

ambíguo do significante e a não fixação ao significado, justamente porque existe uma proliferação de significados. De acordo com Laclau e Mouffe (2015, p. 188) é “a polissemia que desarticula uma estrutura discursiva. É isso que estabelece a dimensão sobredeterminada, simbólica de toda identidade social”.

Se a polissemia de sentidos desarticula uma estrutura ou construção discursiva e estabelece a dimensão sobredeterminada dos fenômenos, é a prática da articulação que constrói pontos nodais (um discurso comum articulador de diferentes elementos ou demandas) que fixam parcialmente o sentido. Esta fixação parcial ocorre justamente pela abertura da significação, que por sua vez advém do transbordamento constante “*de todo discurso pela infinitude do campo da discursividade*” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 188, grifo dos autores).

Como a articulação é uma prática estabelecida entre elementos que articulam-se entre si, a partir de um ponto nodal, tornando-se momentos precisamente em relação à articulação estabelecida, ou seja, os elementos continuam sendo elementos, mas, contingencialmente se transformam em elementos- momentos a partir de uma certa prática articulatória. “Organizam-se, portanto, tendo um ponto nodal como princípio articulador, cujo discurso é o seu resultado” (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p. 50).

Podemos fazer uma analogia do discurso como um corpo e a articulação discursiva como uma dança. O corpo mesmo compondo um todo homogêneo, não passa de um conjunto articulado, porém heterogêneo, de células, tecidos, órgãos e sistemas. E quando se observa cada órgão em particular são identificadas múltiplos elementos ou demandas, cada vez mais heterogêneos e cada vez mais específicos. Cada órgão do corpo cumpre funções distintas, buscando suprir demandas específicas, contudo, todos eles estão articulados em prol da manutenção da vida. A articulação pode ser uma dança continuamente executada dentro do próprio corpo entre os diferentes órgãos, sistemas, demandas, ou pode ser uma dança que acontece fora, entre o corpo e as circunstâncias contextuais do/no espaço-tempo; pode ser ainda uma dança harmoniosa e sincronizada, ou não, entre diferentes corpos.

Na direção dessas discussões, quando pensamos sobre a avaliação enquanto discurso, precisamos levar em conta as regras que combinam elementos diferentes entre si de modo que essa relação produza sentido. Se usarmos a linguagem verbal, por exemplo, o signo avaliação (enquanto unidade fundamental de entendimento do código e núcleo de significação) articula significante (elemento tangível ou material do signo) e significado (enquanto conceito, o ente abstrato do signo).

Então, podemos pensar a avaliação enquanto articulação entre a imagem mental, conceitual e material que fazemos desse fenômeno no mundo, e contingencialmente produzir

vários e diferentes sentidos. Como alguns daqueles identificados na literatura (MÉNDEZ, 2002; LUCKESI, 2011; BORRALHO; CID; FIALHO, 2019; MENDES; FRANGELLA, 2014; MARINHO; FERNANDES; LEITE, 2014) que se dedica aos estudos em torno da avaliação, nos quais podemos encontrar significações sobre a avaliação como medida, descrição, juízo de valor, regulação, prática social complexa, prática clandestina, construção coletiva, prática de articulação discursiva etc.

O que aponta para a impossibilidade de uma unicidade ou homogeneidade conceitual, bem como, a impossibilidade de um único sentido “que ponha definitivamente termo à discussão sobre os vários propósitos, metodologias e usos da avaliação, sendo um conceito com uma pluralidade de significados” (BARREIRA, 2019, p. 191).

Portanto, se tratando do domínio teórico e conceitual podemos considerar a polissemia de sentidos que há em torno do conceito avaliação da aprendizagem disputando pela hegemonia de significação. De modo que na seção a seguir buscamos apresentar alguns sentidos historicamente produzidos sobre o fenômeno avaliativo e as práticas que o atravessam e são por ele atravessado, e no terreno da discursividade observar as implicações do que está sendo produzido.

4.1 Em meio a polissemia de sentidos: a continua construção da significação em torno da avaliação da aprendizagem

Muitos falam e muito se fala sobre a avaliação da aprendizagem, mas essas vozes se propagam em diferentes direções e fazem ecoar diferentes sentidos, cada um interpreta esse fenômeno com significados distintos. “Sem dúvidas, cada um age em nome de uma avaliação de qualidade e defenderá que a sua é uma boa avaliação” (MÉNDEZ, 2002, p. 13). Embora concorra - com outros níveis da avaliação educacional - no campo teórico e nos espaços epistemológicos de produção e socialização, a avaliação da aprendizagem vem ao longo dos tempos ganhando maior notoriedade, quer ao nível conceitual e das práticas, quer ao nível das implicações que tem apresentado em outros âmbitos. Como o campo do currículo e da formação inicial de professoras e professores, servindo até como elo, de pactuação e articulação, entre eles (BARREIRA, 2019).

Nessa direção, Méndez (2002) vem demonstrando que muito se fala de e sobre a avaliação, assim como, novas palavras, novos termos e/ou novos sentidos são mobilizados na busca por respostas que atendam às expectativas de concepções contemporâneas sobre o ensino

e a aprendizagem. O autor aponta alguns conceitos como o de avaliação autêntica, avaliação ativa, avaliação alternativa, avaliação do rendimento, nova avaliação, avaliação mediante análise, avaliação por portfólios, entre outros. Podemos aqui também mencionar alguns mais clássicos como a avaliação sumativa, a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa; e outros conceitos mais atuais como a avaliação formadora, a avaliação integrada, a avaliação centrada na aprendizagem, avaliação para a aprendizagem (BORRALHO, CID, FIALHO, 2019).

Os termos e conceitos mais tradicionais surgem nos anos 1960 e 1970 em contextos bastante conservadores, cujo direcionamentos focavam soluções técnicas e respostas eficientes para a seleção de alunos diante do aumento da escolarização (MÉNDEZ, 2002). Assim, percebe-se em comum, na elaboração de concepções e ideais inovadoras no terreno da avaliação, o fato que muitas delas anseiam superar a racionalidade técnica; que tem marcado a avaliação escolar, desde a década de 1950, resultante do movimento curricular iniciado por Ralph Tyler, que deflagrou um modelo de avaliação notadamente centrado em objetivos comportamentalistas (MÉNDEZ, 2002; MARINHO; FERNANDES; LEITE, 2014).

Os termos e conceitos produzidos sobre a avaliação da aprendizagem evidenciam além da constante ampliação e desenvolvimento conceitual ocorrido no terreno da avaliação, a polissemia de sentidos subjacentes ao significante avaliação. É possível que cada um desses conceitos e concepções possua suas próprias particularidades, essas que podem ser entendidas como limites fronteiriços que os distingue uns dos outros, mas também carregam em sua interioridade heranças de conceitos anteriores, que por vezes borram as fronteiras que os distinguem. Possivelmente são constituintes de articulações que dão conta de aspectos da avaliação em diferentes enfoques teóricos e práticos.

Segundo Méndez (2002, p. 20), são poucas as obras que questionam “a natureza, o sentido, a existência e a presença da avaliação, a sua necessidade, o poder de união que adquire e o poder de estimulação que implica, seja como instrumento de controle ou de exercício de autoridade, seja como meio educativo de aprendizagem”. De modo que, as questões sobre os novos conceitos merecem certo cuidado para não negligenciar os marcos conceituais, os contextos sociais, o momento histórico e os interesses emergências nos quais surgem.

Ao negligenciar tais referências, os conceitos são utilizados sem ou aquém do contexto, acusa Méndez (2002). Também aponta que a introdução de novos conceitos, realizada de maneira precipitada, pode fazer com que eles mesmos ocultem ou bloqueiem a realidade que querem transformar. Ou levar a cair na armadilha de uma utilização com reverberações ideologicamente progressistas que oculta práticas e usos de caráter conservador ou reacionário.

Já que, o pensamento não se transforma em crítico, pós-crítico ou progressista pelo mero fato de possuir esse rótulo, e sim em decorrência de seu conteúdo/teor.

Enquanto Méndez (2002) apresenta certa desconfiança com relação ao desenvolvimento conceitual e a polissemia de sentidos em torno da avaliação, Fernandes (2019, p. 139), acredita que “a construção teórica continua a ser sentida como uma necessidade relevante”. Embora perceba - por meio da análise da literatura publicada no domínio da avaliação da aprendizagem - um significativo desenvolvimento que tem possibilitado clarificar e compreender melhor a natureza e os propósitos da avaliação, bem como as relações que esta estabelece com outras áreas do conhecimento, como teorias curriculares e do ensino.

Ao traçar uma linha histórica sobre como a construção teórica que veio se constituindo ao longo das últimas décadas sobre a avaliação, Fernandes (2019), apresenta em um momento de suas discussões, algumas atualizações a partir dos estudos do *Assessment Reform Group* (ARG), que no Reino Unido introduziu as expressões: avaliação para as aprendizagens e avaliação das aprendizagens, que tem relação com uma evolução conceitual sobre a avaliação formativa e a avaliação sumativas.

Segundo Santos (2019), as designações de avaliação da aprendizagem e a de avaliação para a aprendizagem são utilizadas, pelo *Assessment Reform Group* (ARG), para separar os diferentes propósitos das estratégias avaliativas desenvolvidas. Em que avaliação da aprendizagem responde a exigências de prestação de contas, e a avaliação para a aprendizagem tem por finalidade contribuir para a aprendizagem.

De modo mais aprofundado, Fernandes (2019) aponta que a avaliação das aprendizagens entre as suas especificidades, está aquela vinculada a um balanço que é realizado para saber o que os alunos sabem e o que são capazes de fazer. Nessa perspectiva, não cumpre uma função estritamente classificatória, pois pode desempenhar um papel formativo no qual os dados obtidos são analisados para distribuir feedback.

Com relação a avaliação para as aprendizagens se diz de um processo de investigação e de recolha de informação utilizada por professores e alunos para orientar os rumos a serem tomados e a melhor maneira de chegar lá. Assim, a avaliação está implicada em focalizar como os alunos aprendem; ser sensível e construtiva, vigiando os impactos emocionais que pode causar; ter em conta a importância da motivação dos alunos; desenvolver a capacidade de autoavaliação dos alunos para serem reflexivos e autônomos, entre outros pontos.

De acordo com Fernandes (2019), a referência criterial é uma característica presente tanto a avaliação para as aprendizagens, como na avaliação das aprendizagens, na primeira as aprendizagens dos alunos podem ser comparadas com critérios previamente elaborados,

acolhidos enquanto ideal a alcançar ou como algo que se considera importante para aprender. De tal modo, não são comparadas as aprendizagens de um aluno com as de outros. A segunda pode ser, por vezes, de referência normativa, principalmente quando é externa. “Isto significa que os seus resultados podem ser utilizados para comparar as aprendizagens dos alunos com uma dada norma (uma média, por exemplo) ou com as aprendizagens de um dado grupo” (p. 150).

Tomando os estudos que Black e Wiliam realizaram em 2018, Fernandes (2019), apresenta que a diferença existente entre a avaliação para as aprendizagens e a avaliação das aprendizagens, são os diferentes tipos de inferências formuladas. Se as inferências buscam definir em que posição está o aluno em relação as dimensões do currículo, o que está em questão é uma avaliação sumativa. Caso as inferências estejam buscando saber como orientar os alunos a organizarem seus esforços de aprendizagem, está presente uma avaliação formativa.

De modo que, para alguns a avaliação para as aprendizagens e a avaliação das aprendizagens, são consideradas equivalentes, para outros são consideradas dicotômicas, e ainda há aqueles que as consideram complementares. Para o próprio Fernandes (2019, p. 152), não é apropriado “confundir uma com a outra pois, por definição, têm propósitos distintos, ocorrem em momentos distintos e têm uma inserção pedagógica distinta [...] os pressupostos epistemológicos são diferentes, assim a informação que se obtém a partir dos dados de cada uma é diferente”. Entre outras questões, o autor, entende que a construção teórica é importante para o desenvolvimento de pesquisa e das práticas. Podendo clarear conceitos errôneos sobre a avaliação e contribuir para situar onde “nos encontramos e para onde e como estamos a dirigir os nossos esforços de pesquisa” (p. 157).

Nessa direção, Santos (2019), destaca que a avaliação atualmente compõe o vocabulário mais utilizado em termos pedagógicos, e ao tratar sobre os significados de conceitos bases sobre a avaliação, entende ser necessário construir uma teoria robusta, sobretudo sobre a avaliação formativa. Porquanto, na literatura, os significados do conceito de avaliação e das suas modalidades não são consensuais, o que dificulta perceber as relações que se podem estabelecer entre as diferentes dimensões da avaliação. Segundo Santos (2019, p. 182), precisa-se ser capaz de distinguir para relacionar, logo, “se existe diversidade de significados nos conceitos essenciais, essa distinção fica dificultada”.

Outro ponto destacado diz respeito a sobrevalorização da avaliação, especialmente quando adota um caráter de controle, que amplia e complexifica o papel social da prestação de contas. Apontando a multiplicidade de funções acrescidas não apenas as práticas docentes e pedagógicas, mas de modo similar à avaliação, pois, já não é apenas a avaliação dos alunos que

entra em jogo; a avaliação dos professores, da escola e de programas também conta, e cada vez mais. Dessa última, surge a preocupação gerencial por prestação de contas com efeito da expansão educativa (SANTOS, 2019; MÉNDEZ, 2002). Assim, quando se encara a avaliação como a solução para todos os problemas da aprendizagem, a sua presença se faz mais sentida nos diferentes espaços escolares, fazendo crescer exponencialmente o número de vezes em que é realizada por sujeitos internos e externos.

Também há aqueles, como Borralho, Cid e Fialho (2019), que diante da expressiva evolução dos conceitos e a polissemia de sentidos associados a avaliação da aprendizagem, percebem que a clarificação e a compreensão que vem sendo alcançadas sobre os desígnios e as inter-relações da avaliação, a tem colocado “como elemento crucial no desenvolvimento das pessoas desde que perspectivada como uma construção social do conhecimento” (BORRALHO; CID; FIALHO, 2019, p. 219).

Segundo os autores, as investigações realizadas nos últimos anos têm demonstrado que “a melhoria das aprendizagens e do ensino está relacionada com a qualidade das avaliações e que a avaliação formativa contribui para que os alunos tenham melhores e profundas aprendizagens” (Ibidem). Logo, uma avaliação que ocorre distante ou separada da aprendizagem perde seu valor formador e conduz apenas a verificação do se aprendeu ou não.

Nessa linha do domínio conceitual, também podemos discorrer sobre aqueles que se dedicaram a sistematizar alguma tipologia para indicar avanços, “evolução”, conceituais sobre a avaliação, é o caso apresentado nas “quatro gerações” de avaliação formulada por Guba e Lincoln (1989), as quais pudemos acessar por meio dos estudos de Marinho, Fernandes e Leite (2014), e Borralho, Cid e Fialho (2019). A sistematização de Guba e Lincoln se destaca por apresentar diferentes definições e visões, fazendo-as convergir em quatro períodos que marcaram o avanço da avaliação ao longo do século XX, relacionando diretamente estes quatro períodos com os contextos históricos e sociais, que os autores denominaram de gerações.

A primeira geração diz de uma avaliação como medida, baseando-se unicamente nos testes, considerados como adequados para medir com rigor as aprendizagens dos alunos. Esse é um modelo pedagógico centrado na/no professora/professor e no ensino, e o aluno um mero receptor. A segunda geração surge da contestação à avaliação como medida, influenciada pelas ideias de Ralph Tyler, surgindo a avaliação como descrição que além de medir e descreve até que ponto os alunos alcançaram os objetivos educativos pré-definidos. Dar-se lugar a avaliação criterial, ou seja, o que se observa não é o resultado de um indivíduo em relação ao grupo, mas o resultado do indivíduo em relação a critérios. Nesse período, a avaliação começa a adquirir

características pedagógicas de uma avaliação diagnóstica e formativa tendo em vista orientar o processo de ensino e aprendizagem (BORRALHO; CID; FIALHO, 2019).

A avaliação como juízo de valor corresponde a terceira geração, admite-se a impossibilidade de abordar a avaliação da aprendizagem apenas numa dimensão técnica, considerando-a um processo que envolve um juízo de valor tendo em vista a tomada de decisão. Além de facilitar a tomada de decisão que regule o ensino-aprendizagem, a avaliação precisa considerar os contextos (ensino-aprendizagem), os sujeitos (professores/as, alunos, equipe gestor, pais/mães etc.). Nessa geração, ganha destaque a avaliação formativa, privilegiando a compreensão dos processos mentais dos alunos; buscando adaptar o ensino às necessidades e capacidades dos alunos; e o erro ganha valor pelo seu potencial educativo (BORRALHO; CID; FIALHO, 2019).

A quarta geração equivale à avaliação receptiva e construtiva, nela é enfatizada a natureza relacional e comunicacional da avaliação, aqui se reconhece a capacidade que os alunos têm de acessarem diretamente o saber sem a mediação do professor, assim, os alunos são percebidos como construtores do seu próprio conhecimento. Se constata uma profunda tradução da avaliação em que, esta, se caracteriza por ser aquela que fomenta as repostas, não havendo parâmetros pré-definidos, pois, estes serão providos através de um processo negociado e interativo entre quem está envolvido na avaliação.

Nessa perspectiva, a avaliação é percebida como um processo de construção social e político, que envolve a colaboração entre diversos agentes que criam a realidade por meio de suas ações, de tal modo, admitem a divergência e tomam a realidade como dinâmica, sendo capazes de lidar com resultados imprevisíveis.

Conceitualmente ponderando, percebe-se uma ruptura epistemológica com as concepções anteriores de avaliação, quando a avaliação da aprendizagem passa a ser concebida enquanto um processo de negociação e de construção de sentido. Nessa perspectiva, assume-se uma dimensão de avaliação formativa alternativa. Marinho, Fernandes e Leite (2014, p. 154), apontam que a avaliação passa a ser “dinâmica, processual e contínua, que embora seja reconhecida como subjetiva, assenta em princípios de equidade, de uma ação justa e de um exercício ético e contempla, numa lógica interdisciplinar, a globalidade da formação”.

Embora, as quatro gerações sejam apresentadas como um processo do desenvolvimento conceitual da avaliação ocorrido ao longo do último século, esse desenvolvimento ou avanço não acontece de forma progressiva e linear nas práticas que a efetivam. De acordo com Marinho, Fernandes e Leite (2014), apesar de ter havido um despertar, a partir dos anos 1970, para novas concepções de avaliação, “a sua materialização em contexto da sala de aula e nos espaços

educativos, continuou a ser, [...] praticamente inexistente (p. 153). Isso nos possibilita pensar que os diversos conceitos e sentidos produzidos acerca da avaliação, sejam eles conservadores, progressistas ou democráticos, habitam os espaços escolares concomitantemente.

Entendemos com Méndez (2002, p. 65), que “avaliamos para conhecer e aprendemos com a avaliação. Somente assegurando a aprendizagem podemos assegurar a avaliação[...], que forma continuamente, que seria também significativa e catalisadora de novas aprendizagens”. De forma que, avaliamos enquanto aprendemos, aprendemos enquanto avaliamos. Nessa direção, a avaliação da aprendizagem explicita seu caráter formativo, o qual figura-se como/no processo de ensino/aprendizagem e, atenta para a formação integral dos sujeitos que a praticam.

De acordo com Furlan (2007), a avaliação adquire significativo sentido quando utilizada a fim de conhecer mais sobre o aluno e de colher e acolher elementos para que o ensino aconteça de forma dentro de um contexto e próxima da realidade. E como o contexto e a realidade são dinâmicos, o olhar avaliativo é solicitado a todo momento, o tempo todo.

Méndez (2002, p. 36), afirma que as avaliações, “qualquer que seja a forma que adotem, devem estar a serviço da aprendizagem, do ensino e do currículo e antes, é claro, do sujeito que aprende”. O que não significa dizer estar subordinada ou fragmentada, já que esse processo formativo acontece em uma relação de interdependência.

O processo de avaliação, de acordo com Freitas (2009, p. 09), “não é um jogo inevitável de cartas marcadas”, mas, um “campo de forças aberto a contradições que necessitam ser enfrentadas por estudantes e professores”. Conhecer bem esse campo de contradições, conflitos, disputas, que é avaliação, permite melhor lidar com ele, tanto em seus limites, como em suas possibilidades.

Nesse cenário, as professoras e professores são convidadas/os a desempenharem práticas avaliativas alternativas e formativas, avaliando de forma educativa para as aprendizagens. “Nessa dinâmica, a avaliação converte-se em atividade de aprendizagem estritamente ligada à prática reflexiva e crítica”, por meio dessa atividade, todos são beneficiados justamente porque a avaliação precisa ser um manancial de conhecimento e impulso para seguir conhecendo (MÉNDEZ, 2002, p. 83).

Percebemos, então, como as proposições, as argumentações e as articulações dessas concepções e desses discursos passam a construir as condições que definem as possibilidades e os limites da própria avaliação e de suas relações com a formação dos professores, com o currículo e com práticas pedagógicas. “Isso leva a enfatizar que todo discurso é sempre passível de ser subvertido, está sempre sujeito a deslocamentos pela emergência de eventos que não podem ser integrados nessa mesma formação discursiva” (LOPES, 2018, p. 144).

Isso nos conduz a pensar sobre as implicações presentes em Méndez (2002), ao afirmar que os termos e conceitos, apartados dos contextos socioculturais, “parecem sobreviver à sua história e vivem alheias a ela, por mais que o mesmo momento histórico nos quais surgem tenha-lhes dado uma significação intencional e uma fundamentação específica” (p. 20,21). Assim, concepção como avaliação normativa, criterial, formativa, somativa, avaliação por testes são alguns dos exemplos que sobrevivem de modo atemporal “além de qualquer narrativa em que aparecem e que foi marcada por movimentos ideológicos bastante conservadores” (Ibidem).

Percebemos que Méndez está se referindo a tradições relacionada não apenas a conceitos, mas, a discurso que historicamente tentam fixar sentidos em torno do que é avaliar. Demonstrando, assim, as permanências que mencionamos no início deste capítulo, como se tudo já tivesse sido dito ou feito antes, de modo a não existe nada verdadeiramente novo no mundo, de modo que a história sempre se repete, ou seja, que a realidade educacional parece estática e previsível.

Essa é claramente uma tentativa de fixação de sentido, de sedimentar a significação, uma tentativa fracassada de bloquear outras possibilidades. Não está aparente na afirmação do autor as diferentes e variadas possibilidades de tradução e a polissemia de sentidos que constitui qualquer discurso, também não estão explicitamente presente na afirmação dele, as disputas e os conflitos que há em torno dos conceitos, os quais são vulneráveis a novas interpretações. Além do mais, os conceitos e termos adquirem novas e diferentes interpretações, pois não estão e nem precisam estar presos ou reféns a uma perspectiva, concepção ou abordagem.

Por tudo que foi exposto até aqui é possível, contingencialmente, afirmar que a avaliação da aprendizagem é um fenômeno social e político, atravessada e constituída pela polissemia sentidos e por articulações discursas. Portanto, a avaliação é sobredeterminada por seu caráter incompleto, aberto e politicamente negociável, pois, como apontam Mendonça e Rodrigues (2014, p. 49), todo e qualquer fenômeno social “não possui um sentido finalístico, ou seja, as possibilidades de significação são infinitas, sempre permeadas por relações que têm essencialmente características precárias e contingentes”.

Ou como orienta Burity (2014, p. 42), os “fenômenos sociais são *sobredeterminados*”, porque efetivamente todo fenômeno social é o cruzamento de diversas formas de construção discursiva e políticas dos acontecimentos. De modo que, não há uma única maneira de abordar, de apresentar e explicar os fenômenos e a realidade; não há uma relação simples de causa e efeito. Assim como não se compõem por um único investimento de sentido, ou uma única agência.

Ao longo da seção, buscamos perceber a polissemia de sentidos em torno da avaliação da aprendizagem fazendo dialogar, alguns autores que se dedicam ao estudo da temática. Percebemos aqui que tantas coisas poderiam ter sido ditas de tantas outras formas; tantas discussões ficaram de fora; aprofundamentos que não foram realizados, sentidos que formam invisibilizados e/ou bloqueados. Outros caminhos poderiam ter sido acessados, o que nos colocaria diante de outras construções, outra escrita, outro texto. Bem, a nosso favor temos a nossa perspectiva teórico-metodológica que nos permite entender que não há uma mesma forma ou modo de descrever, apresenta, explicar e compreender os fenômenos e os acontecimentos, pela possibilidade que abriga o “caráter incompleto, aberto e politicamente negociável de toda identidade” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 177).

4.2 Questões contextuais e as articulações discursivas que atravessam a avaliação da aprendizagem e as práticas avaliativas

Fechamos a seção anterior abordando algumas implicações acerca de uma afirmação de Méndez (2002), e agora iniciamos esta também a partir de uma ideia abordada por ele, na verdade é mais uma defesa e uma advertência que identificamos em seu texto que nos chama a atenção. Trata-se da defesa que ele faz na direção de que se avalia porque se quer intencionalmente conhecer, em suas palavras “avaliamos para conhecer, com o objetivo fundamental de assegurar o progresso formativo dos que participam do processo educativo – principalmente e imediatamente de quem aprende, bem como de quem ensina” (MÉNDEZ, 2002, 82, 83). O sentido atribuído ao conhecimento constituiria aquele que fundamenta o progresso formativo daqueles que participam do processo educativo, ou seja, o conhecimento é o referente teórico que confere “sentido global ao processo de realizar uma avaliação, podendo diferir segundo a percepção teórica que guia a avaliação. Aqui está o sentido e o significado da avaliação e, como substrato, o da educação” (MÉNDEZ, 2002, p. 29).

Sobre a advertência que identificamos, trata-se da coerência que é preciso ter, para que aquilo que se diz ou se expressa esteja alinhado com a perspectiva ou ideologia que se defende ou acredita, as quais precisam estar presentes também em consonância nas ações e nas práticas efetivadas. Isso nos interessa porque, conforme se entenda o conhecimento e de que perspectiva se está projetando, se caminhará com o fenômeno avaliativo por uns caminhos ou por outros. Contudo, entendemos que isso não é um impedimento para o diálogo entre as diferentes

concepções, nem impede que os conceitos transitem de uma perspectiva a outra por meio de traduções, interpretações diversas e distintas.

Segundo Méndez (2002, p. 29, 30), a avaliação precisa estar ajustada a natureza do conhecimento se quiser “manter a coerência epistemológica que lhe dê consistência e credibilidade práticas, mantendo a coesão entre a concepção e as realizações concretas”. Porquanto, a depender da perspectiva, abordagem e/ou correntes teóricas ou filosóficas emergiram diferentes cosmovisões do conhecimento e do fenômeno avaliativo. Assim, a leitura e a interpretação que o positivismo possibilitou sobre o campo avaliativo não é a mesma que a teoria crítica possibilitou, esta última por sua vez também se distingue das interpretações pós-estruturalistas.

Em concepções positivistas o conhecimento é algo externo ao sujeito; a aprendizagem é identificada por meio de condutas observáveis, e não com ações; o ensino focaliza modificar a conduta, o pensamento, e até os sentimentos e atitudes dos alunos, em um paradigma de meios e fins de orientação técnica e funcional baseando-se em valores de controle, eficácia, precisão, certeza, previsibilidade e padronização. Méndez (2002, p. 31), aponta que nessa visão a racionalidade técnica separa os fatos e condutas dos “contextos nos quais adquirem sentido e significado”, negligenciando os valores e os interesses que estes possam representar.

A avaliação nessa abordagem consiste em um modelo de objetivos reduzido a aplicação de provas objetivas, onde a natureza do conhecimento é prescritiva por meio de critérios previamente prefixados. Tal racionalidade técnica implica que os professores transfiram conhecimento e avaliem a aprendizagem que pode ser medida, manipulada e prevista.

Por outro lado, em concepções como a hermenêutica, a teoria crítica, a nova sociologia, o construtivismo, entre outras, se percebe o conhecimento como construção dinâmica histórica, social e política, que necessita do contexto para poder ser interpretado e compreendido. Nelas se reconhece que os sujeitos participam ativamente na construção do conhecimento. O ensino consiste no incentivo à curiosidade, e o que importa no processo de ensino-aprendizagem é descobrir o que sabe quem aprende e como adquiriu tais saberes, bem como a qualidade da aprendizagem, das relações e interações. Nesse passo, quem aprende, precisa explicar, argumentar, discriminar, aprender e avaliar simultaneamente, por meio de uma aprendizagem como modo próprio de criar, organizar e compreender (MÉNDEZ, 2002).

Como nos movemos orientadas por um perspectiva discursiva pós-estruturalista é possível pensar a avaliação como prática de articulação discursiva, que se inscreve na possibilidade de múltiplas construções de sentidos, discursos e identidades. Avaliação como lugar de negociação entre diferentes, múltiplas, complexas e conflituosas demandas, de modo

que a avaliação da aprendizagem se constitui em meio a tensões e contradições. O processo de negociação de sentidos e construção de novas e diferentes noções sobre a avaliação dependem da leitura e interpretação que os sujeitos fazem provisoriamente, bem como de questões contextuais. (LACLAU; MOUFFE, 2015; MENDES; FRANGELA, 2014).

Avaliação também pode ser percebida como processo de decisão em terreno da indecibilidade, não se contentando com aplicar normas ou regras existentes. Por meio do terreno da discursividade, de acordo com Pereira (2019), podemos olhar para os diferentes discursos e concepções sobre a avaliação para fazermos escolhas que possibilitam a emergência de novas perguntas sobre temas cristalizados ou persistentes, tencionando aquilo que parece sedimentado e tende a ser naturalizado, por meio do afastamento das convicções, daquilo que é rígido, dos essencialismos e dos universalismos.

Assim, abalar sedimentações, reativar sentidos, na perspectiva formulada por Laclau e Mouffe (2015), pensando sobre formas de avaliação da aprendizagem que incorpore a polissemia de sentidos, indeterminação, precariedade e contingencialidade, reconhecendo a existência de múltiplos conhecimentos entrelaçados nas atividades de sujeitos também indeterminados, polissêmico e inacabados. Avisados de que não há um enunciado, lugar, decisão ou identificação fora da ordem discursiva, caminha-se conscientes da impossibilidade de fixação total dos sentidos, cientes dos limites da racionalização, porquanto sempre haverá algo que escape a percepção.

Iniciamos esta seção apresentando as implicações que as escolhas de perspectivas, abordagens ou correntes teóricas/filosóficas acarretam sobre os sentidos e significações da avaliação, pois consideramos estas, questões contextuais. Questões contextuais essas, que se juntam a outras, e não apenas influenciam, mas compõem, constituem e transformam a avaliação da aprendizagem e as práticas avaliativas de forma precária e contingente, posto a impossibilidade de definirmos claramente as suas fronteiras, essa “impossibilidade é da ordem da flutuação de sentidos nos significantes” (LOPES, 2018, p 134).

É imperativo pensar acerca de tais elementos a partir dos contextos nos quais eles foram e são elaborados, onde e por quem precisarão ser desenvolvidos. Sabemos que as políticas-práticas avaliativas não existem sem considerar os contextos locais, nacionais e globais de forma mais ampla. Assim, a partir da Teoria do Discurso, compreendemos o contexto também como elemento discursivo.

Logo, os contextos são construções discursivas do/no mundo, e não espaços constituídos *a priori* com fronteiras bem definidas (LOPES, 2015). Haja vista, a produção de contextos das/nas políticas-práticas avaliativas depende de atos de poder, ou seja, dependem de “outros

agentes, poderes e decisões que operam no seio de determinados círculos ideológicos, sociais, político e escolares mais amplos” (GUEDES, 2020, p. 86).

Entendemos que o contexto pandêmico e pós-pandêmico, o contexto das políticas educacionais e o contexto neoliberal podem ser nomeados como contextos de/em crise. De modo que nos detemos a eles por um momento, por percebê-los contextos amplos que operam mudanças, transformações e transições locais, nacionais e globais. Geralmente quando se pensa em crise rapidamente associa a algo negativo, a algo difícil ou grave, a algum colapso ou doença; certamente é um termo usado em diferentes áreas do conhecimento para indicar uma situação de mudança ou transição; por vezes não é necessariamente uma situação de risco eminente, podendo representar desequilíbrio ou incerteza.

No entanto, crise nem sempre é algo negativo, por exemplo, não há aprendizagem sem crise. De acordo com Franco et al (2021, 47), a “crise é um momento decisivo”. Assim, crise pode ser o momento da ação, momento de decisão, de luta, de reação, do mesmo modo, crise que busca uma cura, crise que fomenta resoluções de problemas, crise na/da ordem social que busca uma mudança radical. Segundo Franco et al (Ibidem), das “crises da ordem social espera-se igualmente uma mudança radical do estado das coisas”.

Por outro lado, crise pode apontar para conflitos que parecem indissolúveis diante de campos antagonísticos e pela impossibilidade de erradicá-los, pois, estes são constitutivos do ser do político. De modo que entendemos os contextos da pandemia da Covid-19, das políticas educacionais e do neoliberalismo como contextos de crise, justamente porque surgem, constituem, produzem e se metamorfoseiam em momentos de crise e de conflitos.

Temos um cenário de crise mundial com o contexto implantado pela pandemia que embora “controlada” ainda tem feito muitas vítimas. Dardot e Laval (2020, p. 02) afirmam que a “pandemia da Covid-19 é uma crise global, sanitária, econômica e social excepcional. Poucos acontecimentos históricos podem ser comparados a ela, pelo menos na escala das últimas décadas. Esta tragédia se afigura, agora, como um teste para toda a humanidade”.

Essa declaração ainda é atual, tendo em vista que em decorrer da pandemia se instalou uma conjuntura de adversidades que se configurou em uma crise que esteve afetando diferentes segmentos da sociedade, de modo que, o campo da educação não ficou isento de suas implicações, pois, a vida escolar foi totalmente interrompida com o fechamento das escolas em decorrência ao isolamento social adotado como medida protetiva que foi adotada com maior ou menor rigidez, para reduzir a contaminação.

O fechamento generalizado das escolas impôs desafios inéditos aos profissionais da educação (gestores, coordenadores e professores), os quais, após a suspensão das aulas, foram

compelidos a reformular o currículo e suas práticas de ensino para retomada das aulas em novo e outro espaço-tempo, a saber, os quartos, as salas, ou, as cozinhas das casas dos alunos e das professoras, que se comunicaram através das telas dos aparelhos telefônicos e dos computadores.

As orientações do Ministério da Educação (MEC) com relação a reorganização do calendário escolar e da organização das atividades não presenciais foram apresentadas através do Parecer CNE/CP nº 05/2020, no qual se aponta que as atividades pedagógicas poderiam acontecer de forma remota por meios digitais. Assim, as atividades e a comunicação, entre professores e alunos, passaram a depender exclusivamente dos meios digitais, como as redes sociais, especialmente o WhatsApp; as plataformas virtuais, as videoaulas; também foram acionados os programas de televisão ou rádio; a adoção de material didático impresso nas escolas para ser distribuídos aos alunos e seus pais ou responsáveis (BRASIL, 2020).

O fechamento das escolas e a adoção das aulas remotas afetou não apenas a reorganização do calendário e do currículo escolar, mas também os modos de avaliar as aprendizagens dos alunos. No município de Caruaru, por exemplo, as avaliações diagnósticas passaram a fazer parte mais efetivamente do calendário escolar, com a finalidade de acompanhar o desenvolvimento e participação dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos. Com isso, os instrumentos avaliativos como exames e provas, historicamente utilizados no processo avaliativo, estiveram menos presentes no decorrer do ano letivo de 2020 e do primeiro semestre de 2021.

As orientações do MEC para os sistemas de avaliações e exames nacionais e estaduais, bem como para as redes de ensino com relação as avaliações realizadas a distância, apontaram para que fosse considerada a reorganização do calendário de cada sistema/rede/localidade. Segundo essas orientações, é “importante garantir uma avaliação equilibrada dos estudantes em função das diferentes situações que serão enfrentadas em cada sistema de ensino, assegurando as mesmas oportunidades a todos que participam das avaliações em âmbitos municipal, estadual e nacional” (BRASIL, 2020, p. 20).

Entendemos não ser possível falar em garantir uma avaliação equilibrada dos estudantes e assegurar as mesmas oportunidades a todos sem considerar e problematizar as desigualdades sociais presentes em todo o país, e de forma mais acentuadas nas regiões norte e nordeste, onde as desigualdades de condições de acesso aos meios digitais são ainda precárias e por vezes inexistentes. O que impediu oportunizar um ensino que chegasse igualmente a todos, impossibilitando a uma parte dos estudantes o acesso, a participação e a continuidade dos estudos.

Nesse cenário, houve urgência para a reabertura das escolas tendo em vista a gravidade da situação. Assim, o Parecer CNE/CP nº 6/2021 apontou que o “retorno às aulas presenciais é urgente e indispensável para assegurar o direito à educação de todas as crianças e jovens do país” (BRASIL, 2021b, p. 10). Estabelecendo, assim, algumas orientações para o “retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem, em todos os níveis, etapas, anos/séries e modalidades da educação nacional” (p. 16).

Com relação a avaliação, as orientações para o retorno as atividades presenciais giram em torno da “realização de procedimento avaliativo diagnóstico sobre o padrão de aprendizagem abrangendo estudantes por ano/série, de modo a organizar programas de recuperação, na forma remota e/ou presencial, com base nos resultados de avaliação diagnóstica” (BRASIL, 2021b, p. 16).

Foram recomendações do parecer, a flexibilização curricular priorizando os objetivos de aprendizagem mais essenciais de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que consideram favorecer a identificação das competências essenciais para cada etapa escolar, a partir das especificidades e exigências de cada modalidade. Também foram recomendadas as avaliações diagnósticas cuidadosas e as avaliações formativas permanentes, desenvolvidas de modo dinâmico com ênfase nos objetivos de aprendizagem (BRASIL, 2021b).

Os discursos presentes nos textos prescritivos dos pareceres se mostraram alinhados e coerente, aparentando consenso, pois utilizam de um vocabulário e argumentos que podem fazer congregam diferentes perspectivas políticas e ideológicas - talvez um dos aspectos dos textos normativos/prescritivos seja aparentar consensos sem conflitos. Certamente os discursos presentes nos pareceres acima mencionados estiveram alinhados e coerentes com os discursos da BNCC, já que se recorreu a ela, entre outros pontos, para o desenvolvimento curricular das escolas e o cumprimento dos objetivos de aprendizagem.

Esse aparente consenso possivelmente seja a ideia inicial de quem apenas analisa o que propõem os textos políticos/normativos/prescritivos oficiais sem analisar outras fontes de conhecimento, podendo enganosamente pesar que as demandas caminham de forma ordeira e consensuada. Contudo, ao ser acessados outras e diferentes fontes, rapidamente se constata que não é bem assim que as coisas acontecem. Por vezes, os consensos são construções que tentam ocultar, silenciar ou invisibilizar outras demandas, a fim de se projetar uma demanda particular como única opção possível (TAFFAREL, 2019).

Percebemos essas situações em que se impõe um consenso – invisibilizando outras demandas e negando as disputas e conflitos – e no qual uma demanda particular se apresenta como opção curricular universal, a saber, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que

se constituiu como uma tentativa de frear a significação do que vem a ser currículo, e se apresenta como obrigatória, necessária (LOPES, 2018).

Assim, através das orientações do Ministério da Educação, a BNCC foi implementada e adotada como bússola para orientar a educação escolar no momento pandêmico. O contexto pandêmico também foi palco para a aprovação de uma nova resolução, a CNE/CP Nº 02/2019, para a formação inicial dos professores. A BNC-Formação é a mais recente política de formação de professores, que surge como uma nova proposta e como atualização da resolução CNE/CP Nº 02/2015. Fica claro que se trata de uma prescrição normativa que foi formulada a fim de atender exigências da BNCC. Logo, o contexto pandêmico se constituiu em terreno facilitador para que propostas de políticas educacionais que visam estabelecer processos de padronização na educação fossem implementadas.

De acordo com Dourado e Siqueira (2020, p. 844), a BNC-Formação traz “uma lógica de formação praticista, pragmática e adaptativa, que encontra respaldo em um projeto educativo alienado. [...] caracterizada pelas entidades em defesa da educação como retrocesso e descaracterização da formação de professores”. Está implicado, também, no arranjo da BNC-Formação a dissociação entre a teoria e a prática, assim como, a supervalorização da prática, o que se apresenta é uma formação marcada pela lógica pragmática.

Isso repercute diretamente nas práticas avaliativas dos professores, e não apenas nessas, mas na prática docente como um todo. Implicando assim, a tentativa de hegemonizar um discurso em torno de práticas engessadas/cristalizadas, repetitivas que dificultam a reflexão para uma possível mudança de rota ou para produzir novos conhecimentos.

Além disso, se tenta gerar hierarquias entre as práticas e, dissociar não apenas teoria e prática, mas, desarticular e desestabilizar as práticas pedagógicas. Tal qual a pandemia da Covid-19 impôs restrições de mobilidade aos corpos quando infligiu o isolamento social, as políticas educacionais que apostam em um caráter padronizador/homogeneizador da educação escolarizada impõem um isolamento dos sujeitos e dos conhecimentos, do ensino e das aprendizagens, das políticas e das práticas (MACEDO, 2021).

Assim como as mudanças advindas com a BNCC e a BNC-Formação outras mudanças vem ocorrendo no contexto das Políticas Educacionais. É percebível que há um recorrente discurso na literatura nacional e internacional (GUEDES, 2020; REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020; APPLE, 2016; BEECH, 2009; OLIVEIRA, 2005; BALL, 2001), que indica movimentos de mudanças oriundas de frequentes reformas educacionais que vem ocorrendo há décadas em vários países. Dardot e Laval (2016, p. 16), explicitam que é precisamente o “que se pode

observar por toda a parte. A exigência de ‘competitividade’ tornou-se um princípio político geral que comanda as reformas em todos os domínios”.

Assim, partir de um quadro de transformações mais globais, tentando compreender as transformações nacionais, locais e da própria escola, foi possível perceber que tínhamos entrado num novo mundo. E esse novo mundo é o neoliberal que generaliza a concorrência, a competitividade e a flexibilidade entre todos os setores da sociedade e todas as sociedades (LAVAL, 2019).

Nesse contexto, Laval (2019) afirma que a interferência de organismos financeiros e econômicos internacionais nas políticas públicas exigiu uma mudança de olhar sobre as políticas educacionais e o desenvolvimento de abordagens comparativas que leva em consideração o deslocamento do poder simbólico e político para os novos centros de produção de discurso legítimo sobre a escola. Falar de uma nova ordem educacional mundial não quer dizer que este seja um sistema educacional homogêneo, “mas que as transformações dos sistemas nacionais seguem todos na mesma direção, ainda que as condições iniciais não sejam as mesmas”. (p. 12).

A escola, que era centrada não apenas no valor profissional, mas também no valor social cultural e político do saber – valor que era interpretado de forma diversa, conforme as correntes políticas e ideológicas -, passou a ser orientada pelas reformas em curso, para os propósitos de competitividade que prevalecem na economia globalizada. Reformas, essas, que levam mundialmente à descentralização, a padronização de métodos e conteúdo.

As políticas públicas educacionais nesse contexto são expressões locais de um movimento de reforma educacional global. Nessa direção, a partir de Marinho, Leite e Fernandes (2019), e Hypolito (2021), notamos vestígios do GERM – Movimento de Reforma Educacional (*Global Educational Reform Movement*), denominado assim pelo ex-ministro da educação da Finlândia Pasi Sahlberg, diante do contexto da globalização, com a influência neoliberal na educação. Em que desde a década de 1980, um conjunto de políticas foram sendo inseridas com uma certa adesão sobre o que deveria ser a reforma educacional global.

Com o discurso de melhorar a qualidade da educação, o GERM foi se estabelecendo com base em cinco políticas que se inter-relacionam: a padronização da educação; o foco em disciplinas consideradas nucleares; caminhos de baixo risco para atingir os objetivos de aprendizagem; o uso de modelos de gestão corporativa; e a política de responsabilização para as escolas. Essas políticas podem ser percebidas a partir de modelos de avaliação nacional em larga escala, que ocorrem em diferentes países, o que evidencia a existência de uma

padronização, centralização e responsabilização, marcas dessas políticas globais de educação (HYPOLITO, 2021).

Marinho, Leite e Fernandes (2019), apontam que essas são evidenciadas lógicas de padronização da educação que intenta atender uma agenda global hegemônica, difundindo regras, currículos prescritos e avaliações padronizadas que influenciam as políticas locais. As políticas educativas que visam atender os padrões internacionais pré-estabelecidos, embora se ancorem em discursos cujo foco são as aprendizagens centradas no/a aluno/a, e em alcançar melhor desempenho educacional local e global; o que se tem efetivado são práticas de ensino-aprendizagem precárias, ao mesmo tempo que pressionam gestores, professores e alunos a um permanente treinamento que garantam um lugar de destaque no *ranking*.

Nessa linha, Laval (2019) atribui ao neoliberalismo uma ampla responsabilidade na deterioração mundial das condições de vida, do trabalho e das instituições educacionais. Já que tudo está interligado, interessa compreender a lógica de transformação das sociedades como lógica normativa de conjunto. “E essa norma neoliberal é acima de tudo a *racionalidade do capital* transformada em lei social geral” (p. 09).

Logo, as reformas educacionais, que acompanham a história da educação escolar, mais parecem uma longa jornada e não destino. Uma longa jornada por caminhos sinuosos, com avanços e retrocessos, continuidades e descontinuidades, associações e desassociações, justamente porque as políticas educacionais são objeto de disputas e negociações entre diferentes grupos com interesses diversos e com recursos de poder que influenciam as escolhas e o desenvolvimento de ações políticas e práticas tanto nos contextos globais, como nos locais.

De modo que, o teor das reformas mais recentes, que estão em curso em vários países, traz em si elementos globalizantes como a formação discursiva neoliberal, que é a razão do capitalismo contemporâneo, que caminha para o estabelecimento da lógica de mercado como lógica normativa e prática que se entranha nas condutas e nas subjetividades. Em defesa de uma racionalidade governamental que visa não apenas fazer do mercado o governo dos seres humanos, mas o governo de si, no sentido de produzir certas maneiras de viver, certas formas de existência, certas subjetividades, ou seja, “com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a *forma de nossa existência*, [...] a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16). Nesse entendimento, o neoliberalismo está além de um sistema econômico, como se costuma pensar, pois ele é também um sistema que captura os aspectos político, social e subjetivo, posto que atua na produção, na formação e na conformação dos sujeitos em uma lógica de competição generalizada.

Entendemos com Dardot e Laval (2016, p. 27) que o atual contexto de crise neoliberal não é simplesmente uma crise monetária, orçamentaria, ou econômica, ela se configura uma crise mundial, “uma crise geral da ‘governamentalidade neoliberal’, isto é, de um modo de governo das economias e das sociedades baseado na generalização do mercado e da concorrência”. Nos parece que as crises são efeitos contingentes do capitalismo, por meio das quais ele se reinventa, se reformula. Sempre a inventar um outro capitalismo, nunca idêntico nem menos controlador; sempre mais perverso, sempre mais abrangente e, mesmo assim heterogêneo.

O neoliberalismo, portanto, não é o herdeiro natural do primeiro liberalismo, assim como não é seu extravio nem sua traição. Não retoma a questão dos limites do governo do ponto em que ficou. O neoliberalismo não se pergunta mais sobre que tipo de limite dar ao governo político, ao mercado (Adam Smith), aos direitos (John Locke) ou ao cálculo da utilidade (Jeremy Bentham), mas sim, sobre como fazer do mercado tanto o princípio do governo dos homens como o do governo de si [...]. Considerando uma racionalidade governamental, e não uma doutrina mais ou menos heteróclita, o neoliberalismo é precisamente o desenvolvimento da lógica normativa generalizada, desde o Estado até o mais íntimo da subjetividade (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16).

Isso decorre de discursos que a ciência, mais especificamente a psicanálise e a sociologia cada uma a sua maneira enuncia sobre o capitalismo, a partir do século XVII. Em que passaram a enunciar o que o sujeito “é e o que ele deve fazer; e é para fazer do homem esse animal produtivo e consumidor, esse ser de labor e necessidade, que um novo discurso científico se propôs redefinir a medida humana” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 322). Esse indivíduo precisaria ser distinguido nas práticas discursivas e institucionais, as quais em certo ponto da história passaram a engendrar a figura do homem-empresa ou do sujeito empresarial. Emergindo, assim, o homem neoliberal competitivo.

Segundo Dardot e Laval (2016), o momento neoliberal distinguir-se por uma tentativa de homogeneização do discurso do ser humano em torno da figura da empresa. “A partir de então, diversas técnicas contribuem para a fabricação desse novo sujeito unitário, chamado indiferentemente de ‘sujeito empresarial’, ‘sujeito neoliberal’ ou, simplesmente, *neossujeito*” (p. 327). Esse, não está preso a antigas disciplinas que se dedicavam a coerção, ao adestramento dos corpos e a dobrar os espíritos para torná-los mais dóceis, agora a pretensão é governar a subjetividade do ser. Desse modo, o que se busca é um sujeito ativo, engajado que se entrega completamente a sua atividade profissional. Se produz, assim, o sujeito unitário, aquele do envolvimento total de si mesmo; o colaborador da empresa. Todas essas são características do sujeito que é o alvo do novo poder.

Porque o efeito procurado pelas novas práticas de fabricação e gestão do novo sujeito é fazer com que o indivíduo trabalhe para a empresa como se trabalhasse para si mesmo e, assim, eliminar qualquer sentimento de alienação. [...] Ele deve trabalhar para sua própria eficácia, para a intensificação de seu esforço, como se essa conduta

viesses dele próprio, como se esta lhe fosse comandada de dentro por uma ordem imperiosa de seu próprio desejo, à qual ele não pode resistir (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 327).

O que se percebe é o extremo da alienação, pois o que se propõe é suprimir qualquer sentimento de alienação fazendo a vontade do outro a sua própria. De acordo com Dardot e Laval (2016, p. 327) “obedecer ao próprio desejo ou ao Outro que fala em voz baixa dentro de nós dá no mesmo. Nesse sentido, a gestão moderna é um governo ‘lacaniano’: o desejo do sujeito é o desejo do Outro. Desde que o poder moderno se torne o Outro do sujeito”.

Assim, o neoliberalismo age fragilizando os coletivos por meio da concorrência e a competitividade entre os indivíduos, de tal modo, não desmantela apenas as instituições, as regras e os direitos, mas produz certas subjetivações. Ao considerarmos o cenário brasileiro e as situações do nosso cotidiano, visibilizamos que o neoliberalismo tem se utilizado das tecnologias como vetores estratégicos de regulação e controle perpassando o âmbito educacional, através de ações e mudanças desencadeadas visando resultados que atendam interesses mercadológicos.

Algo que se destaca na lógica neoliberal inserida no contexto educacional é a tentativa de imprimir nos estudantes e professores a proposta de uma competição acirrada e contínua, implicando que o êxito de um é o reflexo do fracasso do outro. E isso se repercute no interior da escola, entre escolas e entre municípios. A lógica neoliberal tem entrado no espaço educacional, gerando a competitividade, o individualismo e a naturalização da meritocracia. O que provoca a insegurança e a indução dos indivíduos a transformarem seus pares em adversários, ou em obstáculos a serem contornados, superados, ou até banidos.

Nesse panorama, a avaliação ganha relevância e centralidade no contexto das políticas educacionais e no contexto neoliberal, como aponta Mendes e Frangella (2014), na busca de melhor a qualidade do sistema educacional, a fim de atender as solicitações de diferentes articulações entre demandas como órgãos, associações, instituições, agências de fomento, representantes tanto da esfera pública quanto da esfera privada. Os quais toma a avaliação associando-a, a qualidade da/na educação, em variados registros discursivo como aquela a monitorar a qualidade do ensino, ao passo que também é incorporada para a melhoria do ensino; “ora visando à produtividade do ensino, ora por uma educação que promova transformação social” (p. 337).

O contexto pandêmico e pós-pandêmico, o contexto das políticas educacionais e o contexto neoliberal são formações discursivas contextuais, o que nos faz lembrar que toda formação discursiva é constituída por um conjunto articulado de discursos que se aglutinam e

alcançam a hegemonia por meio de uma demanda particular. No entanto, esses discursos articulados são heterogêneos, e a hegemonia é parcial e temporária. Assim, é necessário termos o cuidado de não interpretar essas formações discursivas como absolutas, ou que sejam as únicas que existem, pois não estão fora das relações de poder, da disputa hegemônica e das tensões internas e externas na formação discursiva, seja nas políticas educacionais, seja no neoliberalismo ou nas perspectivas avaliativas.

Assim, ressaltamos que a avaliação está envolta e atravessada por articulações discursivas que a capturam tanto como a culpada, quanto como a solução dos problemas educacionais. Contudo, todo discurso que se encontra sedimentado é sempre decorrente da decisão por uma alternativa, nem sempre a mais justa ou mais democrática, porém, sempre a escolha por certa opção será a exclusão de outras tantas possibilidades negadas. Cientes disso, resta seguirmos, abalando as sedimentações, reativando sentidos e/ou desnaturalizando demandas excludentes e autoritárias. Em defesa de práticas avaliativas, assim como o ensino, que se abram para a multiplicidade de vozes que transitam os espaços escolares.

Avisadas sobre o que anuncia Veiga Neto (2004, 30), na “ausência de um porto único, de um fundo firme, de um gancho no céu, todos os portos são portos de passagem”. Assim, se ansiamos um mundo melhor e mais equânime, “teremos de inventá-lo, já que sabendo que conforme vamos nos deslocando para ele, ele vai mudando de lugar. À medida que nos movemos para o horizonte, novos horizontes vão surgindo, num processo infinito”. Como diz a canção (SANTOS; MOTTA, 1983), “num indo e vindo infinito”, pois, “tudo que se vê não é igual ao que a gente viu há um segundo, tudo muda o tempo todo no mundo”. Portanto, “nada do que foi será de novo do jeito que já foi um dia”, e isso nos anima, pois, “é justamente isso que tem de nos botar, sem arrogância e o quanto antes, a caminhar” (VEIGA NETO, 2004, p. 31), por entre a polissemia de sentidos e articulações discursivas em busca de pousada temporária ou permanente onde caibam todos os sonhos.

5 “É MAIS OU MENOS AVALIAR EM TODO O PERCURSO”: POLISSEMIA DE SENTIDOS SOBRE A AVALIAÇÃO PERCEBIDOS EM MOVIMENTOS E ARTICULAÇÕES DAS/NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS

Travessia perigosa, mas é a da vida[...]
 Eu atravesso as coisas – e no meio da travessia não vejo!
 Só estava era entretido na ideia dos lugares de saída e de chegada.
 [...] o real não está na saída nem na chegada:
 ele se dispõe para a gente é no meio da travessia [...]
 Travessia – do sertão – a toda travessia.
 [...] Sertão: é dentro da gente [...]
 Aquela travessia durou só um instantezinho enorme. [...]
 Travessia, ali, podia ser perigosa [...]
 Será que tem um ponto certo,
 dele a gente não podendo mais voltar para trás?
 Travessia de minha vida.
 Viver nem não é muito perigoso?
 (ROSA, 1988)

O enunciado que abriu esse capítulo, da discussão e a análise dos dados empíricos construídos junto ao campo e colaboradoras da pesquisa, faz parte do discurso de uma das professoras colaboradoras. Enunciado acolhido por seu potencial enquanto discurso, abrangente, que envolve as especificidades foco das análises que transcorreram o capítulo. O que possibilitou, provisoriamente, desenhar a partir do encontro com a polissemia de sentidos sobre avaliação, as articulações e os movimentos que atravessam e, de certo modo, compõem os discursos/práticas das professoras.

Quando a professora Boniteza relatou que “É mais ou menos avaliar em todo o percurso”, nos possibilitou identificar diferentes direções que a avaliação se espraia ou se articula, mas também aponta para uma avaliação como elemento conciliador ou suturador de vários outros elementos que se encontram entre o ensino e a aprendizagem. Avaliar em todo percurso é avaliar no trajeto, no caminho, na travessia, abraçando e arrastando os infinitos contingenciais que podem habitar o hiato entre o ensino e a aprendizagem. “Durante todo o percurso” nos direciona para uma jornada, para uma “travessia perigosa” (ROSA, 1988) que acontece no cotidiano da sala de aula por meio de veredas sinuosas. De modo que, o processo que articula ensino-aprendizagem “nunca é linear, procede por ensaios, por tentativas e erros, hipóteses, recuos e avanços” (PERRENOUD, 1998, p. 173).

Adentrar os sentidos e os discursos presentes nas práticas avaliativas que acontecem no cotidiano escolar das professoras é “travessia perigosa” porque é a vida acontecendo, é uma entrada para testemunhar a incompletude do ser, é uma abertura para renovação, é uma chegada e uma saída que possibilita “ser Outros” (ROSA, 1988). É um querer “entender do medo e da

coragem, e da gã que empurra a gente para fazer tantos atos, dar corpo ao suceder” (ROSA, 1988, p. 83). Ou seja, ao produzir enunciados e sentidos a partir do que nos propomos analisar, estamos construindo uma certa realidade do cotidiano escolar, “que só existe como tal a partir do momento que a instituímos por meio de práticas articulatórias significativas” (GABRIEL; MARTINS, 2018, p. 232).

Partimos, assim, das observações realizadas nas salas de aula, das professoras Boniteza, Solidariedade e Autonomia, bem como das entrevistas semiestruturadas realizadas com essas mesmas professoras, para construir essa travessia que produz sentido. Haja vista que estivemos a proferir um discurso em torno de “fazer sentido”, “produzir sentido”, em todo o percurso do trabalho exigido nessa pesquisa. Que é o que nos aponta a professora Solidariedade quando afirmou “isso é o básico, digamos assim, contextualizar. Trazer sentido é o básico” (ENTREVISTA, SOLIDARIEDADE, 13/12/2022). E foi no cotidiano das aulas que as práticas das professoras, vivenciadas durante as observações, que nos possibilitaram acessar diferentes construções discursivas presentes nas práticas avaliativas, que tomamos como prática articulatória (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Estas, delinearam as discussões e análise possibilitadas no presente capítulo com a finalidade de responder parcialmente à questão que norteia nossa pesquisa que é: compreender como professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental no agreste pernambucano avaliam diante da polissemia de sentidos e articulações discursivas que envolvem a avaliação da aprendizagem? E para além de construir respostas possíveis e contingenciais para a nossa problematização; caminhar ao encontro com/de novos inícios que possibilitem visualizar diferentes aberturas na significação acerca da avaliação da aprendizagem, e que potencializem outras problematizações de pesquisa, encaminhadoras na construção, movimentação e articulação de outros discursos-práticas que fomentem outras investigações em torno do objeto avaliação.

Diante dos dados no processo de análise, foram sendo abertas nas veredas identificadas, nas práticas avaliativas e contextos do cotidiano escolar, clareiras que nos conduziram na construção dos nossos eixos discursivos que se encontram distribuídos em três seções.

Na primeira seção deste capítulo, nos debruçamos na análise da polissemia de sentidos identificada nos discursos das professoras Boniteza, Solidariedade e Autonomia, sobre avaliação e práticas avaliativas. Sem negligenciar que as questões que envolvem o sentido de um significante e seus múltiplos significados, carregarem os marcos conceituais, os contextos sociais, o momento histórico e os interesses emergências nos quais surgem.

Uma vez que as questões sobre a avaliação da aprendizagem e práticas avaliativas são disputadas por vários sujeitos/atores/agentes e em diferentes contextos discursivos, nos dedicamos na segunda seção a analisar os discursos oficiais que exercem, ou não, influência ou controle nas práticas avaliativas das professoras colaboradoras da pesquisa. Na terceira seção apresentamos as tentativas de suturas que as articulações com, ou que, as práticas avaliativas construíram e constroem cotidianamente por meio de práticas avaliativas plurais e precárias.

5.1 “A avaliação no geral é um processo de conhecer, de refletir, de investigar”: sob o véu da polissemia as práticas avaliativas construtoras de sentidos provisórios sobre avaliação da aprendizagem

Nesta seção nos dedicamos a dar conta do nosso primeiro objetivo específico que se trata de “identificar nos discursos de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental sentidos de avaliação e práticas avaliativas”. De modo que, partimos das entrevistas e observações realizadas com as, e nas salas de aula das professoras Boniteza, Solidariedade e Autonomia, em direção ao (des)conhecido, logo, uma travessia perigosa. Buscamos em um primeiro momento, no qual nos debruçamos na análise dos sentidos guardados nas falas e enunciados, evidenciar a polissemia de sentidos identificada nos discursos das professoras sobre avaliação e práticas avaliativas. Sem negligenciar que as questões que envolvem o sentido de um significante carregam os marcos conceituais, os contextos sociais, o momento histórico e os interesses emergências nos quais surgem.

Logo na abertura de veredas, podemos afirmar que a polissemia de sentidos e disputas de significação sobre o significante avaliação, identificadas ao acessar a literatura da área, bem como, junto ao levantamento realizado na ANPED e na BDTD da UFPE, também esteve presente no campo empírico, pois os discursos se posicionaram quase sempre nessa mesma direção. Com isso, nos deparamos com uma polissemia de sentidos sobre a avaliação da aprendizagem que procede de múltiplas vozes, intenções e direcionamentos. E como dito em outro momento, essas vozes se propagam em diversas direções e fazem ecoar diferentes significações, já que cada um interpreta esse fenômeno com definições distintas. E como aponta Méndez (2002, p. 13), “cada um age em nome de uma avaliação de qualidade e defenderá que a sua é uma boa avaliação”.

Sem a pretensão de parar o tempo para tirar uma fotografia na tentativa de eternizar um momento, uma prática, ou seja, fixar sentidos. E ainda assim, podendo parar por um instante para apreciar as formações discursivas que enveredam por diferentes direções sempre através

de um equilíbrio frágil, identificamos junto aos discursos emitidos pelas professoras sentido como os apresentados na figura abaixo:

Figura 2- Sentidos de avaliação nos discursos das professoras



Fonte: Elaborada pela autora

Claro que sentidos já explorados e conhecidos foram identificados também, como: avaliação diagnóstica; avaliação formal e avaliação informal; avaliação formativa; avaliação classificatória e avaliação externa. Ao identificarmos esses sentidos sobre avaliação da aprendizagem e algumas de suas dimensões, nos discursos das professoras colaboradoras, podemos de algum modo afirmando que em meio a conflitos e disputas pela significação “independentemente da posição ocupada em qualquer ordem social particular” (GABRIEL; MARTINS, 2018, p. 232), é possível tomar decisões e fazer diferentes escolhas.

De modo que, nomear, definir, escolher, conceituar, significar são atos políticos resultantes de fechamento contingente e provisório de uma operação hegemônica em meio ao jogo político, do qual participam diferentes sujeitos, posições e contextos discursivos. Assim, nossas professoras são autoras em suas práticas e tomam decisões políticas, pois encontram espaço para as suas ações, ou ‘práticas clandestinas’ como diria Magalhães (2018, UFPE); bem como, ressignificam em suas práticas as tradições, teorias e políticas educacionais que lhes chegam. Elas participam na/da construção da realidade através de ato decisório, logo, político,

que exige ou demanda fazer escolhas. E não apenas ato político, mas também ético, pois põe em questão valores, ideias e crenças (LOPES, 2018). Claro que é preciso levar em consideração que a tomada de decisão por vezes acontece de forma inconsciente, e quase sempre expõe e demandam questões psicológicas, antropológicas, sociologias e/ou filosóficas que as possam analisar.

Ao acessarmos os sentidos sobre avaliação da aprendizagem nos discursos das professoras colaboradoras, identificamos uma polissemia de sentidos e, nesta, percebemos práticas articulatórias (Laclau; Mouffe, 2015) que conectam uma série de conceitos, atividades e estratégias avaliativas, que movimentam uma gramática de conceitos e lógicas na prática. Conceitos, atividades e estratégias avaliativas que acontecem em um tempo-espaço entre diferentes discursos contextuais.

Percebemos, assim, a avaliação enquanto um significante flutuante que faz parte do cotidiano dos atores escolares e está presente nas escolhas que as professoras fazem no dia a dia, seja por intermédio de reflexões informais ou através de momentos de um discurso organizado e sistemático que define uma tomada de decisão. Decisão que acontece sempre em terreno movediço.

Em um relato da professora Solidariedade ela apontou que “avaliar implica todo um contexto para além dos processos” e relações “que envolvem o ensino e a aprendizagem. Só para exemplificar, até quando existe um número alto de reprovação a gente tem uma queda, inclusive, de orçamento” (ENTREVISTA, SOLIDARIEDADE, 13/12/2022). Este discurso da professora nos remete ao que apontam Marinho, Fernandes e Leite (2014), acerca da avaliação ser um processo, que faz parte de outros processos, bem como, se configura enquanto um sistema que está inserido em outros sistemas.

Nesta linha, percebemos que nem sempre o contexto se apresenta favorável as aprendizagens, o contexto pandêmico é um exemplo disso (KOHAN, 2020; DARDOT; LAVAL, 2020; VILLA, 2021; OLIVEIRA; CARDOSO, 2021). Tal fenômeno impôs graves complicações e implicações ao contexto pós-pandêmico. Nos discursos das professoras encontramos alguns elementos desencadeadores das angústias no atual contexto, dois deles foram mencionados com mais frequência, intensidade e urgência; são eles a defasagem de aprendizagem vinculado a discrepância no nível de alfabetização entre os alunos, e a indisciplina dos alunos. Como esses dois pontos, dentro do contexto pós-pandêmico, foram suscitados nos discursos das professoras, os tomamos para análise juntamente com os sentidos que foram emergirem acerca da avaliação, pois, entendemos que eles atravessaram as práticas avaliativas de nossas colaboradoras.

Nessa vereda, a professoras Solidariedade e Autonomia apontavam ser complicada a situação da avaliação formal depois da pandemia, pois, muitos alunos voltaram para a escola com um auto déficit de aprendizagem e que “a disparidade do nível de aprendizagem entre os alunos é gritante” (ENTREVISTA, SOLIDARIEDADE, 13/12/2022). Mas, o fato dos alunos se encontrarem em níveis muito distantes na aprendizagem – tanto na comparação que as professoras fazem, inevitavelmente, entre esses alunos, quanto na comparação que fazem entre os alunos e as aprendizagens ‘essenciais’ ao nível de ensino no qual se encontram – não tem sido um obstáculo ou impedimento diante das demandas e exigências das chamadas avaliações bimestrais (quase sempre reduzidas a aplicação de provas escritas), bem como, avaliações externas elaboradas de forma padronizada. Uma vez que, elas não foram interrompidas e nem atenuadas.

Na direção que indica uma conjuntura desfavorável não apenas as aprendizagens, a professora Solidariedade expôs que a comunidade escolar saiu do contexto pandêmico com muitas fragilidades estruturais, entre elas:

[...] os meninos chegaram no 5º ano extremamente fragilizados por conta do contexto pandêmico. E a gente pensa, o que se tem a nível de rede para atender as demandas dessas crianças fragilizadas? Aí a gente tem uma divisão dos alunos em grupos de acordo com os níveis de alfabetização. Temos que seguir essas orientações, [...] a gente tem uma demanda enorme, uma grade curricular para dar conta [...].

Eu tenho vários alunos que chegaram no 5º ano, que saíram praticamente do 3º ano, por conta da pandemia. E muitos deles chegaram no 5º ano, sem reconhecer as letras do alfabeto[...]. E como é que estão em dezembro? Eles reconhecem as letras do alfabeto, escrevem o próprio nome. Mas isso é suficiente para que cheguem ao 6º ano[...] em que condição [...]. Como é que esse aluno, que mal consegue copiar do quadro, pois de fato não desenvolveu a contento a destreza da cópia, da coordenação, de noção de quadro; e veio desenvolvendo isso aos poucos no 5º ano, chega no 6º ano? É cair sem paraquedas.

A minha preocupação hoje, qual é o mínimo aceitável para um aluno passar para o 6º ano? Eu falei com os professores do 6º ano, esses alunos vão passar, pois vejam a cobrança, da escola, da rede e de tudo. E eu compreendo toda a argumentação, de que a reprovação não é o caminho, e enfim. Mas me pergunto também, até que ponto a aprovação seja um estímulo, [...]. E eu fico me perguntando, enquanto escola, o que vai ser feito com essa criança que chega no 6º ano, sem essa estrutura?

[...] Como é que a escola vai intervir? Qual o papel da escola nesses casos? Porque a gente não pode deixar passar para que depois os alunos voltem como um aluno de EJA, [...] são questões que eu penso que estão ficando cada vez mais difícil, mais estreitas essa questão da avaliação. Você fica meio que num dilema. [...] Principalmente quando chega esse período de fim de ano, enquanto professora eu fico muito conturbada com isso. Será que esse aluno vai conseguir recuperar? (ENTREVISTA, SOLIDARIEDADE, 13/12/2022).

Percebemos, no discurso de Solidariedade, que o contexto pandêmico não inaugurou alguns dos limites e problemas expostos por ela, contudo, esses foram intensificados aumentando ainda mais as fragilidades escolares. O contexto pós-pandêmico colocou em evidência as já conhecidas desigualdades educacionais, socioculturais e econômicas, nas

esferas locais e globais. Como também destaca o alagamento e aprofundamento das disparidades entre as camadas sociais. Este contexto se reverbera e afeta diretamente os alunos.

Entre todos e entre tantos conflitos e desafios, percebemos no relato da professora indicativos de diferentes sujeitos e posições discursivas que estão diante de dilemas ou eventos desafiadores: rede de ensino, escola, profissionais da educação, alunos, pais; todos envolvidos com problemas apresentado por Solidariedade, “Eu tenho um aluno, não! Eu tenho vários alunos que chegaram no 5º ano, que saíram praticamente do 3º ano, por conta da pandemia. E muitos desses alunos chegam no 5º ano sem reconhecer as letras do alfabeto”. Dilemas e desafios que explicitam as complexidades e abismos que existem entre e no processo que envolve o ensino e a aprendizagem; que envolve o ensinar algo a alguém específico em determinado contexto; que envolve diferentes currículos, aprendizagens e avaliações.

Notamos no relato:

[...] na última reunião que nós tivemos em que foi dito para mim que o nível de reprovação na minha turma está muito alto. Eu disse: “é o nível de nota realmente está difícil”. E a gente tem que fazer a peneira da peneira. E aí foi uma fala minha, “qual é o mínimo aceitável?” A minha preocupação hoje, qual é o mínimo aceitável para um aluno do 6º ano? E a gente enquanto escola, não é? Eu falei com os professores do 6º ano, esses alunos vão passar, pois vejam a cobrança, da escola, da rede e de tudo.

A presença de discurso no qual avaliar implica todo um contexto para além dos processos e relações que envolvem o ensino e a aprendizagem. Envolve, de certo modo, uma avaliação capturada por significações atreladas a comprovação e a comparação de resultados, a prestação de contas. Estas são facetas evidentes da política de prestação de contas, em que o resultado é mais importante do que o processo de ensino e de aprendizagem. De acordo com Pacheco (2011), os resultados da aprendizagem que se realizam através de metas de aprendizagem, representam um retrocesso aos objetivos “curriculares mínimos, só que agora trabalhados no sentido da avaliação de competências” (p. 86).

Precisamos considerar que a flexibilização curricular e o isolamento curricular (MORGADO; SOUSA; PACHECO, 2020), adotados no contexto pandêmico, que priorizou o currículo centrado nos conteúdos mais essenciais, distante da realidade nacional e dos contextos locais, contribuíram no agravamento dessa realidade relatada pela professora Solidariedade. Foi nessa direção que o Parecer CNE/CP nº 6/2021 orientou o retorno às aulas presenciais, com recomendações como: a flexibilização curricular priorizando os objetivos de aprendizagem mais essenciais de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que consideram favorecer a identificação das competências essenciais para cada etapa escolar.

A avaliação surge vinculada aos padrões de desempenho quando, ao nível das políticas educacionais e de formação contemporâneas, o currículo se encontra orientado por uma

abordagem baseada nos resultados. Nessa direção, os padrões de desempenho aos quais a avaliação se liga estão “presentes nos referentes internacionais e nacionais sobre o domínio das qualificações, referentes estes que servem para padronizar as aprendizagens e marginalizar outras formas e outros espaços de aprendizagem” (PACHECO, 2011, p. 86).

Nisto identificamos que as professoras são confrontadas com práticas de regulação e padronização técnico-produtivista-racionalista, em que o currículo, definido sob a coação de mecanismos de resposta a imposições externas, precisa cooperar para uma aprendizagem subordinada a parâmetros de qualificação e para a efetivação de metas. Assim, o estabelecimento de metas em níveis de aprendizagem, comunga com as políticas educacionais que vem sendo implementadas no âmbito nacional e internacional, servindo de referencial para a validação de modalidades de avaliação ligadas a classificação e a comparabilidade.

O peso da decisão sobre aprovar ou reprovar – tomando a classificação realizada por meio de um valor sobre um resultado que são expressos em notas, as quais não são capazes de abranger as complexidades que atravessam as diferentes aprendizagens – parece que esteve sobre os ombros da professora Solidariedade.

A classificação, enquanto uma das dimensões da avaliação, é das mais visíveis no relato de Solidariedade, uma vez que classificar pode significar “ação ou efeito de selecionar”; “passar a ter uma opinião sobre algo, alguém ou si mesmo”; “estigmatizar”; “ranquear”, “distribuição e redistribuição de determinadas pessoas” (FERREIRA, 2011, p. 216), implicando assim, além da aprovação ou a reprovação de alunos, as rotulações ou estigmatizações (inteligentes, repetentes, bagunceiros, comportados, preguiçosos, fortes, fracos, entre outras). Na classificação se atribui um valor a um resultado que se alcançou com o ensino, quase sempre, negligenciando a dimensão social do ato de educar, ignorando as demandas particulares dos alunos e a riqueza que pode emergir da diversidade dos contextos.

Embora diferentes estudos (VILLAS BOAS, 1998; MÉNZEZ, 2002; LEITE, FERNANDES, 2002; LUCKESI, 2005; FREITAS, 2009; PACHECO, 2011) venham debatendo e denunciando as limitações da classificação, as escolas brasileiras ainda utilizam em grande medida a dimensão da classificação para aprovar ou reprovar os alunos. Villas Boas (1998), nos ajuda a perceber essa questão quando nos aponta que a classificação vem sendo utilizada, entre outras coisas, para dividir alunos em turmas que podem ser consideradas em adiantas, medianas ou atrasadas. Classificação em que se utiliza, geralmente, de testes e provas como instrumento avaliativo, tanto nos momentos de observar as aprendizagens alcançadas, quanto nos momentos de recuperação; em que se resume a “aplicação de uma segunda prova, igual para todos, como se as dificuldades fossem as mesmas, e de serem beneficiários dela

apenas os alunos que não obtiveram a nota ‘média’, aquela que garante a aprovação” (VILLAS BOAS, 1988, p. 02).

E mesmo quando se aproxima de uma avaliação numa perspectiva de ensino para o alcance de aprendizagens significativas, por meio de uma avaliação formativa que regule processos, reforce êxitos, que identifique a origem das dificuldades e meios mais adequados para saná-las. Se a ênfase for dada aos resultados finais ignorando consequências que ocorrem nos processos contextuais de aprendizagem, e que não foram previstos no momento de organização, fragiliza a formação escolar (LEITE, FERNANDES, 2002), e o que se produz é a classificação entre aprovados e reprovados, incluídos e excluídos.

Por outro lado, “mesmo que as dimensões de aferição, controle e certificação não deixem de estar presentes em um estabelecimento de ensino que continua fazendo parte de uma rede municipal de ensino com um funcionamento relativamente padronizado, a avaliação na escola” (ALCANTARA, 2020, p. 16), pode assumir outros propósitos. Podendo operar como um instrumento de investigação e diagnóstico, de produção de informações a serem mobilizadas nos processos de ensino e de aprendizagem, e não mais focada na classificação final de cada ciclo.

Nesse sentido, são consideradas como relevantes, ao tratarmos acerca da avaliação, as demandas particulares: uma escola específica, uma sala de aula determinada, uma professora singular, um projeto curricular conflituosamente consensuado, alunos/as que são marcados por sua história de vida, por um contexto social, cultural, econômico que os atravessa, um nome que os identifica como pessoas singulares.

Para tanto, talvez seja necessário pensarmos para além de questões objetivas relacionadas ao processo avaliativo, como as preocupações técnicas, burocráticas e administrativas com o que avaliar, quando avaliar e como avaliar; que desviam a atenção sobre demandas que correspondem a valores essencialmente formativas. Diante do exposto por Solidariedade, talvez seja pertinente adentrarmos por veredas menos exploradas, menos claras nos discursos sobre avaliação, ou seja, em uma dimensão ética da avaliação, que enfoque ações justas/equânime/equilibradas (MÉNDEZ, 2002).

Uma ética que leva em consideração que as consequências da ação do/a professor/a produzidas nos alunos podem ser graves, pois afetam as pessoas em sua totalidade. O que nos faz lembrar que, a “avaliação é uma categoria pedagógica polêmica. Diz respeito ao futuro. Portanto, mexe com a vida das pessoas, abre portas ou as fecha, submete ou desenvolve, enfim é uma categoria permeada de contradições” (FREITAS, 2009, p. 07). De modo que, o equilíbrio

da ação é algo importante para evitar consequências indesejáveis, assim como, o diálogo alcançado por meio de uma avaliação compartilhada.

Nessa direção, as preocupações são de outra ordem, assim, as questões estão intrinsecamente relacionadas com quem se beneficia com as práticas da avaliação, de modo que as perguntas se direcionem no sentido de indagar a serviço de quem está a avaliação que se tem praticado, quais são os usos que se tem feito dela, bem como dos resultados que traduzem os processos, e que funções explícitas e implícitas desempenham. De acordo com Méndez (2002), a avaliação adequada é aquela que nos informa sobre a conjuntura de aprendizagem dos alunos,

[...] se por ela conhecemos o modo como estão aprendendo, além do que estão aprendendo e o grau de compreensão do que estudam. Quando não progredem na aprendizagem, a avaliação é um bom caminho e um bom momento para indagar sobre os motivos que provocam tal desajuste, que freiam o progresso constante até a apropriação do saber. Uma vez identificadas as causas e entendidas as razões, deve-se pôr mãos à obra para superar essa situação que dificulta ou impede a aprendizagem (p. 78).

Esses são contextos de influência que atravessam as práticas avaliativas das professoras e explicitam o conflito e a constante disputa pela significação acerca do que é avaliar. De acordo com Laclau e Mouffe (2015), embora os sentidos construam-se hegemonicamente, eles não estão prontos, nem fixados, de modo que, sempre estão ameaçados por outros sentidos que disputam espaço na luta por significação. Entre tantos sentidos em disputa, percebemos no relato da professora Solidariedade a presença de uma avaliação que emerge como gatilho de diferentes emoções e inquietação, por ver alguns alunos ficando para trás na travessia do conhecimento escolarizado; e não serem significativamente ou suficientemente tocados pela experiência da transformação que o conhecimento pode produzir.

Em um dos nossos momentos de conversa, a professora Solidariedade deixou transparecer, uma vez mais, essa inquietação, quando afirmou que tem uma forma particular de avaliar os seus alunos e sabe avaliar o que cada um deles conseguiu avançar. O que sabiam quando chegaram em suas mãos e o que conseguiram construir até aquele momento, mas é consciente de que não é o suficiente diante das avaliações formais que têm como principal objetivo quantificar essas aprendizagens. E compreende que eles sabendo ou não, conhecendo ou não, dominando ou não os conteúdos trabalhados no currículo do 5º ano, eles serão avaliados de acordo com as expectativas desse nível de ensino (DIÁRIO DE CAMPO, SOLIDARIEDADE, 20/09/2022).

Nos sentidos avaliativos em disputa também podemos adentrarmos na prerrogativa do erro como possibilidade para o desenvolvimento do ensino. Uma vez que o erro pode ser analisado e entendido enquanto oportunidade extraordinária de progredir, até porque muitas

descobertas também foram feitas a partir de erros. E o conhecimento não é um caminho unidimensional, mas cheio de armadilhas, dúvidas, correções e incertezas. Por vezes, nos espaços formativos da escola ensina-se muitas certezas, mas não se explica aos alunos que a vida é feita quase sempre de incertezas.

Em uma avaliação formativa o erro ganha valor pelo seu potencial educativo, pois no processo de ensino-aprendizagem se coloca em evidência o que o aluno foi capaz de realizar, mas sem desconsiderar o valor do erro, porquanto, ele pode apontar os desafios que precisam ser superados (BORRALHO; CID; FIALHO, 2019; GONÇALVES, 2017, UFPE). Como afirma Perrenoud (1998, p. 173), o processo que articula ensino-aprendizagem “nunca é linear, procede por ensaios, por tentativas e erros, hipóteses, recuos e avanços”.

Como indicado anteriormente um outro sentido suscitado nos discursos das professoras em que a avaliação esteve associada no contexto pós-pandêmico foi a indisciplina; e sobre ele nos debruçamos nas linhas que seguem.

5.1.1 Indisciplina: a captura da avaliação da aprendizagem e as possibilidades de enfrentamento

A professora Boniteza relatou, e retomou algumas vezes a questão, que precisou enfrentar no contexto pós-pandêmico recorrentes casos de indisciplina, de modo que o comportamento ou atitudes de alguns alunos atrapalhava o andamento das aulas, o ensino e a aprendizagem, fazendo mobilizar diferentes atores e estratégias na busca por soluções viáveis (tratamos desse ponto mais adiante). Ficou evidente, em nossas observações²¹, episódios de indisciplina, os quais faziam com que as professoras precisassem interromper a explicação de alguma atividade para chamar a atenção de alguns alunos.

O contexto pós-pandêmico no retorno as aulas presencias trouxe à tona diferente desafios aos profissionais da educação, principalmente as/os professoras/es, uma vez que são elas/es que estão à frente do trabalho desenvolvido em sala de aula. Entre esses desafios enfrentados no cotidiano escolar estão as deficiências nas aprendizagens, as faltas e excessos nos comportamentos ou nas condutas dos alunos, em que se destaca a tal da indisciplina. Segundo Aquino (1998), o conceito de indisciplina, assim como toda invenção social e cultural,

²¹ Observações realizadas – nas salas de aula das professoras Boniteza (1º ano), Autonomia (1º e 4º anos) e Solidariedade (5º ano) – nos possibilitaram perceber episódios de indisciplina de alunos, principalmente por parte de alguns alunos dos 1º anos. Presenciamos, nessas ocasiões, agressões físicas; gritaria; a desatenção nos momentos de explicação e os constantes pedidos para ir ao banheiro ou beber água (como táticas de fuga da aula).

não é fixo, uniforme e nem universal. O conceito de indisciplina se relaciona com o conjunto de valores e expectativas que se modificam, ao longo da história, entre as diferentes culturas.

Tempos atrás o conceito de indisciplina esteve associado a selvageria e abandono de si. Nessa direção, Immanuel Kant (1999, p. 13), afirma que a “selvageria consiste na independência de qualquer lei”, com isso, a disciplina seria o meio de submeter as pessoas às leis da humanidade. De tal modo, o processo de disciplina se iniciaria na infância, quando as crianças, ainda muito novas, iriam à escola “não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado”, para que no “futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos” (Ibidem). O autor aponta que, por naturalmente se inclinar à liberdade, o ser humano precisaria recorrer cedo à disciplina, pois de outro modo, seria muito difícil mudar e submeter-se aos preceitos da razão.

Assim, algumas regras foram propostas por Kant (1999), primeiro dar liberdade à criança já na primeira infância em todos os seus movimentos, desde que essa não impeça a liberdade dos outros; segundo, mostrar que ela pode alcançar seus propósitos, na condição de que permita aos outros o mesmo; terceiro, mostrar que o constrangimento, que lhe é imposto, tem por finalidade ensinar a usar a sua liberdade, esse ensinamento deve ser mais tardio. De acordo como o autor, a “educação pública tem aqui manifestamente as maiores vantagens: aí se aprende a conhecer a medida das próprias forças e os limites que o direito dos demais nos impõe” (p. 34). O poder de conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade, seria um dos maiores problemas da educação, indica o autor.

Mais recentemente, como exposto por Aquino (1989), se percebe que alguns profissionais da educação conservam ideias pedagógicas que tencionam um discurso na direção de crenças sobre o bom aluno no dia a dia, ser aquele calado, imóvel, obediente.

E muito estranho [...] perceber que as escolas atuais têm um funcionamento ainda parecido, em termos das normas disciplinares, com aquelas escolas do passado. A punição, a represália, a submissão e o medo ainda parecem habitar silenciosamente as salas de aula, só que agora, por exemplo, por meio da avaliação. Não é verdade que muitas vezes alguns professores chegam a ameaçar seus alunos com a promessa de provas difíceis, notas baixas etc? (AQUINO, 1989, p.188).

Nessa direção, identificamos junto aos discursos das professoras colaboradoras, vestígios de advertências e ameaças que tomam a avaliação para a contenção da indisciplina. Em uma de suas aulas, a professora Solidariedade pediu para os alunos retomassem a atividade abandona por causa da “bagunça”, assim ela advertiu: “Eu já estou vendo que tem gente que está garantindo mesmo as notas, garantindo! Uns garantindo as notas boas e outros as notas

ruins! Daqui a pouco cada um sabe qual é a sua”. Ela argumenta que “[...] nada é feito com esse barulho, nada! Nem leitura, nem pesquisa, nem escrita, nada! Só bagunça! Vamos parar, deixa a bagunça e a brincadeira para a hora do intervalo?!” (DIÁRIO DE CAMPO, SOLIDARIEDADE, 05/10/2022). Com isso alguns voltam as atividades e o barulho diminui.

Em uma das aulas da professora Autonomia, na turma do 4º ano, em decorrência de conversas paralelas e andanças de alunos pela sala, ela proferiu: “vai ser bonito quando as mães de vocês vierem buscar as provas! [...] são vocês que vão definir o seu futuro até o final do ano, se vai ser no 4º ou no 5º ano. Não sou eu não, eu não reprovado ninguém. Vocês que se aprovam ou se reprovam” (DIÁRIO DE CAMPO, AUTONOMIA, 21/10/2022).

A professora Boniteza recorre a recursos de advertências e ameaças para conter episódios de indisciplina, com declaração como: “Prestem atenção se não vou fazer mais atividades!”; “Se comportem! Se não vou colocar mais tarefa!” (apontando para o quadro); “Façam silêncio se não, não vai ter brincadeira!”; “Agora vamos fazer a brincadeira do silêncio, quem falar sai da brincadeira!”; “Quem falar não vai participar das brincadeiras”; “Quem não terminar a atividade não vai sair para o recreio!” (DIÁRIO DE CAMPO, BONITEZA, 26/08/2022).

Se nos restringíssemos apenas ao que nos propomos, nessa seção, que foi apresentar sentidos de avaliação e de prática avaliativas identificados nos discursos das professoras, talvez fosse suficiente apontar, com os extratos acima expostos, que os sentidos que tencionam o significante avaliação o vestem como elemento disciplinador de comportamentos, ocasionando prática avaliativas autoritárias e coercitivas. No entanto, os discursos presentes nesses extratos possibilitam irmos além, travessia perigosa, porque são várias as veredas que se abrem. Assim, trazemos alguns pontos que consideramos relevantes por atravessarem as práticas avaliativas.

Ao expor esses discursos, não intencionamos apresentar esse contexto como sendo o habitual nas práticas das professoras, até porque esse é um discurso que destoa, que soa estranho e ajusta-se mal à travessia feita entre outros sentidos identificados nas práticas das professoras. Nem tampouco estamos sugerindo que elas projetem um/a aluno/a ideal, ou tenham preferências por salas silenciosas, quietas e paredes estéreis.

Nossa intenção está mais direcionada a considerarmos como os discursos que tomam o sentido de avaliação vinculado ao controle da indisciplina dos alunos ainda atravessam as práticas avaliativas; mas também considerarmos como a disputa por certos sentidos, que sedimentam discursos sobre matizes da avaliação, refere-se seja ao lugar, seja à força da ação, ao posicionamento político, como também à força da contingência.

Primeiramente percebermos que esses discursos podem ocorrer em momentos atravessados pelos lapsos, pelos deslizos e falhas, por aquilo que escapa, uma falha discursiva; ou simplesmente ocorrem pelo cansaço ou estresse. Fazendo emergir ou ecoar palavras ou expressões que nem sempre são refletidas no tocante ao seu potencial limitante.

Segundo Tardif (2012), as/os professoras/es pensam e agem conscientemente a partir de suas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais; essas experiências abarcam valores, crenças, normas e tradições que os auxiliam a fazer escolhas e agir. No entanto, não há uma relação de transparência e domínio absoluto ou universal dos saberes-fazeres plurais, de modo que, eles/as sabem o que fazem até certo ponto, pois nem sempre estão conscientes de tudo o que fazem enquanto fazem, e nem sempre sabem por que agem de determinada maneira. Assim, por vezes, as suas ações podem acarretar consequências imprevistas e não intencionais.

Essas ações contêm, potencialmente, consequências involuntárias que escapam à consciência e que limitam, parcialmente, o conhecimento sobre suas ações, expondo uma ruptura entre as boas intenções que intentam e o realmente fazem. “Agir nunca é agir perfeitamente e em plena consciência, com uma consciência clara dos objetivos e consequências da ação, das motivações afetivas subjacentes” (TARDIF, 2012, p. 2013).

Seja como for, “a avaliação da aprendizagem ainda vem sendo utilizada como um elemento disciplinador no que se refere ao comportamento das crianças, e implica na ausência do diálogo em suas vivências, podendo distanciar a avaliação da possibilidade de servir às suas aprendizagens” (SOBRAL, 2017, p. 12, UFPE).

Luckesi (2005), denuncia que a prática avaliativa escolar, em um modelo de sociedade liberal conservador tendem a ser autoritárias e coercitivas, exigindo “controle e enquadramentos dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social” (p. 32). Assim, as práticas avaliativas tentam ocultar as suas latências conservadoras e autoritárias, que visam a domesticação dos alunos. Nesses moldes, a avaliação nas mãos dos professores desempenha um papel disciplinador. Segundo Luckesi (2005, p. 40), essa é “uma prática comum, no meio escolar, utilizar o expediente de ameaçar os alunos com o poder e o veredicto da avaliação, caso a ‘ordem social’ da escola ou da sala de aula seja infringida”.

Lembramos que ao tratar sobre a avaliação, Freitas (2009), anuncia que existem práticas avaliativas que incorrem sobre as ações disciplinares para manter a ordem na sala de aula e na escola, assim como as avaliações de valores e atitudes. De modo que os espaços escolares não são ingênuos e sem propósito. Até a estrutura física, as salas de aulas fechadas, um mundo artificializado apresentado e representado em livros e manuais, retiram a vida fazendo “da 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” (FREITAS, 2009, p. 22).

O que induziria um processo de formação para a submissão do estudante à autoridade do professor, que a desempenha ancorado nos processos de avaliação, legitimados pela sociedade. Segundo o autor a informalidade do processo de avaliação seria um ponto decisivo no desenvolvimento do aluno, uma vez que envolve a construção de juízos sobre si mesmo, os quais podem afetar a autoestima. Critérios como o comportamento e o interesse, às vezes adotados, “relacionam-se mais à avaliação da pessoa do aluno que ao seu desempenho escolar” (VILLAS BOAS, 1998, p.23).

Fernandes (2020, p. 152), expõe que o campo da avaliação seria “fértil em chamar para si todas as mazelas da educação”, a exemplo disso, a avaliação enquanto objeto disciplinador e mantenedor da ordem escolar; como elemento conservador do poder dos professores sobre os alunos, enquanto prática de fazer os alunos se dedicarem às demandas escolares.

Nessa breve e restrita discussão com os autores, o nosso olhar foi direcionado sobre a avaliação, permitindo um ajuste no foco, para percebermos nuances não muito auspiciosas que a tomam como instrumento disciplinador. Os autores não encerram, nem tampouco dão conta de todas as demandas envolvidas, o que nos faz perceber que existem diferentes formas de olhar para um fenômeno e o próprio fenômeno nunca é o mesmo, pois não conserva uma mesma identidade.

A questão da intensificação da indisciplina, no contexto pós-pandêmico, foi suscitada nos discursos das professoras como fator que atrapalha o bom desenvolvimento das aulas e as aprendizagens dos alunos. Em um contexto pós-pandêmico, Souza et al (2022) apontam que, a carência de condições favoráveis para uma boa condução das aulas desmantela os caminhos metodológicos necessários para a consolidação e desenvolvimento de novos saberes.

Além de um elemento desmotivador para o processo de ensino-aprendizagem e obstáculo para o trabalho docente, a indisciplina, segundo Aquino (1998), estaria vinculada ao baixo aproveitamento dos alunos como duas faces de uma mesma moeda, representando dois males da escola contemporânea, que corroboram com o fracasso escolar. Visto em outro registro, a questão da indisciplina pode ser percebida enquanto um dos produtos ou efeitos do trabalho cotidiano de sala de aula. Distante da ideia de energia desperdiçada, sem um alvo direcionado ao qual se fixar, ela pode ser compreendida como, um sinal, um indício, “uma espécie de termômetro da própria relação do professor com seu campo de trabalho, seu papel e suas funções” (p. 194).

A professora Boniteza entende que a volta dos alunos aos espaços da escola depois de um longo período em casa, requereu desses alunos uma adaptação à rotina de atividades escolares presenciais, pois, eles estavam acostumados ao cotidiano doméstico, cada qual a seu tempo, ritmo e modos de conduzir as atividades escolares e não escolares. Assim, ao retornarem para as atividades presenciais, estão apresentando dificuldades para se ajustar às normas, regras, os ritmos e tempos da escola (DIÁRIO DE CAMPO, BONITEZA, 25/08/2022).

A ideia de aprendizagens em sala de aula formal foi descaracterizada no contexto do ensino remoto, e a adaptação ou readaptação da rotina escolar no formato presencial, ocasionou nos alunos diversas alterações físicas e emocionais que implicaram na indisciplina escolar. Uma vez que entram em conflito os diferentes posicionamentos no espaço da sala de aula; expondo problemas de socialização, instabilidades emocionais, resistências as metodologias, e estranhamento aos contextos escolares.

Para além de analisarmos os sentidos identificados junto aos discursos das professoras que toma a avaliação para a contenção da indisciplina por meio de advertências, podemos analisar o próprio significante indisciplina enquanto um inimigo a ser combatido, um nome que se cristaliza como o nome do adversário, um antagônico ao significante disciplina. Como visto anteriormente, “todo discurso, toda identidade formada por uma articulação discursiva se dá a partir de seu próprio corte antagônico, ou seja, um outro discurso que nega, que ameaça a existência de todos os elementos que constituíram um determinado discurso” (MENDONÇA, 2009, p. 167). Ao ter sua existência ameaçada, a disciplina, por sua vez, agrega em torno de si demandas particulares como atenção, foco, participação, interesse, valorização do estudo, respeito ao espaço do outro, entre outros. Desse modo, podemos afirmar que a disciplina escolar seria um ponto nodal que atenderia diferentes demandas no interior da escola.

No tocante a mobilização de diferentes atores e estratégias na busca por soluções viáveis, mencionado anteriormente ao expormos o relato da professora Boniteza sobre os problemas com a indisciplina dos alunos, cabe trazer aqueles/as apontadas pela professora. Segundo Autonomia, entre os atores acionados, que foram professoras, alunos, pais, coordenadores e gestora; houve conversas e reuniões para assegurar a participação e o comprometimento de todos os envolvidos no esclarecimento sobre regras disciplinares que existem no âmbito escolar, que precisam ser respeitadas para um adequado convívio entre todos que participam desses espaços.

Também cabe trazer que a utilização da contação de histórias foi apresentada pela professora como uma ferramenta lúdica nesse enfrentamento (DIÁRIO DE CAMPO, BONITEZA, 25/08/2022). Além disso, pudemos observar negociações na relação professora-

alunos, por exemplo, quando a professora perguntava para a turma “Qual foi o nosso combinado?”. Ou quando argumenta “[...] ‘não precisa a tia fazer uma brincadeira do silêncio para vocês se comportarem! Vocês já são grandinhos o suficiente para se comportarem, não são?!’ eles concordam e fazem silêncio” (DIÁRIO DE CAMPO, BONITEZA, 14/09/2022).

Identificamos nessas ações mobilizadas pela professora Boniteza uma postura de enfrentamento bem distante dos relatos que trouxemos para abrir esse assunto. Visto que é possível perceber a busca de encontrar soluções através do diálogo com todos os envolvidos, chamando a responsabilidade do coletivo como ferramenta para minimizar os problemas de indisciplina em sala de aula, para que esse ambiente se torne efetivamente em um espaço de e para as aprendizagens. No tocante a aspectos da prática, Freire (2020, p. 40), nos aponta que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Entendemos que pensar coletivamente pode contribuir no enfrentamento dos desafios que precisam ser enfrentados dentro da escola e fora dela.

Perante o que foi exposto, percebemos os sentidos suscitados no contexto pós-pandemia nos discursos das professoras, uma captura do significante avaliação vinculando-o ao controle da indisciplina e da defasagem nas aprendizagens. Fica claro nesses contextos conflituosos e de disputas, como a escola nos apresenta questões complexas que não podem ser reduzidas e solucionadas de modo simplista, nem se revelam através de diagnósticos rápidos, pois engaja o sentido da vida individual e coletiva, liga passado e futuro e mistura gerações, tendo a educação pública como um campo de forças, um afrontamento de grupos e de interesses, uma luta contínua de representações e de lógicas (LAVAL, 2019).

5.1.2 Tudo e um pouco mais, na conta da avaliação diagnóstica

Na luta continua pela significação identificamos outros sentidos acerca da avaliação da aprendizagem junto aos discursos das professoras. Quando a professora Autonomia quis saber sobre o nosso objeto de pesquisa e explicamos que se tratava da avaliação da aprendizagem, ela prontamente se pôs a apresentar suas impressões sobre a avaliação praticada no contexto da turma do 1º ano. A professora relatou que tem sido realizada a cada bimestre uma avaliação com os alunos:

[...] o tipo de avaliação que é dada a eles, é uma avaliação que eu não acho justa, que é uma avaliação que conta para lá. É entregue uma lista com quatro palavras e uma frase, a gente tem que ditar as quatro palavras e a frase e eles tem que escrever é o único instrumento avaliativo do 1º e 2º ano, o segundo ano ainda tem as provas externas e o primeiro é apenas isso. Só que as palavras e a frase usados no 1º ano são as mesmas usados para o 5º ano. Ou seja, para o 1º ano e um nível alto e para o 5º ano

é bem tranquilo. Todas as turmas do 1º ao 5º ano fazem as mesmas palavras, e em cada bimestre são utilizadas palavras diferentes. Então, o único instrumento avaliativo do 1º ano são essas palavras e a frase, e pega eles de surpresa porque eles não sabem. Eu é que já coloco assim, à parte, leituras, faço ditados para eles se familiarizarem (DIÁRIO DE CAMPO, AUTONOMIA, 19/10/2022).

Identificamos que o sentido de avaliação, segundo as atribuições apresentadas pela professora, carrega as marcas de uma avaliação diagnóstica formal, que acontece de forma desarticulada do contexto da sala de aula. Pelo que entendemos, as palavras e frase são entregues as professoras no dia da “aplicação” com os alunos, de modo que as professoras não participam do planejamento nem da formulação desse conteúdo. Logo, é algo que cai de paraquedas para os alunos, e como não podem contextualizar, as professoras apenas ditam as palavras mecanicamente.

Percebemos assim, que a avaliação diagnóstica é usada de modo equivocado, pois é tomada de forma desvinculada do planejamento, dos objetivos de ensino e das definições de conteúdo das professoras. Freitas (2009, p. 14) alerta que, se “não situarmos a avaliação no interior das demais categorias deste processo, ela tenderá sempre a ser considerada de forma isolada, como atividade de final de processo”. Dessa maneira, não adiantaria advogar uma avaliação processual e continua se ela estiver vinculada a uma visão linear do processo pedagógico. Claro que o diagnóstico avaliativo é importante, pois é uma das dimensões dos processos avaliativos, no entanto, não se limita a esta dimensão.

Como aponta Luckesi (2000, p. 08), o ato de avaliar não se encerra na constatação, pois ele é dinâmico e implica na tomada de decisão. “Sem este ato de decidir, o ato de avaliar não se completa. Ele não se realiza. Chegar ao diagnóstico é uma parte do ato de avaliar. [...] Diagnóstico sem tomada de decisão é um curso de ação avaliativa que não se completou”. Nessa direção, no caso em questão especificamente, a ação avaliativa não se completa nas práticas das professoras, na realidade nem se inicia. Uma vez que elas não têm parte na elaboração dessas avaliações diagnósticas, nem nas análises e direcionamento dos resultados.

A professora Autonomia entende que esse momento do calendário escolar se traduz em instrumento avaliativo mais próximos de uma avaliação formal encaminhada pela equipe gestora da escola, que pôr sua vez recebem orientações da secretaria de educação – percebemos isso em “é uma avaliação que conta para lá”. Ou seja, o que for o “pra lá” certamente é algo que foi pensado e elaborado fora do contexto da sala de aula; ao mesmo tempo demonstra pouco interesse da professora, talvez por ser algo que foge do contexto, algo solto que não atende efetivamente as especificidades e necessidades dos alunos.

Já as professoras Boniteza e Solidariedade têm em comum o entendimento de que não se trata de um instrumento avaliativo formal, mas uma avaliação diagnóstica realizada com os alunos para identificar em que nível no processo de aquisição da escrita esses alunos se encontram.

O procedimento avaliativo descrito no relato da professora Autonomia diz respeito a avaliação periódica de sondagem de leitura-escrita chamado Alfabetômetro, pensado pela rede pública município de ensino de Caruaru, no contexto de reabertura das escolas no pós-pandemia, enquanto estratégias para minimizar os impactos negativos na aprendizagem dos alunos.

O Alfabetômetro é um instrumento de gestão pedagógica que tem como objetivo acompanhar o processo de alfabetização dos alunos do Ensino Fundamental anos iniciais. E a partir dos resultados são pensadas ações direcionadas para cada contexto. O Alfabetômetro é apresentado em formato de painéis, que são distribuídos nos espaços de recepção e das salas de aula da escola. Também é aprestado enquanto um painel online em que as escolas registram os resultados das avaliações a cada bimestre. “Os dados consolidados de todas as escolas formam um painel em que a secretaria de educação analisa e direciona o processo formativo docente para as habilidades mais críticas deste ciclo” (JOÃO PAULO CÊPA²², 19/04/2022).

E não é só isso: os resultados das avaliações devem servir também de base para o planejamento pedagógico deste e do ano seguinte. Com base no que os alunos de fato sabem e naquilo que é esperado que dominem, os professores e a coordenação pedagógica devem adequar o currículo para garantir que os estudantes aprendam as habilidades fundamentais para a sua série escolar, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). São as avaliações diagnósticas que vão subsidiar também a formação de professores (ERNESTO FARIAS²³, 18/10/2021).

Acredita-se que o instrumento, cuja base é a Psicogênese da Língua Escrita, funciona como um termômetro. Que com a sondagem realizada com os alunos se identifica o nível ao qual se encontram. E como estratégia de intervenção, foram realizadas formações de professores pela Secretaria de Educação. De onde partiu a proposta de se trabalhar os diferentes

²² João Paulo Derocy Cêpa, Secretário de Educação e Esportes de Caruaru, em Pernambuco, entre 2021 e março de 2022. Atualmente, Gerente de Articulação do Movimento pela Base.

Acessado em:

<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/o-planejamento-de-2022-em-caruaru-e-a-recomposicao-das-aprendizagens/>

²³ Ernesto Martins Faria, diretor executivo do Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede).

Acessado em:

<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/analise-a-importancia-das-avaliacoes-diagnosticas-no-retorno-as-aulas-presenciais/>

níveis de alfabetização dividindo a turma em grupos com dificuldades semelhantes; para que os professores trabalhem as atividades de acordo com a fase em que os alunos se encontram.

Visualizamos no explicitado, aquilo que foi apontado por Freitas (2009, p. 23), de que a avaliação caminha como “uma categoria que modula o próprio acesso ao conteúdo e interfere” na metodologia de ensino escolhido para trabalhar com os alunos, mais do que se possa pensar. De modo que, por vezes tem se apresentado como uma categoria muito importante na organização dos trabalhos em salas de aula.

Como visto na movimentação nas salas de aula, nas terças e quintas-feiras, em que eram trabalhadas atividades direcionadas para os diferentes níveis no processo de alfabetização: “nas terças e quintas ‘em tese!’ A gente trabalha separado com níveis de leitura, que foi o que a secretaria pediu” (DIÁRIO DE CAMPO, SOLIDARIEDADE 06/10/2022). “Eu tenho alunos no 4º ano que ainda estão no processo de alfabetização, alunos que ainda não sabem ler. Aí nas terças e quintas fazemos atividades direcionadas de alfabetização, pra pré-silábico, silábico alfabético e alfabético” (DIÁRIO DE CAMPO, AUTONOMIA, 20/10/2022).

Aí a gente tem uma divisão dos alunos em grupos de acordo com os níveis de alfabetização. Temos que seguir essas orientações, e a gente faz, mas, é possível fazer isso sempre? Não, não é, porque a gente tem uma demanda enorme para dar conta, uma grade curricular para dar conta. [...] E aí nas terças, e nas quintas, eu estou na minha sala, uma loucura por atividades diferentes, para atender a esses níveis diferentes de estudantes (ENTREVISTA, SOLIDARIEDADE, 13/12/2022).

Em nossas observações das práticas cotidianas das professoras conseguimos presenciar alguns desses momentos, em que as turmas estavam separadas em grupos, cada professora aos seus modos orquestrava as diferentes atividades. Boniteza (mesmo com uma turma grande em uma sala pequena) e Autonomia sempre diversificavam a organização física da sala²⁴ e dos alunos, que as vezes estavam divididos de acordo com os níveis de alfabetização, e por vezes estavam divididos em grupos mistos a partir dos diferentes níveis de alfabetização.

A professora Solidariedade trabalhava os diferentes níveis de alfabetização dos alunos por meio de atividades direcionadas, mas não costumava separá-los em grupos, houve duas vezes em que eles foram separados em dois grupos grandes, os que estavam alfabetizados e os que ainda estavam no processo de alfabetização.

Embora o Alfabetômetro, enquanto ferramenta desenvolvida pela Secretaria de Educação, seja mais um projeto que chega na sala de aula de forma verticalizada, que demanda um espaço-tempo de avaliação periódica de sondagem por meio de atividades padronizadas; também possibilita experiências de deslocamento e aberturas para a negociação curricular

²⁴ As carteiras eram organizadas em um grande círculo, ou círculos menores de sete, cinco, ou três carteiras

através das aulas semanais (às terças e quintas) elaboradas com vistas a atender os diferentes níveis de alfabetização. Momentos em que as professoras são desafiadas a movimentar seus repertórios teóricos-metodológicos.

As professoras diante das especificidades de sua atuação, diante de seus saberes-fazer, traduzem as demandas das políticas avaliativas-curriculares, bem como as demandas de outros sujeitos da escola, as ressignificando em suas práticas cotidianas. Desse modo, as práticas curriculares são marcadas pela imprevisibilidade e corroboram para um espaço-tempo muito mais inventivo, possibilitando um processo de diálogo e de negociações, desconstruções, buscas, rupturas, investigações, cooperação (MELO, 2019).

Assim, enquanto agentes que agem social e politicamente, as professoras podem interpretar e responder a esse contexto de várias maneiras, desde um modo passivo e resignado, até a discordâncias que reverberem em queixas que possam articular reivindicações e diferentes demandas capazes de deslocar contingencialmente os propósitos iniciais do projeto.

É nesse contexto em que as políticas são ressignificadas e recriadas, que Lopes e Macedo (2011,) afirmam que “o contexto da prática é produtivo, mas não pode ser entendido fora dos constrangimentos estabelecidos pelas relações de poder reestruturadas, redistribuídas e recriadas pelas políticas” (p. 260), apontando a complexidade deste contexto. Que corrobora com a ideia de que a disputa por significação não se encerra nos contextos de formulação dos textos políticos, mas, desdobra-se aos contextos práticos de atuação das professoras.

Não podemos deixar de mencionar que as diferentes atividades curriculares trabalhadas ao mesmo tempo num mesmo espaço, enchiam a sala de aula de vida pulsante, perceptível nos rostos, no olhar atento e curioso; e nos gestos dos alunos. Divididos em grupos eles trabalhavam juntos na resolução de problemas, na construção de sínteses, na explicação de conceitos, na apresentação de fatos históricos, em pesquisas na internet através de seus tablets (exclusividade dos alunos do 5º ano), de livros ou dicionários; ou ainda na simples, mas, não menos complexa tarefa de identificar letras, sílabas e palavras. A intensidade dessa movimentação, que vimos ocorrer, entre os atores/autores e o conhecimento refletia-se no envolvimento, quase sempre, de todos os alunos. Foi possível perceber nesses momentos uma dinâmica diferente, principalmente, nas relações e interpelações entre professora-alunos, alunos-professora e alunos-alunos.

As atividades curriculares desenvolvidas eram planejadas e elaboradas, predominantemente, pelas professoras. No entanto, Autonomia e Solidariedade, às vezes, delegavam a escolha sobre os assuntos, conteúdos e disciplinas, aos alunos. Identificamos nesse gesto, um convite a participação dos alunos nos processos de decisão curricular de forma ainda

tímida, mas presente. Assim, professoras e alunos, enquanto decisores curriculares (MELO, 2019) nem sempre reconhecidos ou autorizados, deslocam as fronteiras do local de decisão de políticas curriculares circunscrito, majoritariamente, à administração.

Políticas curriculares essas, que refletem conflito de interesses como aponta Melo (2019, p. 53), elas “refletem igualmente opções e interesses de determinados grupos, embora incorporem as contradições existentes em uma sociedade tão plural como a nossa, isso implica dizer que assim como no currículo, as políticas também se constituem como espaço de embates e contestações”.

Nessa perspectiva, a escola e seus atores se retiram do lugar de passividade e de determinismos, que os limitam ao papel de atender, submissamente, as exigências de agentes externos. Para se colocarem “em um papel ativo enquanto um dos decisores curriculares”; se apresentando como coparticipante na ressignificação do currículo, tornando-o “um espaço de conflito e lugar de mudança” (MELO, 2019 p. 59). No bojo desse deslocamento de sentidos, vários outros se redimensionam, contudo, o processo de significação sempre está marcado pela instabilidade e pela incompletude (BURITY, 2014).

Depois de todos esses sentidos identificados nos discursos das professoras Boniteza, Autonomia e Solidariedade, percebemos nestes um panorama que produziu múltiplos deslocamentos e significação, ou seja, percebemos uma polissemia de sentidos sobre a avaliação da aprendizagem. Mas, ainda existem outros sentidos identificados que queremos apresentar a seguir.

5.1.3 Avaliação da aprendizagem: entre processos de construção de conhecimentos e de aprendizagens a validação do currículo e da aprendizagem

Na polissemia de sentidos identificadas nos discursos/práticas das professoras Boniteza, Autonomia e Solidariedade, são revelados sentidos que em alguns aspectos se aproximam, se complementam, ou se distanciam. Por exemplo, enquanto a professora Autonomia trouxe um sentido mais próximo a uma avaliação formal, para classificação ao final dos ciclos, por meio dos testes e provas semestrais; a professora Boniteza explicitou que, sobretudo, o sentido de “avaliação não é medir, não serve para medir. Mas acredito que a avaliação nos ajude a acompanhar, a compreender esse processo de ensino e aprendizagem, [...] ela nos traz dados que nos possibilita conhecer as dificuldades, talvez até mesmo ressignificar conhecimentos” (ENTREVISTA, BONITEZA, 16/12/2022).

Os sentidos presentes no discurso de Boniteza, nos remete ao que Freitas (2009, p. 16) distingue sobre a avaliação não ser “uma questão de final de processo, mas que ela está o tempo todo presente e, consciente ou inconscientemente, orienta nossa atuação na escola e na sala de aula”.

Boniteza demonstrou compreender que sobre a “avaliação se sabe que há diferentes tipos, e cada uma vai se adequar de acordo com a necessidade do momento, ou seja, de acordo com o que se pretende alcançar. Mas eu acredito que avaliação no geral é um processo”. Segundo a professora a avaliação da aprendizagem poderia ser resumidamente apresentada como um processo que envolve investigar, refletir e conhecer. Ela expôs “[...] vejo a avaliação como um processo que deve ser contínuo, que não precisa acontecer apenas em um mero momento para entender o que o aluno aprendeu. Mas, precisar ser um processo de reflexão e de autorreflexão para o professor e, também para os alunos” (ENTREVISTA, BONITEZA, 16/12/2022).

Esses sentidos acerca da avaliação fazem lembrar que a literatura sinaliza que a avaliação pode assumir diferentes propósitos, podendo atuar como um instrumento de investigação e diagnóstico, de produção de informações a serem mobilizadas nos processos de ensino-aprendizagem (ALCANTARA, 2020). Também pode atuar numa perspectiva de ensino para o alcance de aprendizagens significativas, por meio de uma avaliação formativa que regule processos, reforce êxitos, que identifique a origem das dificuldades e meios mais adequados para saná-las. escolar (LEITE, FERNANDES, 2002).

Nesta colheita de sentidos se destaca, especialmente, a avaliação formativa que “contribui para que os alunos tenham melhores e profundas aprendizagens” (BORRALHO; CID; FIALHO, 2019, p. 219). Nessa perspectiva, a avaliação assume uma dimensão “dinâmica, processual e contínua, que embora seja reconhecida como subjetiva, assenta em princípios de equidade, de uma ação justa e de um exercício ético e contempla [...] a globalidade da formação” (MARINHO; FERNANDES; LEITE, 2014, p. 154).

Ao tratar sobre a avaliação formativa, Méndez (2002, p. 82), afirma que a “avaliação transforma-se em atividade contínua de conhecimento” quando “avaliamos para conhecer com o objetivo fundamental de assegurar o processo formativo dos que participam do processo educativo”. Assim, a avaliação assume a incumbência de assegurar o processo formativo tanto de alunos quanto do professor/a, pois está de certa forma, a serviço tanto de quem aprende quanto de quem ensina. Logo, uma avaliação que ocorre distante ou separada da aprendizagem perde seu valor formador e conduz apenas a verificação do se aprendeu ou não. (BORRALHO; CID; FIALHO, 2019, p. 219).

O discurso presente nos relatos da professora Boniteza se aproxima de uma avaliação formativa no momento em que direciona o foco da avaliação não apenas as aprendizagens dos alunos, mas incluem na equação suas próprias práticas, por meio do processo de uma autoavaliação que possibilita mudar a direção quando preciso, ou ressignificar o conhecimento quando necessário.

Já na entrevista com a professora Solidariedade, e mesmo nas observações em suas aulas, percebemos que ela não esteve preocupada em definir o que entende por avaliação em um único sentido, menos ainda em um termo fixo. Segundo Solidariedade, falar sobre avaliação é complicado, pois “[...] nunca é a mesma coisa. Porque a gente avalia os alunos para saber o que eles conseguiram avançar e o que precisam melhorar. De um ponto onde eles saíram para onde estão, em direção ao que a gente espera que alcancem” (ENTREVISTA, SOLIDARIEDADE, 13/12/2022).

Esses aspectos também estiveram presentes nos discursos de Autonomia e Boniteza, que também comungam de outros entendimentos, entre eles, as professoras demonstraram não perceber a avaliação como uma obrigatoriedade ou uma imposição, a não ser quando eram compelidas a realizarem, com os alunos, avaliações diagnosticas para a SEDUC ou alguma prova externa como o SAEPE. O que implica toda uma questão que envolve testes ou provas que foram elaboradas por terceiros, distante do contexto da sala de aula, assim como das especificidades dos alunos.

Ao expor que “a gente precisa avaliar para ver o que eles avançaram, ver o que é que eles precisam avançar”, Solidariedade, está involuntariamente nos indicando um processo que envolve passado, presente e futuro; um passado que nos remete a alguma experiência e a alguma tradição ou herança, por presente podemos considerar o momento da ação, e por futuro podemos entendê-lo enquanto estratégia que nasce da ação.

Em um movimento contínuo de ação prevendo a estratégia a partir da experiência. Nesse sentido, a ação e a estratégia são muito importantes, pois quando temos, em nosso caso, três professoras – que participam de uma mesma rede de ensino, que participam das mesmas formações ofertadas por essa rede, que são atravessadas pelo cotidiano escolar – que podem seguir por caminhos totalmente diferentes.

E mesmo que sigam diferentes caminhos ambas buscam, semelhantemente, o crescimento de seus alunos tentando encontrar um ponto de equilíbrio entre o ensinar e o aprender, percebemos com os discursos das professoras que a avaliação, mesmo sendo um significante ambíguo/polissêmico/sobredeterminado (LACLAU; MOUFFE, 2015), pode ser esse ponto de equilíbrio. Nessas veredas, o ensino pode ser conduzido equilibradamente a fim

de alcançar aluna/o por aluno/a, especificidade por especificidade de uma forma prática, em busca de aprendizagens equilibradas. As quais podem ser alcançadas quando e se for entendido que todo processo educativo, ou todo processo de ensino-aprendizagem é um processo de construir e construir-se. Um construir que é marcado pela contingencialidade, “levando em conta as demandas sócio-históricas que conjugam passado-presente-futuro (SILVA, 2020, p. 36).

Segundo Chueiri (2008, p. 52), “a prática de avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem ocorre por meio da relação pedagógica que envolve intencionalidades de ação”. O/a professor/a, na condição de avaliador/a desse processo, traduz e atribui sentidos e significados à avaliação, produzindo conhecimentos e representações não apenas sobre ela, mas acerca de seu papel como avaliador, tendo como base as próprias suas concepções, vivências e conhecimentos. Assim, a avaliação que as professoras fazem espelham, de certo modo, as suas concepções de mundo, de educação e de avaliação, de modo que deixam marcas que revelam as suas intensões e interpretações sobre os eventos avaliativos.

Contudo, cabe lembrarmos que no registro de uma perspectiva discursiva todo conhecimento selecionado ou construído, sejam eles advindos de instituições e políticas educacionais, ou sejam aqueles construídos nas práticas das professoras; podem ser desestabilizados, pois estão sujeitos a questionamentos e embates. De acordo com Lopes e Borges (2015, p. 496):

São cada vez mais explicitados os conflitos relacionados ao que se entende por conhecimento, pois este passa a ser compreendido como resultado de lutas pela significação, processos discursivos precários. No mínimo, são produzidas perguntas sobre os atos de poder que modificam as significações de conhecimento contextualmente, sobre o que se entende por futuro, para que e para quem, onde e por quê. Como obter consenso acerca do passado e do presente que formarão esse futuro? Como construímos hoje, sem certezas, o futuro que um dia será nosso presente?

Solidariedade quando expôs “acho que a gente precisa avaliar para ver o que eles avançaram, ver o que é que eles precisam avançar. [...] é o que a gente faz, mas é complicado, porque tem toda uma rede, tem todo um sistema que coloca outras questões, outras avaliações para além de identificar apenas onde os meninos estão”; demonstra que aquilo que ocorre em sala de aula, como o ensino e a aprendizagem que negociam conhecimentos e saberes, são perturbados e atravessados por demandas da comunidade escolar, bem como das políticas educacionais. Demonstra também que, o que acontece dentro da sala de aula não se restringe a esse espaço, pois o ensino que se transforma em aprendizagens (ou não) transpõe as paredes da sala de aula e se torna assunto da/na comunidade escolar; e se torna pauta de políticas educacionais local e global. Sobre esses aspectos, Solidariedade nos apresenta uma

preocupação com um conhecimento mínimo que os alunos precisam evidenciar em provas externas para que a escola não sofra perdas de financiamento:

[...] são considerações complicadas, inclusive de serem feitas. Eu não considero um trabalho fácil. Porque não é só dizer onde ele avançou ou quanto ele avançou. É eu lhe dizer qual é o mínimo que ele precisa avançar. E aí eu acho esse papel muito difícil. Porque, não é só o mínimo que ele precisa avançar para o meu entendimento. É todo um contexto, por exemplo, quando existe um número alto de reprovação, a gente tem uma queda, inclusive de orçamento. (ENTREVISTA, SOLIDARIEDADE, 13/12/2022).

Solidariedade levantou uma questão muito séria, e que por vezes é invisibilizada, uma vez que o foco são as altas performances, os melhores resultados, ou seja, a professora apresentou um discurso bem distante da inversão do sentido de qualidade traduzido no discurso do texto político (MENDES; FRANGELA, 2014).

Solidariedade não estava preocupada, a princípio, com o conhecimento mínimo segundo as suas próprias concepções, ou levando em conta o ritmo de aprendizagem dos alunos, mas demonstrou estar preocupada que o conhecimento alcançado pelos alunos atenda as expectativas das avaliações externas.

Percebemos, por um lado que as avaliações externas puxam, empurram ou tencionam as práticas curriculares das professoras para atender aquilo que é considerado aceitável a cada nível da aprendizagem escolar. Por outro lado, essa lógica desconsidera que “[...] esses meninos avançaram muito, alguns chegaram sem nem conseguir identificar palavras”. Essa lógica desacredita ou despreza que “[...] eu tenho uma forma particular de avaliar e saber avaliar o que cada um dos meus alunos conseguiu avançar, o que sabiam quando chegaram em suas mãos e o que conseguiram construir até esse momento” (DIÁRIO DE CAMPO, SOLIDARIEDADE, 20/09/2022).

A lógica das avaliações externas desconsidera as especificidades e ritmos dos alunos e suas aprendizagens, deixando a margem aqueles que “[...] ainda falta avançarem muito para alcançar o nível exigido para um 5º Ano; [...] o que avançou não é o suficiente diante das avaliações formais”. E no final das contas, Solidariedade que saber como transformar o conhecimento – mínimo na perspectiva das avaliações externas, ou máximo na perspectiva do aluno – em uma nota. Ela considera isso “muito difícil e muito complicado, porque no fim tudo precisa ser transformado em uma nota” (DIÁRIO DE CAMPO, SOLIDARIEDADE, 20/09/2022).

Além desses sentidos, identificamos junto aos discursos da professora Solidariedade um outro, em que avaliação aparece para validar o ensino e o currículo, “[...] eu penso que avaliar é você validar, digamos assim, se os seus objetivos, enquanto professora, para determinado

conteúdo, conceito, enfim, foram alcançados; se não foram alcançados, como é que a gente faz para alcançar esses objetivos” (ENTREVISTA, SOLIRARIEDADE, 13/12/2022). Diante disso podemos nos direcionar por diferentes caminhos, aqui podemos sinalizar dois. Aquele que vai apontar para uma avaliação que está em uma relação de interdependência com o currículo e a aprendizagem, já que não se pode ignorar a relação que existe entre eles, bem como, alguns dos conceitos nas abordagens das políticas de educação e formação, “pois as aprendizagens, em função dos contextos formais, não formais e informais, são de natureza curricular e são validadas por processos e práticas de avaliação”. (PACHECO, 2011 p. 76).

Ou aquele que vai apontar uma avaliação que subjuga e controla o currículo e a aprendizagem em busca de uma homogeneização, que em nome de uma igualdade de oportunidade, apaga as diferenças e singularidades, sem que isso signifique uma melhoria sensível no nível de aprendizagem dos alunos. Uma avaliação que “demarca o que é produção curricular válida ou saber legítimo a partir das provas bimestrais, mesmo diante de embates políticos em torno da reformulação da política de avaliação, seu sentido permanece” (MENDES; FRANGELA, 2014, p. 337). Deste modo, os diferentes caminhos, apresentam sentidos que estão em constante disputa pelo espaço de significação.

Assim como estão em disputas todos os sentidos apresentados na travessia desta seção. Sentidos que parecem ser tantos, mas no horizonte das possibilidades não são tantos assim. Como dito em outro momento, outros caminhos poderiam ter sido trilhados, o que nos colocaria diante de outras construções, pois não há uma mesma forma ou modo de descrever, apresenta, explicar e compreender os fenômenos e os acontecimentos, pela possibilidade que abriga o “caráter incompleto, aberto e politicamente negociável de toda identidade” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 177).

Ao longo desta travessia foi possível compreender que a medida que nos aproximamos de um certo discurso sobre a avaliação fica perceptível a sua heterogeneidade e polissemia de sentidos, não apenas por ser um fenômeno que tem uma direção socialmente e ideologicamente identificável, mas por ser uma trama de relações e articulações que se envereda em várias direções, e mesmo assim, “não é uma trama inteiramente tecida ao acaso; é uma trama tecida em torno de um desses discursos que se mostra capaz de apresentar-se em nome dos demais” (BURITY, 2014, p. 43).

5.2 “Nem sempre dá para burlar o sistema”: práticas avaliativas diante/atravesadas dos/pelos discursos oficiais e normativos

Uma vez que as questões sobre a avaliação da aprendizagem e práticas avaliativas são disputadas e negociadas por vários atores/agentes/sujeitos/instituições e em diferentes contextos discursivos, nos dedicamos nesta segunda seção a analisar os dados que deram conta de “mapear sentidos articulados que disputam pela significação da avaliação da aprendizagem e práticas avaliativas presentes em textos oficiais e normativos vigentes no município de Caruaru”. Observando nesses discursos pontos que exercem, ou não, influência ou controle nas práticas avaliativas das professoras colaboradoras da pesquisa.

E como foi descrito na metodologia deste trabalho, que nos aproximáramos de alguns dos documentos que estão a orientar as práticas das professoras em Caruaru, explorando o discurso enquanto texto, identificando políticas e/ou programas que estão no jogo discursivo de negociação e produção de sentidos acerca da avaliação, assim o fizemos ao acessar o Projeto político Pedagógico (PPP), e ao Regimento Escolar das escolas Resistência e Perseverança, enquanto documentos locais.

Como apontado por Santiago (2009), o Projeto Político Pedagógico (PPP) se apresenta como um dos mecanismos democratizadores da gestão escolar, sendo assim um instrumento de gestão participativa que compõe a organização da escola, a prática de planejamento, a vivência e a avaliação. Segundo Veiga (2013, p. 13), o Projeto Político Pedagógico é “político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade [...]. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade”. Por ser um documento construído de forma coletiva, no qual são explicitados os objetivos e as metas de uma educação escolar que pode ser significativa, o PPP se constitui um conjunto de princípios que norteiam a elaboração e a execução dos planejamentos, com isso, envolve diretrizes mais permanentes, que abarcam conceitos inerentes à educação.

Por intermédio de uma perspectiva crítica, Santiago (2009, P. 102), visualiza o processo de (re)construção do Projeto Político Pedagógico em quatro fases: “1) a análise da realidade ou análise da situação escolar; 2) discussão da situação escolar, tomada de decisão e definição de prioridades e metas para o trabalho escolar; 3) efetivação-vivência das decisões tomadas para o funcionamento da escola; e 4) o acompanhamento e avaliação das decisões e práticas”.

Por sua vez o Regimento Escolar é um documento originado a partir PPP, ele regulamenta ou traduz em normas específicas os caminhos a serem seguidos para alcançar os ideais negociados no PPP. Sendo assim, uma continuidade ao que foi consensuado no PPP como referencial de “escola desejada, papel dos diferentes segmentos escolares, conhecimento, currículo, avaliação e tantos outros aspectos que a escola considerar necessários, cabe definir

as regras, ou seja, regimentar o modo como a escola se organizará para pôr em prática suas opções teóricas” (GOMES; BAIRROS, 2006, p. 02). Por essas e por outros aspectos, entende-se que o Regimento Escolar é um importante documento de referência para o funcionamento da escola. “Nele está materializado o PPP na forma de registros dos procedimentos, funções, atribuições e composição de cada um dos diferentes segmentos e setores da escola” (p. 04). De modo que há uma estreita ligação e interdependência entre esses dois importantes documentos que fazem parte da organização e da vida escolar.

Assim, quando tomamos o PPP e o Regimento Escolar o fazemos por entender que esses documentos são uma possibilidade de construir sentidos e o poder significar a partir das especificidades contextuais da escola. E mesmo mantendo um certo caráter normativo, tem sim uma abertura de veredas que encaminhem a perspectivas plurais que barrem o controle da significação e o autoritarismo da prescrição.

Tomamos o Projeto político Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar, enquanto textos/documentos locais, por percebermos que podem ser construídos pela comunidade escolar de forma democrática e participativa. Assim, os acolhemos por entendê-los como espaço de luta, disputa, conflito e negociação pelo poder de decisão; na contramão de projetos de centralização curricular em nível nacional (LOPES, 2015). O Regimento Escolar e o PPP possibilitam um processo de análise e reflexão coletiva sobre a realidade do interior e exterior da escola, enquanto via para pensar coletivamente as resoluções necessárias e possíveis, proporcionando uma vivência democrática indispensável para a participação de todos (SANTIAGO, 2009, VEIGA, 2013).

Precisamos fazer uma breve digressão para dizer que, inicialmente, a nossa intenção era acessar o Currículo Escolar e o Projeto político Pedagógico (PPP) da escola enquanto documento locais, no entanto, ao adentrarmos as escolas e questionarmos as equipes gestoras sobre os documentos, construídos coletivamente, que orientam as práticas docentes, nos foram apontados o PPP e Regimento Escolar. Não havendo em nenhuma das duas instituições, campo da pesquisa, um Currículo Escolar construído pelos atores/sujeitos coletivamente no interior da escola. De modo que, ambas as instituições de ensino fazem uso do Currículo de Pernambuco.

Esse aspecto torna explícita a inibição dos espaços de poder de decisão, já que a centralização em nível estadual bloqueia, de certa forma, a ampliação dos espaços de poder significar o currículo, o ensino, a aprendizagem e os processos de formação no espaço escolar. Coadunamos com Lopes (2015, p. 142, grifo da autora), ao afirmar que no contexto das disputas políticas, a ampliação dos espaços de poder “parece estar associada à produção de propostas

curriculares no âmbito dos municípios e das escolas, longe das pretensões de unificar um sentido *patriótico* para o que venha a ser educação”.

O Currículo de Pernambuco tem orientado o trabalho pedagógico da Educação Infantil e Ensino Fundamental, nas escolas de todo Estado, desde 2019. A produção do documento contou com a participação de gestores, coordenadores e professores das redes estadual e municipais, bem como, membros sociedade civil, sendo resultado de uma parceria entre a Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/PE), com apoio técnico-financeiro do Ministério da Educação (PERNAMBUCO, 2019).

Percebemos nesses contextos em que se impõe um consenso, no qual uma demanda particular se apresenta como opção curricular privilegiada, a invisibilidade de outras demandas, negando as disputas e conflitos, se constituindo como uma tentativa de frear a significação do que vem a ser currículo, se apresentando como obrigatória e necessária (LOPES, 2018).

A professora Boniteza fez referência ao Currículo de Pernambuco apontando que ele é um “currículo que vem da Secretária de Educação, um currículo que é comum na rede, o Currículo de Pernambuco [...]. Ele vem como proposta, mas a gente vai adequando as necessidades de cada sala de aula. Eu adequo as necessidades de meus alunos” (ENTREVISTA, BONITEZA, 16/12/2022). Já a professora Autonomia explicitou mais alguns aspectos do Currículo de Pernambuco que nos auxiliaram a perceber que este documento, assim como outros relacionados a ele, atravessa as práticas avaliativas das professoras:

A gente não tem um currículo próprio [...] a gente está utilizando o currículo de Pernambuco. [...] é necessário que a gente trabalhe e registre as habilidades de acordo com o currículo [...], mas a atividade eu posso pensar ou elaborar da maneira que tenha mais sentido para os alunos. A nossa coordenação direciona a gente para estar utilizando e registrando as habilidades do currículo de Pernambuco. Ele é um currículo comum para todo o estado; não atende todas as especificidades das escolas [...]. Esse currículo de Pernambuco tem como base a BNCC, ele traz os conteúdos base (DIÁRIO DE CAMPO, AUTONOMIA, 21/10/2022).

Fica notório que o Currículo de Pernambuco foi apresentado como um documento curricular de referência obrigatória, logo, encontram-se nele as orientações que guiam os processos de ensino-aprendizagem e as práticas pedagógicas em sala de aula. “Tais orientações são organizadas por áreas do conhecimento, organizações bimestrais e cadernos de orientações metodológicas” (SILVA, 2020, p. 142). O Currículo de Pernambuco incorpora, enquanto pilares, os conhecimentos definidos pela BNCC, os Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco e documentos legais que orientam a educação nacional (PERNAMBUCO, 2019).

Percebemos nesse contexto normativo uma centralização curricular em nível estadual, que não deixa de refletir elementos de controle e de hegemonização curricular em nível

nacional, e por vezes mesmo internacional, pois quando se diz orientado pela BNCC incorpora parcialmente suas características. Entendemos que a vinculação com projetos de formação que propõem uma homogeneização nos modos de ser-estar- pensar-agir promovem em certa medida o apagamento da diferença, distorcendo ou comprometendo questões relativas à participação dos agentes escolares.

Assim, não descartamos o Currículo de Pernambuco em nossas análises, pois, direta ou indiretamente fragmentos dele estão presentes nas práticas/discursos, já que foi apontado pela equipe gestora e professoras como um documento orientador das práticas, e mesmo não sendo um documento construído localmente, aponta as disputas, as negociações e os consensos alcançados na elaboração de um currículo no âmbito estadual.

Voltando a atenção para o Regimento Escolar e Projeto político Pedagógico (PPP) das escolas Resistência e Perseverança, pudemos analisar que se trata de documentos construídos pela comunidade escolar, que fazem escolhas distintas no momento de registrar as negociações e os consensos alcançados sobre os papéis dos atores e a organização para o trabalho escolar.

Enquanto a Escola Perseverança fez uso de uma linguagem mais formal, se atendo a questões normativas e burocráticas do funcionamento da instituição, apenas mostrando aspectos de sua identidade ao expor sobre as ações prioritárias com relação a redução da reprovação e da evasão escolar, bem como o aumento dos níveis de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.

A Escola Resistência escolhe uma linguagem menos formal e mais próxima dos atores com que atua; nos fez lembrar o que salienta Veiga (2013, p. 9) sobre a construção deste tipo de documento, “seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico constituindo-se em compromisso político pedagógico coletivo”. Sendo possível identificar no Projeto político Pedagógico e no Regimento Escolar uma a escola como instituição única, pois sutura nos registros que faz, marcas identitárias e características particulares da comunidade que acolhe e por quem é acolhida. A exemplo disto apresentamos um desses registros:

Nossa comunidade Escolar é composta por uma maioria de alunos da zona urbana (e informa os bairros), mas possui um considerável número de alunos da zona rural (informa os sítios). Na questão socioeconômica, a comunidade se enquadra em baixa escolaridade e baixa renda, a maioria dos pais e responsáveis não concluíram o Ensino Médio e se sustentam do emprego informal na feira, agricultura e trabalho doméstico. Além disso, muitos são desempregados e dependem exclusivamente dos programas sociais do Governo Federal. O Bairro onde é localizada a comunidade escolar apresenta alto índice de criminalidade. Apesar disso, a porcentagem de evasão escolar no ensino fundamental I e II são baixos. O mesmo não acontece na EJA (Educação de Jovens e Adultos), pois temos um razoável número de desistência (PPP ESCOLA RESISTÊNCIA, 2021, p. 07).

Assim, percebemos que há uma organização escolar que se propõe a agir a partir das particularidades e necessidades da comunidade local. Como aponta Santiago (2009, p. 99), “a organização da escola não é tarefa que se desenvolva individualmente, nem tarefa de responsabilidade exclusiva de especialistas. Há compreensão que a organização da escola é um trabalho coletivo de trabalhadores da educação e de interessados na educação escolar”.

De modo semelhante ocorre ao apresentarem as definições sobre os processos avaliativos, de modo que a Escola Perseverança é econômica e sintética, ou seja, vai direto ao ponto “A avaliação dos alunos dar-se-á por: 1. Classificação; 2. Reclassificação; 3. Aprovação; 4. Progressão plena; 5. Progressão parcial; 6. Reprovação” (PPP ESCOLA PERSEVERANÇA, 2021, p. 06). Assim:

Art. 28. O processo de avaliação da escola, constitui uma reflexão para a transformação da prática escolar como um todo, e terá como princípio fundamental a excelência da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Art. 29. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizadas por meio de atividades diversificadas (Lei Federal nº 9.394/1996).

Art. 30. A avaliação da aprendizagem do estudante deverá ser realizada através de instrumentos diversificados e as verificações de aprendizagem deverão ser registradas da seguinte maneira:

I – no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental: será realizada através de instrumentos diversificados e registro do desenvolvimento da criança, sob a forma de parecer descrito;

II – do 3º ao 5º anos e do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental: deverá ser realizada através de instrumentos diversificados e as verificações de aprendizagem registradas sob a forma de nota (REGIMENTO ESCOLA PERSEVERANÇA, 2021, p. 07).

E assim, seguem apresentando os processos de atribuição e registro das notas, o sistema de aprovação, da classificação e da reclassificação. Com relação a Escola Resistência, os processos avaliativos são contextualizados a partir das concepções acerca da avaliação da aprendizagem negociados com Jussara Hoffmann, obra de 1988. De modo que, acatam a avaliação como elemento integrador entre o ensino e a aprendizagem, pois se constitui numa ação que ocorre durante todo o processo e não apenas em momentos específicos; não sendo somente responsabilidade do professor, mas do aluno, dos pais e da comunidade escolar. Se entende que tão importante quanto o que e como avaliar “são as decisões pedagógicas decorrentes dos resultados da avaliação, pois elas orientam e reorganizam a prática educativa do professor no seu dia a dia. É importante ressaltar que a avaliação sistemática, cuidadora e objetiva é componente essencial do ensino e da aprendizagem” (PPP ESCOLA RESISTÊNCIA, 2021, p. 13).

O PPP da Escola Resistência aponta que no processo de avaliação, os professores e professoras precisam conhecer seus alunos, os avanços que fazem e dificuldades que demonstram, assim como fornecer os meios para que o próprio aluno aprenda a se avaliar,

descobrimos o que precisa ser mudado para alcançar melhor desempenho. O que implica participarem de um paradigma que dinamiza as oportunidades de ação/reflexão num acompanhamento contínuo do/a professor/a que favorece os alunos no processo de aprendizagem, os conduzindo a reflexões acerca do mundo, formando seres críticos e participativos na construção da realidade. De acordo o PPP da Escola Resistência:

Modificar a forma de avaliar implica a reformulação do processo pedagógico, deslocando a ideia de avaliação do ensino, para avaliação da aprendizagem. Essa concepção de avaliação deve ter uma finalidade diagnóstica, voltada para o levantamento das dificuldades dos alunos, como vistas a correção de rumos, à reformulação de procedimentos didáticos ou até mesmo de objetivos. A avaliação é um processo paralelo ao processo de ensino-aprendizagem e deve ser permanente. A avaliação deve ser vinculada à concepção de mundo, de sociedade e de ensino que queremos, permeando toda a prática pedagógica e as decisões metodológicas. Dessa forma, a avaliação passa a ser um caminho a percorrer em busca de uma escola ideal (PPP ESCOLA RESISTÊNCIA, 2021, p. 13).

Claramente percebemos que a Escola Resistência dedica uma atenção maior ao conhecimento e ao entendimento sobre a concepção de avaliação que confessam, sem expor o que será avaliado e o como será avaliado. Ao apresentar algumas escolhas das escolas Perseverança e Resistência não estamos querendo fazer comparações entre as instituições escolares, apenas estamos querendo mapear os sentidos encontrados nestes documentos, que disputam pela significação sobre a avaliação, uma vez que eles atravessam as práticas avaliativas das professoras colaboradoras nesta pesquisa. Mas também, apontar que as comunidades ou coletivos escolares fazem escolhas diferentes ao registrar os consensos negociados sobre quem costumam ou aparentam ser e como querem conduzir ou construir a realidade que se apresenta.

5.2.1 Documentos e discurso enquanto texto: elaborações das/nas escolas em parceria público-privado

Ainda com relação ao Regimento Escolar e Projeto político Pedagógico (PPP), estes, - que afirmam “sofrer modificação parcial ou total em seu conteúdo, sempre que exigir a legislação educacional em vigor” (REGIMENTO ESCOLA PERSEVERANÇA, 2021, p. 25) - sintetizam as normas administrativas, pedagógicas e de convivência, bem como, apontam as diretrizes e as leis que orientam as práticas-discursos dos agentes escolares, e os programas e projetos desenvolvidos e vivenciados nas escolas campo da pesquisa.

A Escola Perseverança e a Escola Resistência em seus respectivos Regimento Escolar, acolhem a Constituição Federal de 1988, e a Lei Federal nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Brasileira (LDB), os quais norteiam os princípios filosóficos das instituições. Tomam para si questões como a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; a valorização do profissional da educação escolar; a gestão democrática do ensino público; a garantia de padrão de qualidade; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; entre outros.

As diretrizes pedagógicas, descritas nos regimentos, contam com um conjunto expressivo de leis que as orientam, encabeçadas pela LDB, abordam temas contemporâneos de interesse da formação e vida cidadã. Algumas dessas leis são : a Lei Federal nº 9.759/ 1999, que trata sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental; a Lei Federal nº 9.503/1997, que dispõe acerca da Educação para o Trânsito; a Lei Federal nº 10.741/2003, que trata sobre condição de vida e direitos dos idosos; Lei Federal nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 que dispõe sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; a Lei Federal nº 11.525/2007 que dizem dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069/1990 dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (REGIMENTO ESCOLA PERSEVERANÇA, 2021).

No PPP e Regimento Escolar das escolas Perseverança e Resistência seus autores afirmam se ancorar em princípios legais que regem a educação escolar, em uma perspectiva capaz de integrar escola, família e comunidade na busca da escola necessária, por isso, são flexíveis e abertos a escuta das necessidades sociais da localidade. Além de organizar o trabalho pedagógico como um todo, os documentos em análise, interferem diretamente na definição de políticas públicas de educação, na elaboração de projetos, nas disputas, conflitos e negociações pela prática da participação, reconhecendo a difícil luta “diante de uma cultura autoritária que teima em resistir aos novos paradigmas da educação” (PPP ESCOLA PERSEVERANÇA, 2021, p. 01)

Com relação aos projetos interdisciplinares e programas, as escolas contam como o Programa Novo Mais Educação, IQE – Instituto de Qualidade de Ensino, Programa Mais Alfabetização, Criança Alfabetizada, Programa tempo Certo, entre outros, que norteiam a prática pedagógica, abordando temáticas transversais cujo foco são as aprendizagens dos alunos e tem a BNCC como orientadora principal (REGIMENTO ESCOLA PERSEVERANÇA, 2021).

Projetos e programas como os mencionados explicitam a parceria público-privada, o IQE– Instituto de Qualidade de Ensino desde o ano de 2017, em parceria com a SEDUC –

Secretaria de Educação e Esportes de Caruaru, vem (em maior nível ou menor nível de intervenção) promovendo formações para as/os professoras/es e incorporando nas escolas materiais didáticos com a intenção de centralizar o desenvolvimento do currículo na prática docente em função dos objetivos das avaliações externas (MELO; VELOSO; ALMEIDA 2021).

O Programa Criança Alfabetizada é uma iniciativa do governo Pernambucano, que faz parte do Programa de Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC), implementado em parceria com a Fundação Lemann e Instituto Natura, também com o apoio e conhecimento técnico da Associação Bem Comum (SILVA, 2020, p. 141).

Já o Programa Tempo Certo foi lançado em 2021 pelo SEDUC para ajudar estudantes da rede municipal na recuperação da aprendizagem, com o objetivo de minimizar os efeitos da pandemia da covid-19 no ensino. O programa conta com uma equipe multidisciplinar com psicólogos, assistentes sociais, psicopedagogos. Além disso, a iniciativa mantém parcerias com universidades (com o apoio de estagiários de pedagogia, letras, matemáticas e psicologia), com o Governo do Estado de São Paulo e com Avaliações Diagnósticas. Esse programa também implementou um Sistema de Avaliação Anual, com dois testes em larga escala, uma avaliação de Fluência em Leitura realizada como alunos do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, cujo objetivo é apoiar o fortalecimento do ciclo de alfabetização, e a realização da Avaliação Somativa (MARGARIDA AZEVEDO²⁵, jc.ne10.uol.com.br/Pernambuco, 13/09/2021).

A imagem a seguir exibe o calendário enviado as escolas com a programação dos eventos avaliativos fomentados a partir dos programas acima apresentados:

²⁵ MARGARIDA AZEVEDO, <https://jc.ne10.uol.com.br/29/11/22> (G1 Caruaru e Região, 25 de março de 2022 – Notícia completa em: <https://g1.globo.com/pe/caruaru-regiao/noticia/2022/03/25/alfabetometro-e-implantado-nas-escolas-municipais-de-caruaru.ghml>)

Figura 3- Calendário de Eventos Avaliativos da Secretaria de Educação de Caruaru



Fonte: Escola Perseverança - Campo de Pesquisa

A inserção da iniciativa privada no âmbito da escola pública através de uma certa cooperação técnica e em defesa de uma educação de qualidade, vem tomando cada vez mais espaço, ampliando os mecanismos de controle sobre o currículo, a formação de professores e a organização escolar. Esses projetos e programas demonstram o interesse de “empresários em atuar na gestão das políticas educacionais, a partir da suposta constatação de que o Poder Público, por si só, não tem condições de empreender um projeto educativo de qualidade” (SILVA, 2020, p. 177).

Com a justificativa de que o Estado é ineficiente em fornecer uma educação de qualidade estão tentando, por meio dos programas e das formações oferecidas, hegemonizar determinados discursos, em favor de estabilizar um sentido único para o currículo escolar. Nesses projetos e programas são privilegiadas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, essas que são prioridades das políticas avaliativas e avaliações externas.

Assim, quando acessamos por intermédio do PPP da Escola Perseverança que no detalhamento de suas ações, as preocupações estão voltadas para a redução da reprovação e a redução da evasão escolar, bem como a melhoria dos níveis de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática. Propondo ações prioritárias que envolve a comunidade escolar como um todo, na identificação das dificuldades e lacunas. De modo que, além do foco nas adaptações curriculares e avaliações diagnosticas, são pensados momentos e atividades que tornem o ambiente escolar mais atrativo, como: projetos interdisciplinares, momentos literários, saraus, apresentações artísticas, vídeos motivacionais, movimentar a Biblioteca etc. (PPP ESCOLA PERSEVERANÇA, 2021).

Com foco também no reforço escolar no contraturno e no avaliar o desempenho dos alunos nas Provas Externas. Sem negligenciar as mudanças que acreditam ser necessárias, como rever as práticas em sala de aula, diminuir o índice de indisciplina entre os alunos (PPP ESCOLA PERSEVERANÇA, 2021).

Percebemos nessas preocupações um forte investimento em ações que deem conta de atender as expectativas das avaliações externas, isso fica ainda mais evidente quando acessamos, por meio do PPP da Escola Resistência, que é de responsabilidade da equipe gestora a criação de estratégias didáticas para melhorar os índices do IDEB²⁶, bem como, para melhorar os resultados do SAEPE e IDEPE²⁷. É também de responsabilidade da equipe gestora, fornecer os encaminhamentos da Equipe do IQE, do Projeto Aprova Brasil, e do Monitoramento de Gestão. Assim como, criar possibilidades para diminuir o índice de reprovação e evasão escolar (PPP ESCOLA RESISTÊNCIA, 2021).

Segundo Ball (2006, p. 13), na educação, o segmento dos gestores escolares “é a principal ‘carreira’ em que se dá a incorporação do novo gerencialismo, sendo crucial para a transformação dos regimes organizacionais das escolas”, ou seja, as mudanças discursivas na gestão escolar em decorrência do novo gerencialismo, modificam as práticas da gestão escolar. Que gradativamente vão integrando o discurso de padrões de desempenho aos resultados das avaliações externas, buscando envolver igualmente o vocabulário empresarial da excelência, qualidade, eficiência e eficácia.

Não é atual a tentativa de trazer os princípios do chamado novo gerencialismo para a administração pública, já que suas influências tiveram início em 1990 com o quadro global de reformas, ocorridas nas últimas décadas, na administração pública. Segundo Rocha (2018, p. 15), “o novo gerencialismo pode ser compreendido como a introdução de técnicas das

²⁶ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

²⁷ Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco

organizações privadas na administração pública, a fim de atingir objetivos preestabelecidos com maior eficiência e como menor custo possível”.

A autora aponta que desde o ano de 2007, vem sendo desenvolvido em Pernambuco práticas de gestão pública orientadas pelo novo gerencialismo com ênfase na eficiência, competitividade, produtividade e meritocracia, implantando nas escolas modelos e diretrizes da gestão empresarial. Nessa direção, ao se pautar na concepção do novo gerencialismo, proveniente da esfera privada, entende-se "que para alcançar o sucesso e a qualidade do ensino seria necessário focar a gestão escolar nos seus resultados, por meio de indicadores de desempenho, além de recorrer a estratégias de responsabilização dos gestores e docentes pelos resultados" (ROCHA, 2018, p. 15).

Nesse sentido, a equipe gestora sensibiliza as professoras e alunos para a “importância” de fazer as provas do SAEPE. Presenciamos em uma das observações, a entrada do gestor acompanhado do coordenador pedagógico na sala da professora Solidariedade. Na ocasião eles pediram para que todos parassem o que estavam fazendo e prestassem atenção no que eles tinham para dizer. O gestor iniciou sua fala sondando o quanto os alunos estavam informados, “estamos passando aqui para falar com vocês, eu acredito que a professora já tenha falado alguma coisa em relação ao que eu vou falar”. Com isso a professora logo respondeu que ainda não havia falado com a turma e que ele poderia ficar à vontade, pois havia deixado a notícia para que ele próprio anunciasse aos alunos. De modo que o gestor em tom de brincadeira disse “Eu vou puxar a orelha da professora!”, e ela emenda “vai nada!” (DIÁRIO DE CAMPO, SOLIDARIEDADE, 05/10/2022).

Notamos um certo tipo de constrangimento que não chega a ser coercitivo, mas de certo modo quer se mostrar construtivo. São artimanhas melindrosas de auto escrutínio, de autorregulação e autoavaliação que tentam imprimir um modo de existência pessoal, isto é, uma certa performatividade. Parece que o gestor esperava que a professora Solidariedade performasse, por meio de uma linguagem de empoderamento e autonomia (BALL, 2006), uma cultura de iniciativa individual que trabalha a serviço “da corporação”, como celebra o gerencialismo neoliberal.

No entanto, Solidariedade não demonstrou o entusiasmo esperado pelo gestor. O que ficou evidente em uma conversa que tivemos após a visita/intervenção da equipe gestora. Nela, Solidariedade expõe o que pensava sobre o anúncio da equipe gestora, “eles são muito coagidos a fazerem isso. E o gestor, ‘a professora já teve ter falado com vocês’, e eu, ‘claro que não’. Falta mais de um mês, eu não vou ficar cobrando ninguém por causa do SAEPE, depois eu falo” (DIÁRIO DE CAMPO, SOLIDARIEDADE, 05/10/2022).

Ao revelar que “eles são coagidos a fazerem isso”, a professora Solidariedade expõe um contexto no qual percebemos com Rocha (2018), as orientações da governamentalidade neoliberal e do novo gerencialismo na gestão escolar voltada aos resultados nas avaliações, que chegam as escolas com o discurso da premissa de educação de qualidade. Nesse contexto, a figura do/a gestor/a se destaca, pois este/a é praticamente coagido/a a responsabilizar-se junto aos professores e alunos, que são sensibilizados e mobilizados, pela elevação dos índices de desempenho da escola. Nesses moldes a tão proclamada gestão democrática se encontra “controlada e conduzida por discursos que dão novos sentidos a descentralização, participação, autonomia e qualidade da Educação” (ROCHA, 2018, p. 67).

Embora não assuma, a professora Solidariedade ao expor “eles são coagidos a fazerem isso”, também está apontando para um contexto que a implica e constrange, pois é ela efetivamente quem organiza o trabalho e as atividades na sala de aula, e quando declara “Sim, as prova externas, como o SAEPE [...] exige uma quantidade de habilidades que elas contemplam. E depois eles trazem esse resultado [...] gente vai direcionar a nossa prática para contemplar estas habilidades também”; está de certa forma demonstrando que suas práticas são interrompidas e atravessadas pelas exigências das avaliações externas, já que em seu planejamento dedica tempo e atenção para incluir as demandas das avaliações externas.

5.2.2 Normatividades que expõem mecanismos das logicas neoliberais e do novo gerencialismo que constroem os agentes escolares

As formas neoliberais e gerencialistas de organização do Estado repercutem na Educação escolarizada, sobremaneira em questões curriculares, bem como, a gestão e o trabalho docente. Por seguir critérios de produtividade, eficiência, descentralização e responsabilização, por vias da avaliação e de mecanismos de mercado na administração pública; a lógica neoliberal e o gerencialismo, como forma da organização pública, abrem espaço para a performatividade operar cotidianamente nas escolas. De acordo com Hypolito (2011, p. 59), essas lógicas constroem os agentes escolares “no sentido de uma subjetivação que conduz a comportamentos de aceitação e que são muito produtivos para um desempenho das políticas educativas, no sentido de atender ao modelo mercadológico e gerencial das políticas”.

Em uma Política Educacional como marcas neoliberal e gerencialista a responsabilização, assim como as bonificações e incentivos são mobilizados enquanto elementos estratégicos que visam o engajamento dos atores escolares. No entanto, o clima de competitividade gerado pelo ranqueamento das escolas, não gera necessariamente a qualidade esperada via avaliação por resultados, de acordo com Silva e Silva (2017, p. 245), esse tipo de

abordagem tem tornado precário o trabalho dos professores, pois tem contribuído para a sua “intensificação, visto que são somadas às atribuições docentes, além da cobrança por melhores resultados, a comprovação e a prestação de contas numa perspectiva produtivista. Pernambuco vem sendo referência nacional e internacional neste tipo de política”.

Notamos, entre outros elementos, alguns dos aspectos exposto acima num anúncio que o gestor fez junto a turma do 5º ano da professora Solidariedade. Assim, voltemo-nos ao anúncio que o gestor proferiu para a turma da professora Solidariedade:

[...] vocês, irão fazer uma prova que a gente chama de SAEPE. Não precisar ter medo nem receio. O SAEPE é um sistema de avaliação do estado de Pernambuco. Então não são só vocês que irão fazer essa prova, são todos os estudantes do 5º ano do estado de Pernambuco. Então, o que eu quero conversar com vocês é que primeiro garantir a presença de todos. Não importa se você vai acertar ou se vai errar, o importante é você está aqui presente. Se você estiver presente já é um ponto para a escola. E depois é claro que a professora vai intensificar com simulados, com atividades, para que vocês possam fazer uma boa prova. [...] essa prova é para que o governo saiba como é que está o nível dos estudantes da ‘Escola Resistência’. Os estudantes da ‘Escola Resistência’ estão bons, estão mais ou menos, precisam melhorar? A partir dessa prova é que a gente vai saber disso. E, também por exemplo, vocês receberam todo o material escolar novo, vocês receberam um ar-condicionado na sala, os tablets novos, para tudo isso é dinheiro, então o município também vai ganhar mais dinheiro se tiver uma nota boa. Então, se vocês quiserem continuar ganhando material e tendo conforto na sala a gente precisa ter uma nota boa. Então eu conto com todo mundo aqui no dia 8. Eu vou combinar com a professora e depois ela vai passar para vocês que se a turma que tiver cem por cento de presença, a sala que ninguém faltou, a gente vai preparar uma coisa bem bacana. Pode ser um cinema, ou a gente vai no parque passear. E no dia da prova a gente vai preparar umas surpresas para receber vocês, também para deixar vocês bem leve. Mas tem que vir todo mundo, posso contar com vocês? (DIÁRIO DE CAMPO, SOLIDARIEDADE, 05/10/2022).

Nesse anúncio podemos identificar um discurso com uma diversidade de sentidos, demandas e contextos que atravessam o nosso objeto de estudo. Para além da precarização do trabalho das professoras e da competitividade entre as escolas, é possível perceber que a avaliação externa tenta exercer um certo poder de regular a qualidade do ensino. De modo que, a avaliação que ocorre em larga escala se apresenta enquanto uma avaliação promotora de financiamento e ascensão para as escolas, e assim, a avaliação passa também a ser indutora do treinamento de um ensino-aprendizagem padronizados. Percebemos, assim, que as escolas passam a assumir um papel, o de se responsabilizar diretamente e unilateralmente pelos resultados educacionais de seus alunos.

O discurso de responsabilização (accountability), utilizado no novo gerencialismo neoliberal, impõe exigências para que os atores escolares operem através de metas e resultados que envolvem sistemas de monitoramento e de aferição de seus desempenhos. Isso fica explícito nas ferramentas de avaliação, monitoramento, bonificação e ou premiação, que torna público os resultados das escolas por meio de uma política de ranqueamento, produzindo um forte

caráter competitivo no contexto escolar (ROCHA, 2018). Nessa direção, a professora Solidariedade apontou,

[...] que existe um peso em vários aspectos e níveis [...], é como se houvesse uma pressão, digamos assim [...]. Assim, a escola que rendeu um bom resultado, que conseguiu dar conta [...]. E aquela escola que não conseguiu render um bom resultado, vão reverberar um pouco sobre os professores, mas vai revelar muito sobre o gestor, sobre o coordenador e essas pessoas têm toda uma preocupação com isso (DIÁRIO DE CAMPO, SOLIDARIEDADE, 05/10/2022).

Identificamos nisso, a força de um discurso neoliberal que mobiliza os sistemas de controle, apontando para um novo gerencialismo que oferece um modelo de organização centrado nas pessoas, com foco na eficiência e no empreendedorismo de todos envolvidos enquanto clientes e/ou consumidores. Segundo Ball (2006, p. 12,13), é requerido que o sucesso competitivo possa ser alcançado por meio da “motivação das pessoas a produzir ‘qualidade’ e pelo esforço em busca da ‘excelência’ delas mesmas. Com essa abordagem, gestores tornam-se líderes mais do que controladores, provendo as visões e inspirações que geram um compromisso coletivo da corporação em ‘ser a melhor’”.

Assim, a partir de Marinho, Leite e Fernandes (2019), notamos vestígios do GERM (*Global Educational Reform Movement*), uma vez que são percebidas lógicas de padronização da educação que tenta cumprir uma agenda global hegemônica, difundindo regras, currículos prescritos e avaliações padronizadas que influenciam as políticas locais. As políticas educativas que visam atender os padrões internacionais pré-estabelecidos, embora se sustentem em discursos cujo foco são as aprendizagens centradas no/a aluno/a, e em alcançar melhor desempenho educacional local e global, conduzem a práticas de ensino-aprendizagem precárias e pressionam os gestores, professores e alunos a um permanente treinamento que garantam um lugar de destaque no *ranking*.

Entendemos com Dardot e Laval (2016), esse contexto como parte do momento neoliberal que distinguir-se por uma tentativa de homogeneização do discurso do ser humano em torno da figura da empresa, cuja pretensão é governar a subjetividade do ser. Se imputa a atualização e o aperfeiçoamento contínuo, apontando as estratégias para tornar os atores escolares mais produtivos e capazes de modificar antigas condutas consideradas antiquadas e inúteis, para o atual modelo de gestão empresarial. Rocha (2018, p. 19), afirma que na “ótica da governamentalidade neoliberal, os modos pelos quais somos governados são modelos de conduta pautados na ação do novo gerencialismo que atingem os gestores e, conseqüentemente, leva-os a seguir certas verdades e a buscar determinados saberes e estratégias”.

Em nome da qualidade na educação escolar ou de uma educação de qualidade – qualidade enquanto significantes vazios - é que foram criados em nível nacional o Saeb e o

Ideb, e em nível estadual o SAEPE e o IDEPE: um sistema próprio da rede estadual de Educação de Pernambuco, que disponibilizar informações online sobre o desempenho de cada escola e de cada estudante das séries avaliadas, tanto da rede estadual como para os municípios do Estado.

Como é sabido, a partir do está definido no Art. 2º da Portaria INEP nº 250/21 (BRASIL, 2021a), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), realizado desde 1990 é considerado, por alguns segmentos, um dos principais indicadores da qualidade da educação no Brasil. Que por meio de um conjunto de avaliações externas em larga escala, aplicadas aos alunos do Ensino Básico, tem a intenção de realizar um diagnóstico da realidade da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho dos alunos (BRASIL, 2021a).

A institucionalização do Saeb tem suas raízes nas demandas do Banco Mundial pelo desenvolvimento de um sistema de avaliação para verificar o impacto do então Projeto Nordeste, depois ampliado com outros fins. O Saeb avalia a qualidade, a equidade e a eficiência do ensino-aprendizagem na Educação Básica, e os resultados subsidiam municípios, estados, o Distrito Federal e a União na formulação de políticas educacionais (VIEIRA, 2011, p. 74).

Nessa linha, a política educacional vem sendo fortemente atingida por discursos que elevam a responsabilização dos atores e sujeitos em busca de uma Educação de qualidade. Qualidade essa, que vem sendo aferida por meio de indicadores de desempenho, estabelecendo determinadas performances de atores escolares e instituições para elevar seus resultados.

Se pretende através dos resultados traçar estratégias para melhorar os processos pedagógicos, indo desde o MEC, perpassando as instituições de Ensino Básico e os atores escolares. Por intermédio de testes, o Saeb acredita poder refletir os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, permitindo as escolas e as redes municipais e estaduais, avaliarem a qualidade da educação oferecida. Assim, acredita-se que o resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências (BRASIL, 2021a).

Já o Ideb é composto pelas médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, em consonância com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar. Na edição de 2019 marcou um período de transição entre as matrizes de referência utilizadas desde 2001 e as novas matrizes elaboradas em concordância com a BNCC.

Fica aparente as articulações em torno de política pública que intencionam fomentar a solução para a “qualidade da educação”, tendo-se como referência uma política pautada em indicadores de mercado estabelecendo inclusive uma linguagem, um conjunto de termos que vão se apresentando nesse contexto, como: metas, índices, resultados, qualidade, eficiência,

eficácia, performance, competências, habilidades. Também, por meio de relatórios que vão estabelecendo parâmetros de avaliação entre instituições/regiões/países, cujos resultados vão constituindo um certo consenso, uma certa hegemonia, sobre os caminhos a serem trilhados para se alcançar bons indicadores educacionais, contribuindo para a construção de uma subjetividade do ideário neoliberal.

A exemplo do Ideb, o estado de Pernambuco criou o IDEPE, que se propõem, desde o ano de 2008, a ser o indicador de qualidade da educação no estado que permite diagnosticar e avaliar a evolução de cada escola, ano a ano. Assim, o seu cálculo é realizado a partir de dois critérios complementares, um é o fluxo escolar e o outro é desempenho dos alunos do 2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. São os resultados das provas do SAEPE, em Língua Portuguesa e Matemática, que subsidiam o IDEPE operar.

Segundo a professora Solidariedade a escola se programa também a partir do calendário das avaliações externas:

[...] a gente se programa em cima disso, sim. É um fato, então a gente tem SAEPE, geralmente no finalzinho ano. Então, a gente faz os aulões com questões do SAEPE. Mas alguém pode dizer ‘Eita Solidariedade, quer dizer que você só vai trabalhar voltada SAEPE?’ Não, mas existe um modelo de prova, uma estrutura de prova da qual o meu aluno muitas vezes não está acostumado. Então, meu aluno precisa saber preencher um gabarito, [...]. Porque se ele não souber preencher direito, ele perde as questões, perdeu a prova. Então a gente trabalha sim, como preencher o gabarito. A gente trabalha como preencher uma ficha. Porque geralmente vem aqueles quadriculados para eles colocarem os nomes e muitas vezes eles não sabem. Então a gente direciona muito de nossa aula também para essa avaliação externa. Porque de fato tem lá sua importância, para a gente ver como é que os alunos se posicionam em relação a isso, porque a vida pede isso. Seleção para a faculdade pede isso, seleções de mestrado pede, provas para concursos pedem. Então, eu não estou dizendo que as provas externas não sejam importantes. Eu considero, sim que são importantes e que elas vão fazer parte da vida deles (ENTREVISTA, SOLIDARIEDADE, 13/12/22).

Para além dos aspectos que viemos apontando com relação as avaliações externas, Solidariedade nos indicou outros. Como a fato de que não há como ignorar que as avaliações externas e de larga escala fazem parte da vida escolar e acadêmica das pessoas. Assim, se torna indispensável conhecer o seu funcionamento, as suas formas de organização curricular, bem como os seus limites.

Ainda que, teoricamente se mostrem enquanto proposição que intenciona a melhoria da qualidade do ensino público brasileiro, tais indicadores (IDEPE e IDEB), de acordo com Azevedo (2014, p. 276), restringem “a aprendizagens a terminalidades, sem considerar processos”. Ao passo que são privilegiados os testes padronizados, segundo parâmetros globalizados, que trazem consequências ao funcionamento das escolas, pois estimulam a competição entre as elas ao beneficiar por meio de bonificações e premiações aquelas que

obtem melhor desempenho, enquanto as escolas de menor desempenho não são beneficiadas, mesmo sendo essas as que mais necessitam de apoio e recursos financeiros.

Identificamos esse contexto, nas preocupações percebidas tanto no relato da professora Solidariedade, que explicitou “quando existe um número alto de reprovação, a gente tem uma queda, inclusive de orçamento” (ENTREVISTA, SOLIDARIEDADE, 13/12/22); quanto no anúncio do gestor da Escola Resistência, quando ele apontou que os alunos e alunas receberam todo o material escolar necessário, “receberam um ar-condicionado na sala, os tablets novos, para tudo isso é preciso dinheiro. Então o município também vai ganhar mais dinheiro se tiver uma nota boa. Então, se vocês quiserem continuar ganhando material e tendo conforto na sala a gente precisa ter uma nota boa” (DIÁRIO DE CAMPO, Aula de SOLIDARIEDADE, 05/10/2022).

Sobre o material escolar entregue a cada aluno/a, a professora Autonomia relatou que “ganham tanta coisa! Só caderno eles ganharam seis, ganharam estojo, bolsa; ganharam hidrocor, giz de cera, cola, lápis, borracha, tesoura, garrafinha. Eles ganharam um kit completo, muito bom!” (DIÁRIO DE CAMPO, Aula de AUTONOMIA, 25/10/2022). Percebemos, assim, como a avaliação externa, em certa medida, autoriza a ascensão e os recursos financeiros para as instituições de ensino.

Talvez seja esses aspectos que mobilizem, sem aparente constrangimentos, os estímulos ou incentivos que a equipe gestora ofereceram aos alunos/as, como por exemplo, dizer que “[...] a turma que tiver cem por cento de presença, [...] a gente vai preparar uma coisa bem bacana. Pode ser um cinema, ou a gente vai no parque passear. E no dia da prova a gente vai preparar umas surpresas para receber vocês, também para deixar vocês bem leve” (DIÁRIO DE CAMPO, SOLIDARIEDADE, 05/10/2022).

Esse tipo de incentivo parece ser uma prática já suturada na comunidade escolar, visto que chegou a ser comentado em uma matéria do Jornal do Comercio Online, no qual foi publicado “A avaliação mobiliza gestores e professores de muitas escolas. Para incentivar a participação dos estudantes, muitas unidades oferecem atividades como café da manhã especial e sorteio de brindes” (MARGARIDA AZEVEDO²⁸, jc.ne10.uol, 29/11/22).

Essas estratégias para atrair os alunos a estarem presentes no dia da avaliação externa é apenas uma das várias questões ambíguas ocasionadas por esse tipo de sistema avaliativo, o

²⁸ MARGARIDA AZEVEDO, [jc.ne10.uol, 29/11/22](https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/enem-e-educacao/2022/11/15131404-saepe-avaliacao-para-medir-aprendizado-em-escolas-municipais-e-estaduais-de-pernambuco-acontece-nesta-quarta-feira.html).

<https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/enem-e-educacao/2022/11/15131404-saepe-avaliacao-para-medir-aprendizado-em-escolas-municipais-e-estaduais-de-pernambuco-acontece-nesta-quarta-feira.html>

que aponta para fragilidades que precisam ser superadas. Como as complicações relacionadas ao treinamento dos alunos e alunas para essas provas, com foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Fica perceptível a questão relacionada ao treinamento para a avaliação externa do SAEPE, no anúncio do gestor: “depois é claro que a professora vai intensificar com simulados com atividades, para que vocês possam fazer uma boa prova”. Bem como no relato da professora Solidariedade “E como a gente, inclusive, nem teve tempo a contento para sistematizar, isso é um fato, que a gente teve que priorizar a prova do SAEPE [...]. Aí a gente não teve esse tempo de voltar para retomar o que não foi consolidado em Geografia” (SOLIDARIEDADE, ENTREVISTA, 13/12/22). Logo, foi possível identificar aspectos de flexibilização de certas disciplinas escolares em benefício dos conteúdos contemplados nas avaliações externas; prioriza-se as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática deixando de lado outras áreas do conhecimento tão importantes quanto.

Percorremos toda essa travessia porque identificamos, como dito antes, preocupações que priorizavam um forte investimento em ações que dessem conta de atender as expectativas das avaliações externas. Como explicitado no PPP da Escola Resistência, sobre a responsabilidade da equipe gestora na criação de estratégias didáticas para melhorar os índices do IDBE, assim como, para melhorar os resultados do SAEPE e IDEPE. As preocupações em cumprir o programa curricular e avaliativo previsto para o ano letivo, explicita o quanto a equipe gestoras e as professoras encontram-se submetidas às pressões inerentes do modo de regulação da educação brasileira, a qual se mostra extremamente dependente das avaliações externas. Toda essa discussão demonstrar que as políticas/discursos nesses contextos apresentados podem ser expressões locais de um movimento de reforma educacional global – GERM (MARINHO; LEITE; FERNANDES, 2019).

5.2.3 Discursos hegemonizados em textos que buscam suturar a significação da avaliação e do currículo

Com o exposto na subseção anterior ficou evidente a presença de um discurso hegemônico em torno da avaliação externa e de larga escala, cujo intento implica gerenciar, regular e planejar a educação escolarizada, e quando vincula-se aos pressupostos neoliberais e do novo gerencialismo se mostra uma travessia perigosa pois o que está em jogo não é apenas o estabelecimento ou definição dos rumos da educação, mas também das subjetividades dos sujeitos e das instituições.

Como visto em Silva e Fernandes (2019, ANPED), as implicações da avaliação externa provocam mudanças estruturais em todo o processo pedagógico nas escolas, pois provoca uma busca fracassada por padrões de desempenho escolar uniforme. Segundo as autoras, “o que está em questão é a descaracterização dos atos de currículo, das estratégias de ensino, dos recursos pedagógicos e da avaliação fundamentadas nas dimensões política, social e ideológica, que lhes são inerentes” (p. 01). Todo este contexto, explicita como os discursos políticos são sistemas particulares de prática significativa ou articulatória, sempre contingente e transitórias, constituídas politicamente por antagonismos sociais e por criação de frágeis fronteiras políticas. Uma vez que, tanto as mudanças quanto a estabilidade da política são resultado de lutas hegemônicas entre diferentes formações discursivas.

Além disso, ficou evidente ao apresentar o contexto dos documentos, dos textos oficiais e normativos vigentes no município de Caruaru²⁹, entre outras contingencialidades, a tentativa de domínio e/ou controle das políticas/discursos/práticas que envolvem os currículos, os processos de ensino-aprendizagem e formação como um todo; não apenas por meio das avaliações via avaliações externa, mas também por meio de um projeto de hegemonização do conhecimento via BNCC.

Com relação ao domínio e controle das políticas/discursos/práticas que envolvem os currículos, os processos de ensino-aprendizagem e formação, por meio de um projeto de hegemonização do conhecimento via BNCC, percebemos que há toda uma preocupação, como por exemplo, os documentos, os textos oficiais e normativos vigentes no município de Caruaru, em adequar, alinhar as diretrizes e as ações em consonância com a Base Nacional Comum Curricular. De modo que, todo o encaminhamento parece ter como ponto de partida a BNCC e, também, como ponto de chega as habilidades e competências almejadas pela BNCC. Temos assim, fortes evidências de um investimento agudo que busca o controle e a homogeneização da educação escolarizada no Brasil.

Sabemos que a elaboração e implementação da BNCC se desenvolveu em meio a conflitos no campo do currículo, onde grupos disputaram e articularam-se política e ideologicamente para estabelecer o que poderia ser considerado conhecimento válido e necessário, listando o que deveria ser ensinado em termos de conteúdos nas escolas, tentando bloquear os projetos contextuais, pretendendo ser a única referência de projeto formativo.

Analisamos a partir de Melo (2019, p. 136), que a BNCC enquanto ponto nodal tem tentado condensar as demandas curriculares particulares e a produção de políticas de currículo,

²⁹ O Projeto político Pedagógico (PPP), e ao Regimento Escolar das escolas Resistência e Perseverança; o Currículo de Pernambuco; o Saeb e o Ideb; bem como o IDEPE e SAEPE.

buscando “conter a tradução de todo texto, de conter a heterogeneidade de respostas frente ao texto, incorporando na escola uma única forma de lê-lo”. Segundo Macedo (2019, p. 41), a BNCC corresponde a um contexto de inflexão da política curricular nacional, pois o nível de centralização curricular que impõe, nunca havia sido tão evidenciado. Posto que, ela chega a definir o que precisa ser “ensinado em cada disciplina ao longo dos diferentes anos de escolarização em todo o território nacional. A BNCC representa, portanto, a hegemonia de certa concepção de educação e de escolarização”. Hegemonizar no sentido que universalizar uma compreensão particular, mas que na realidade não consegue abarcar todas as demandas, sempre há algo que escapa. Explicitando assim, que toda hegemonia é marcada por um exterior constitutivo (LACLAU, 2011).

Quando a professora Boniteza afirmou que “eu elaboro as atividades das aulas com base no planejamento vem da Secretaria de Educação com as habilidades da BNCC”. Ou quando encontramos no registro que fez a Escola Resistência em seu PPP sobre o Objetivo Geral da escola:

Desenvolver na “Escola Resistência”, uma metodologia de ensino aprendizagem que desperte no corpo discente a ação construtiva da produção do conhecimento, o desenvolvimento de novas habilidades e saberes enquadrados na proposta nacional da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e da LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira), objetivando qualificar nossas crianças, adolescentes, jovens e adultos (PPP ESCOLA RESISTÊNCIA, 2021).

E ainda como pudemos observar ao longo desta seção, outros atores escolares, bem como documentos, programas, projetos e instituições tomarem a BNCC em concordância com ela, ou como base, como orientadora principal, como ponto de chegada e de partida, como enquadramento, como ponto nodal, ou ainda para homogeneizar. Não sei por que, mas isso faz lembrar de “cativar”, que diretamente remete a celebre frase cristalizada no inconsciente coletivo “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas³⁰”; cativar significa criar laços, passar a ter necessidade de algo ou alguém, implica tempo dedicado a algo ou alguém. Para o bem ou para o mal, cativar é uma sentença que afirma que quem cativou se torna responsável em corresponder aquilo que o outro entendeu sobre quem o cativou.

E parece ser isso que que a BNCC vem fazendo, cativar os sujeitos e as instituições; se esgueirando, transpassando, tentando naturalizar sem resistências a sua presença até o ponto de ser o estar dos sujeitos e instituições. Com suas promessas de ser um instrumento fundamental para a superação da fragmentação das políticas educacionais, para o fortalecimento do regime

³⁰ Frase retirada do clássico da literatura mundial “O Pequeno Príncipe” de Antoine de Saint-Exupéry. SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. O pequeno príncipe. Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda. Tradução: Ângela das Neves. 1ª Edição. 2017.

de colaboração entre as três esferas de governo, para balizar a qualidade da educação, para a garantia de acesso e permanência na escola, para garantir um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes (BRASIL, 2016); tem tentado ser a necessidade que basta para solucionar os problemas educacionais. Assim como também é perceptível uma tentativa de, por meio de prescrições, a fixação da significação. A prescrição enquanto convite a fixação da significação é uma travessia perigosa, pois cativa as subjetividades, tanto no sentido de tentar definir uma forma permanente, quanto no sentido de aprisionar em certa identidade.

Claro que desde sempre este é um projeto fracassado, pois toda tentativa fixar uma certa identidade ou de hegemonizar uma certa ideologia/política/prática/discurso já carrega em seu interior fraturas, que hora ou outra vão romper com os acordos, com os consensos, pois nunca há uma real conciliação, uma vez que sempre alguma demanda encontra-se insatisfeita no caminho dessa travessia.

Segundo Hypolito (2021, p. 05), a “BNCC é a expressão local de uma padronização curricular global”, de modo que o que está posto com a sua presença é estamos diante de um currículo nacional. Mas o que realmente queremos com este autor é retomar o que implica estas afirmações, implica que a BNCC é um dos efeitos da mobilidade de Políticas Públicas de Educação e a produção local de políticas, como se fossem originais, no contexto da globalização e do GERM, influenciadas pelo neoliberalismo.

As repercussões dessas políticas que estão inter-relacionadas e que intentam: a padronização da educação, o foco em disciplinas consideradas nucleares, caminhos de baixo risco para atingir os objetivos de aprendizagem, o uso de modelos de gestão corporativa, e a responsabilização para as escolas; pode ser percebidas a partir de modelos de avaliação nacional em larga escala em países diferentes, o que evidencia a existência de uma padronização, centralização e responsabilização, marcas que estão presentes nas políticas globais de educação (HYPOLITO, 2021).

Essas são características presentes na BNCC, já que ela apresenta marcas como a de um “modelo de padronização curricular, baseado em competências, supostamente desenvolvido para melhorar a preparação e o desempenho estudantil para os exames padronizados e para as atividades avaliativas de cada sistema para fins de melhoria do IDEB” (HYPOLITO, 2021, p. 7). Com o exposto percebemos mais uma vez o quanto a avaliação e o currículo, em suas diferentes dimensões, estão imbricados, são interdependentes e articulados. E neste caso específico, apresentado aqui, o elo que os une são as políticas globais neoliberais de educação, que os capturam para investimentos em discursos que pregam, entre outros elementos, a necessidade de padronização curricular e padronização avaliativa.

Caminhamos até aqui procurando mapear sentidos que disputam pela significação sobre a avaliação da aprendizagem presentes em textos oficiais e normativos vigentes no município de Caruaru, de modo que enveredamos pelos PPPs e Regimentos Escolares das escolas Resistência e Perseverança, o Currículo de Pernambuco, o SAEB, o IDEB, o IDEPE, o SAEPE e a BNCC. E percebemos um forte investimento de políticas/discursos que tentam controlar e padronizar o currículo, a avaliação e a educação escolarizada como um todo.

Assim, os sentidos articulados no contexto dos textos normativos carregam imposições e prescrições que comprometem discursos que eles mesmo abordam como a autonomia e a participação dos agentes escolares, bem como a democratização da administração escolar. O que demonstra que os termos ou significantes sofrem uma constante disputa pela significação, o que torna o campo da Educação muito confuso e complexo.

Posto que, começamos a questionar termos que à primeira vista parecem tão inocentes e sem perigo, como liberdade, competência, eficiência, democracia; mas como são significantes polissêmicos, e fazem parte do vocabulário das sociedades, que os pensam a partir de diferentes perspectivas teóricas e políticas, geram assim, práticas sociais distintas.

Claro que as tentativas de controle e padronização fragilizam a autonomia da equipe gestora e dos professores e professoras, todavia, no contexto escolar que estes agentes estão inseridos existe espaço para o enfrentamento, para a disputa e para a negociação. De modo que, a equipe gestora e as professoras são atravessadas e se relacionam com os documentos elaborados e construídos no interior da escola, assim como, com os programas e projetos que chegam à escola, mas criam e recriam, organizam e reorganizam as suas práticas por meio de adaptações, traduções e interpretações que fazem desses documentos, políticas, programas e projetos que chegam à sala de aula.

5.3 “A avaliação é alinhada com o que estou propondo em sala de aula, para que faça sentido para esses alunos”: sentidos de avaliação que se hegemonomizam nas práticas avaliativas ou práticas avaliativas dialógicas construídas através de consensos conflituosos

Nesta última seção do capítulo das análises, nos encaminhamos para dar conta do nosso terceiro objetivo específico que é “identificar as práticas avaliativas utilizadas com maior frequência pelas professoras no cotidiano da sala de aula”. Para tanto, partimos das observações e entrevistas realizadas junto ao cotidiano das aulas das professoras Boniteza, Autonomia e Solidariedade, como veredas de dentro que fluem para fora, num movimento de apresentar e

analisar os discursos-práticas produzidos na atuação das professoras que constroem sentidos sobre realidades contextuais no chão da sala de aula. E assim, vemos atuar o discurso enquanto práticas, a partir de uma “análise que rejeita a distinção entre práticas discursivas e não discursivas. Afirmamos que [...] todo objeto é constituído como objeto de discurso, uma vez que nenhum objeto é dado fora de condições discursivas de emergência” (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Práticas, essas, que têm a ver com as formas e os modos de como se comunicar, de se relacionar, de estar e de interagir com os outros e, por isso, há um envolvimento, uma influência ou partilha de significados e de valores que acontece no horizonte de uma tradição ou permanência que está ligada às experiências de vida das pessoas. Práticas, não como mera expressão do que se faz ensimesmado, mas que se faz num determinado contexto histórico e social, dotando assim o que fazemos de significação, permitindo compreender melhor a realidade. Falamos deste modo, de práticas fluidas, dinâmicas, alteráveis, diversas e que são complexas. Mas, que também podem ser como uma regularidade na dispersão, sendo assim formações discursivas que possuem uma ordem, uma orientação, um direcionamento, um sentido, que “não se definem pela distribuição homogênea e ubíqua de traços e características comuns” (BURITY, 2014).

Sabemos que a avaliação enquanto prática se apresenta tanto como prática educativa, quanto como prática social e política, que se dá em consonância com outras práticas pedagógicas. Ou seja, como visto em outros momentos, as práticas avaliativas não se restringem à instituição escolar, nem tampouco à figura exclusiva do/a professor/a. De modo que, elas se abrem para consensos conflituosos e constroem sentidos plurais, pois são atravessadas por diferentes elementos e contextos discursivos. Os quais possibilitam que as professoras suturem, contingencialmente, práticas avaliativas constituídas por articulações que transitam as dimensões individuais e coletivas, os micros e macro contextos.

Retomamos estes aspectos para lembrarmos que as experiências de avaliação no processo ensino-aprendizagem vivenciadas nas aulas, através das práticas avaliativas das professoras, acontecem por vias de negociações e disputas entre as articulações que elas fazem em suas práticas a partir daquilo que planejam ancoradas em seus saberes-fazer; a partir de demandas que emergem no contexto da atuação, tento em vista as possibilidades e necessidades dos alunos; e a partir de influências do contexto de tensão, global-local, advindas seja da equipe gestora da escola, seja das políticas educacionais, curriculares e avaliativas, dos discursos oficiais, dos textos políticos e dos pacotes pedagógicos comprados pela Secretaria de Educação (MAGALHÃES, 2018, UFPE).

Desse modo, embora o lugar no qual as professoras produzem seus discursos e as posições que ocupam na hierarquia social precisem ser considerados como registro no campo de análise da produção discursiva, nenhum discurso é construído isoladamente ou fora de alguma temporalidade ou contextualidade. Ao passo que, a avaliação acontece no interior de formação discursiva, de modo semelhante, ao analisar as práticas avaliativas das professoras, as incorporamos a noção de formação discursiva enquanto chave de compreensão dos sentidos de avaliação que são apresentados/praticados (SILVA, 2020).

Assim a avaliação e as práticas avaliativas estão imbricadas numa formação discursiva, em que as professoras entendem a avaliação articulada ao que propõem e ensinam em sala de aula. Nesta linha, a professora Boniteza afirmou que “a avaliação é alinhada com o que estou propondo em sala de aula, para que faça sentido para esses alunos. Então, é preciso ter cuidado com os instrumentos que a gente utiliza para avaliar” (ENTREVISTA, BONITEZA, 16/12/2022). Nessa mesma direção a professora Solidariedade assegurou que,

[...] fazer sentido é básico, digamos assim, contextualizar. Trazer sentido para o aluno é o básico. [...] a gente faz toda uma contextualização, porque hoje a gente vai significando aquilo que está sendo trabalhado, seja matemática, geografia ou língua portuguesa, eu vou trabalhar com os meus alunos trazendo para a realidade cotidiana deles, para uma situação em que eles tenham que pensar e encontrar respostas a partir dessa realidade. [...] Então, eu tenho os meus critérios de avaliação. Porque aí eu vou avaliar esses alunos a partir do foi trabalhado em sala de aula (ENTREVISTA, SOLIDARIEDADE, 13/12/2022).

Com o que foi exposto pelas professoras, somos direcionadas a retomar a importância da dimensão da significação, uma vez que o sentido tem participação na construção da realidade, aliás é inconcebível³¹ que “nós possamos ter qualquer acesso que seja à realidade que não seja sempre mediado pelo sentido [...] o sentido é constitutivo da realidade social [...] não há nenhuma realidade social sem (o) sentido” (BURITY, 2014, p. 38).

Assim, quando as professoras trazem que a avaliação precisa fazer sentido para os alunos, elas a vincula, conecta ou alinha com aquilo proposto e trabalhado em sala de aula, ou seja, a avaliação não aparece isolada e ao final do processo

[...], mas está justaposta aos próprios objetivos, formando um par dialético com eles. São os objetivos que dão base para a construção da avaliação. Os conteúdos e o nível de domínio destes, projetados pelos objetivos, permitem extrair as situações que possibilitarão ao aluno demonstrar seu desenvolvimento em uma situação de avaliação. Na verdade, os objetivos e a avaliação orientam todo o processo que segue (FREITAS, 2009, p. 15).

Não é que as professoras estejam presas aos objetivos que foram definidos a priori e que prevejam precisamente um único ponto de chegada, que como reza a pedagogia por

³¹ Na perspectiva da Teoria do Discurso em Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015).

objetivos (LEITE; FERNANDES, 2002), os processos de ensino-aprendizagem, os procedimentos e instrumentos de avaliação são estruturados em função dos objetivos que cumprem duplo papel: prever e precisar os resultados de ensino-aprendizagem, observados no comportamento ou desempenho dos alunos ao final do processo. Assim, como não é o caso de uma orientação curricular técnica ou de um ensino minuciosamente estruturado que define um ponto de chegada pormenorizado e que não permite desvios, inibindo a iniciativa e a criatividade.

Muito mais nos parece que as professoras estão a indicar – para além de uma avaliação criterial, que “indica o rendimento do indivíduo em relação a critérios” (BORRALHO; CID; FIALHO, 2019, p. 223), - uma avaliação que faça sentido a partir de uma intencionalidade de gerar e de melhorar as aprendizagens. De acordo com Santos (2019, p. 66), parece “ser consensual a ideia de que se avalia sempre com um certo propósito. Esse propósito é normalmente moldado por um conjunto de fatores, bastante mais amplo do que a avaliação, como seja, a perspectiva que temos da vida que nos rodeia”. Com a intenção de fazer ou trazer sentidos para os alunos, as professoras apresentam elementos de uma avaliação formativa, uma vez que justamente a construção e a negociação de sentidos estão presentes em seus propósitos e no que enunciam.

Segundo Borralho, Cid e Fialho (2019, p. 230), para que as práticas avaliativas, numa perspectiva formativas, sejam desenvolvidas “cabe ao professor ser criativo na gestão curricular, na preparação da aula, na organização da avaliação articulada e integrada no desenvolvimento do currículo”, de modo que as tarefas a serem realizadas como os alunos, tenham o propósito simultâneo de ensino, aprendizagem e avaliação.

A intencionalidade ou a vontade de fazer sentido que as professoras explicitaram ter, ou ainda, uma gestão criativa do currículo por parte dos professores, são relevantes; mas, por si só não são garantidoras de que o que está sendo proposto e desenvolvido em sala de aula esteja fazendo sentido para todos os alunos ao mesmo tempo e em uma mesma direção, alcançando todos de forma homogênea. Até porque as aprendizagens são heterogêneas e complexas, e não acontecem de maneira linear e sequencial; embora o cenário seja o mesmo (a sala de aula), cada um/a atua a seu próprio modo, no seu próprio ritmo. Cada um/a vive, experiencia e interpreta atos particulares, uma vez que implica visões distintas e mundo diferentes tentando dar ou construir sentidos e identificações.

De acordo com Furlan (2007), a avaliação traz um sentido equilibrado quando utilizada a fim de conhecer mais sobre o aluno e de colher e acolher elementos para que o ensino aconteça

dentro de um contexto e próxima da realidade. E como o contexto e a realidade são dinâmicos e fluídos, o olhar avaliativo é solicitado a todo momento, o tempo todo e em diferentes direções.

O que nos faz pensar com Pereira (2019, p. 262), “a avaliação como compromisso e responsabilidade do professor com o outro, o sujeito aprendente [...] e do sujeito aprendente consigo mesmo”. Sendo assim, a avaliação pode contribuir enquanto instrumento de reflexão nas ações e no desenvolvimento dos professores e alunos; e se forem estabelecidos contextos de inter-relação, ambos podem, de maneira responsável, desempenhar papéis complementares, nunca opostos.

Entendemos, assim, que na inter-relação ou interação entre professor/a e aluno/a precisa existir clareza nas intenções de quem está avaliando e dos critérios usados, a fim de que quem está sendo avaliado/a tenha margem para melhorar a sua atuação. Desse modo, a avaliação possibilita aos professores subsídios para que possam organizar diferentes projetos, e possibilita que os alunos visualizem os seus avanços, bem como os investimentos que precisam ser feitos para avançarem.

Percebemos nos discursos das professoras que além de fazer sentido para os alunos, a avaliação precisa está alinhada com o ensino que foi apresentado, logo, com o currículo. “Até porque o currículo é o que vai nortear esse processo de ensino. Então, se a gente vai avaliar é preciso que haja uma articulação entre eles, entre o que estou propondo enquanto ensino e o que eu esteja avaliando, o que eu estou esperando, a minha expectativa” (ENTREVISTA, BONITEZA, 16/12/2022). Esta afirmação da professora Boniteza se aproxima do que esteve pensando a professora Autonomia:

A gente avalia também o que está presente no currículo [...]. Se a gente está avaliando o que o que a gente ensina, então, está totalmente relacionado com o currículo. Então, a gente avalia, além das aprendizagens do aluno, se aquele currículo também está adequado, se aqueles conhecimentos são realmente formativos e importantes para os alunos (DIÁRIO DE CAMPO, AUTONOMIA, 19/10/2022).

Tais discursos sinalizam que no interior da sala de aula as professoras têm desenvolvido, cotidianamente, práticas avaliativas que visualizam e consideram que existe uma forte relação, articulação e/ou interdependência entre a avaliação e o currículo, nos processos de ensino-aprendizagem. Tal ajuste de compreensão nos remete aquilo que Magalhães et al (2018), expõe sobre ser a prática avaliativa um movimento curricular, de modo que, seria indispensável a reflexão dos processos curriculares nos quais tal prática emerge, uma vez que a “avaliação das aprendizagens não pode se dar distanciada do contexto curricular no qual se insere” (p. 93).

Por estar articulada ao currículo, a avaliação é atravessada pelas lutas, embates e conflitos que acontecem no campo do currículo. Lopes e Macedo (2011), ao apontar o processo

de significação que o significante currículo veio acumulando ao longo do tempo, evidenciam que o investimento neste campo ocorreu repleto de disputas políticas e ideológicas. Logo, o currículo constitui-se em uma luta política, contínua, “por sua própria significação, mas também pela significação do que vem a ser a sociedade, justiça social, emancipação, transformação social” (p. 253). Tudo isso tem gerado ou produzido sentidos diferentes e até conflitantes acerca da avaliação, suas metodologias e práticas avaliativas.

Segundo Méndez (2002, p. 35), parece razoável defender que a avaliação seja guiada e orientada por intermédio das finalidades que a educação persegue, bem como por meio de valores do currículo e do conhecimento. Porque, quando os papéis são modificados “e é a avaliação, em quaisquer de suas formas de controle meritocrático, que condiciona e orienta o conhecimento e o currículo, todo o processo de formação é corrompido, reduzindo esses papéis a limites de estrita significação acadêmica”. Ainda mais, uma avaliação que subjuga e controla o currículo e o conhecimento em busca de uma homogeneização nas aprendizagens, apenas apaga as diferenças e singularidades.

Assim, as avaliações e as práticas avaliativas, “qualquer que seja a forma que adotem, devem estar a serviço da aprendizagem, do ensino e do currículo e antes, é claro, do sujeito que aprende” (MÉNDEZ, 2002, p. 36). Estar a serviço, não significa dizer estar subordinada ou fragmentada, uma vez que este processo formativo acontece através de uma relação de interdependência. No entanto, o processo de avaliação se constitui em um “campo de forças aberto a contradições que necessitam ser enfrentadas por estudantes e professores” (FREITAS, 2009, p. 09). Conhecer bem esse campo de contradições, conflitos, disputas, permite melhor lidar com ele, tanto em seus limites, como em suas possibilidades.

5.3.1 Critérios e instrumentos avaliativos que esbaram em práticas de autoavaliação

No campo de contradições, conflitos e disputas que a avaliação da aprendizagem se apresenta, entre outros processos, estão o ensinar e o aprender. E entre o ensinar e o aprender, as professoras são aquelas que selecionam um conhecimento ou um saber como quem prepara um presente ou remete uma carta; elas sempre estão um pouco preocupadas em saber se o presente será aceito, se a carta será bem recebida e merecerá alguma resposta (LARROSA, 2019).

De modo semelhante, são as professoras que em sala de aula, escolhem os procedimentos e os instrumentos avaliativos que melhor atendam ao momento trabalhado, e os lança aos alunos, não como um dever no sentido de uma obrigação, mas como uma dívida e

uma tarefa, que dão ou passam por meio de atividades. De acordo com Larrosa (2019, p. 175), uma “dívida é a responsabilidade que temos para com aquilo que nos foi dado ou enviado. Uma tarefa é algo que nos põe em movimento”. De modo que, a dívida só se salda assumindo a responsabilidade com as atividades dadas, por sua vez, a tarefa só se cumpre no movimento de fazer o que se solicita.

Nessa direção, podemos pensar acerca de um processo em que os alunos são convidados a se co-responsabilizarem pelo seu processo de aprendizagem. Para tanto, se faz necessário criar espaços de participação e condições favoráveis para que esses alunos se apropriem dos critérios de avaliação. Quando a professora Solidariedade afirmou “eu tenho os meus critérios de avaliação. Porque aí eu vou avaliar esses alunos a partir do foi trabalhado em sala de aula” (ENTREVISTA, SOLIDARIEDADE, 13/12/2022), ela apresentou como exemplo algumas situações vivenciadas com a turma. Uma dessas situações diz respeito a um trabalho em que a turma foi dividida em grupos, e cada grupo precisaria elaborar um cartaz sobre algum mito da criação (conteúdo da disciplina de Religião). Para isso, a professora apresentou o conteúdo e os critérios que precisariam ser atendidos na elaboração do cartaz:

Então nós trabalhamos os mitos da criação de acordo com as religiões. Mas para além disso, a gente discutiu na sala de aula o respeito a algumas culturas religiosas e a alguns mitos da criação [...]. E, eu também trabalhei com a turma a estrutura de um cartaz. Porque aí eu vou avaliar se os alunos contemplaram essa estrutura nos trabalhos; e aí são vários critérios. Se respeitou as margens, contemplou letra legível, colocou uma imagem, colocou fonte de pesquisa. E aí a gente vai atribuir o que cada critério vale. Então, todos esses são elementos que a gente trabalhou com os alunos e discutiu para elaborar um cartaz [...]. Então, quando esses alunos vêm apresentar o trabalho, porque eles não só trazem o cartaz, como também apresentam o trabalho para a turma [...]. Esse aqui não contemplou e elas sabem que não contemplou [...]. E aí, se você perguntar para elas: ‘o que é que o trabalho não contemplou?’ Elas vão dizer: ‘a gente escreveu de lápis, a letra não está legível, a letra está pequena, não tem nenhuma imagem’. Elas fizeram o trabalho. Mas aí existe também uma estrutura que precisa ser atendida, e já foi prestada essa estrutura antes. Nos trabalhos que passo, sempre digo o que é que eu quero (ENTREVISTA, SOLIDARIEDADE, 13/12/2022).

Notamos que a professora definiu os critérios de avaliação e os apresentou para os alunos, de modo que ambos conheçam os aspectos e os elementos que precisariam ser contemplados no trabalho solicitado e que seriam avaliados. Aqui, percebemos indícios de uma avaliação formativa próxima do que argumentam Leite e Fernandes (2002, p. 55), sobre em uma “avaliação formativa os critérios e os procedimentos de avaliação são da responsabilidade dos professores que incitam os alunos a situarem-se face a esses critérios”.

Estabelecer critérios de avaliação, de acordo com Fernandes (2019) é uma característica presente tanto na avaliação das aprendizagens, como na avaliação para as aprendizagens, na primeira as aprendizagens dos alunos podem ser comparadas com critérios previamente elaborados, acolhidos enquanto ideal a alcançar ou como algo que se considera importante para

aprender. De tal modo, não são comparadas as aprendizagens de um aluno com as de outros. A segunda pode ser, por vezes, de referência normativa, principalmente quando é externa. “Isto significa que os seus resultados podem ser utilizados para comparar as aprendizagens dos alunos com uma dada norma (uma média, por exemplo) ou com as aprendizagens de um dado grupo” (p. 150).

Entendemos que os critérios de avaliação são apenas indicativos sobre a direção a ser seguida e não ponto certo e único de chegada, uma vez que se transformam durante as ações das aprendizagens; bem como pelas contradições inerentes a todas as ações que se inserem no âmbito de múltiplas relações entre sujeitos e contextos. Enquanto característica de uma avaliação formativa, o que se propõe é ser criterial, mas num sentido dinâmico e flexível, “por se dirigir a aspectos da aprendizagem que podem ir além do currículo, dizendo respeito a características pessoais do aluno, fundamentais para se compreender os seus processos de aprendizagens e/ou as suas dificuldades (SANTOS, 2019).

Nessa vereda, os alunos são implicados a construírem as suas aprendizagens e se responsabilizarem pelo seu processo formativo, uma vez que são desafiados a despertar o desejo de aprender dando sentido a essa aprendizagem. Perrenoud (1998, p. 180), indica que qualquer avaliação formativa parte de uma aposta muito otimista, “a de que o aluno quer aprender e tem vontade de que o ajudem”, ou seja, “a de que o aluno está disposto a revelar as suas dúvidas, as suas lacunas e as suas dificuldades de compreensão da tarefa”.

No relato da professora Solidariedade, também identificamos iniciativas de um processo de autoavaliação discente incitados pelas práticas avaliativas da professora, especialmente, quando ela solicitou que os alunos analisem os trabalhos e atividades que desenvolveram. Se percebe esta ocorrência no relato acima quando Solidariedade perguntou para as alunas “o que é que o trabalho não contemplou? Elas vão dizer: a gente escreveu de lápis, a letra não está legível, a letra está pequena, não tem nenhuma imagem”.

Pudemos observar diferentes momento em que a professora em questão conduzia os alunos a analisarem criticamente suas produções, fazendo com que eles próprios avaliassem o que construíram e aquilo que faltava ser contemplado. Quando a professora solicitava alguma produção escrita a ser feita individualmente, geralmente, no momento da correção ela passava de banca em banca, fazendo a correção dos textos de quem já tinha terminado a escrita. Junto a cada aluno/a, questionando, problematizado, opinando, intervindo, revisando regras gramáticas, de pontuação e de organização textual: “O que você entende com isso aqui que você escreveu?”; “Você pode dizer isso de outra forma?”; “Leia essa frase, e veja se faz sentido”, “Como é que a gente inicia qualquer parágrafo?”; “Nomes próprios e cidades começam com

qual tipo de letra?”. Na travessia de banca em banca a professora parabenizava o esforço de alguns e dizia a outros “você é capaz de fazer mais, você é capaz de fazer melhor, você sabe que pode fazer melhor” (DIÁRIO DE CAMPO, SOLIDARIEDADE, 20/09/2022).

Não estamos querendo dizer com isso que a professora Solidariedade trabalhe com os alunos e alunas uma autoavaliação discente sistematizada na qual os alunos se atribuem notas, em absoluto. Tal poder esteve o tempo todo nas mãos das professoras. No entanto, o cotidiano da sala de aula e os discursos das professoras suscitaram essa dimensão, especialmente quando a professora Boniteza afirmou em um dos nossos momentos de conversa “Eu faço muito o uso de instrumentos de autoavaliação” (ENTREVISTA, BONITEZA, 16/12/2022). De modo que foi possível identificar marcas da autoavaliação e algumas das suas características ou especificidades, presentes nas práticas avaliativas desenvolvidas pelas professoras com/pelos alunos.

A autoavaliação enquanto componente importante da avaliação formativa se constitui numa atividade de autocontrole refletido das ações e condutas do sujeito que aprende. Ou como exposto por Marinho, Leite e Fernandes (2013), a autoavaliação se propõe a desenvolver nos alunos e alunas competências metacognitivas³² de autoanálise e de autorregulação das aprendizagens. Regulação no sentido da ação intencional que age sobre os processos de aprendizagem, colaborando diretamente para a concretização ou redirecionamento dessa aprendizagem.

Nessa linha, caminha Villas Boas (2008), ao aponta que a autoavaliação se estabelece entre as dimensões metacognitiva e afetiva de aprendizagem com a finalidade de desenvolver a capacidade reflexiva a partir das interações que acontecem entre os sujeitos, se constituindo, assim, em uma habilidade a ser construída tanto pelos professores, como pelos alunos. Esta construção pessoal quando praticada pelos alunos possibilita que estes reflitam, analisem e executem suas atividades através da análise crítica da sua produção, com a finalidade de progredir. Por intermédio da autoavaliação os alunos investem em seu autocontrole, o que diminui a regulação exercida pelo professor.

Então, quando a professora Solidariedade conduzia um aluno ou uma aluna a pensar e refletir criticamente sobre aquilo que fez de modo a melhorar o está sendo produzido, ampliar conceitos, vocabulário e ideias, ou ainda, redirecionar trajetórias contraproducentes; percebemos indícios de uma autoavaliação contingente sendo praticada pelos alunos através do direcionamento da professora. E não apenas a professora Solidariedade esteve impulsionando

³² Metacognição é um processo mental interno pelo qual uma pessoa toma consciência dos diferentes aspectos e momentos de sua atividade cognitiva” (VILLAS BOAS, 2008, p. 3).

os alunos a se autoavaliarem, a professora Autonomia também instigava os alunos a olharem criticamente o que faziam enquanto faziam (VILLAS BOAS, 2008).

Acompanhar a professora Autonomia em duas turmas diferentes nos possibilitou observar uma diversidade de cores e matizes em uma mesma pessoa. Como ela entendia não apenas o funcionamento, as engrenagens e as necessidades específicas de uma turma de 1º ano e de uma turma de 4º ano, mas dos pontos fortes e das limitações de cada aluno. Sabendo de quem podia cobrar mais, e a quem precisava servir enquanto ancora ou trampolim. Ancora onde o/a aluno/a se sustenta nos momentos de consolidação de alguma aprendizagem; como trampolim para aqueles que precisam ser impulsionados a sair da zona de conforto, que se constitui aquilo que já se conseguiu consolidar na aprendizagem para alçar outros voos rumo ao desconhecido (pelo aluno/a).

Claro que quando alegamos que as professoras sabem o que fazem e conhecem seus alunos e os diferentes e diversos contextos, não estamos afirmando uma inteireza, uma verdade incontestável, não estamos a apresentar um sujeito inteiro ou completo. Não estamos dizendo que as professoras sabem tudo sobre tudo e todos, porque estamos avisadas e entendemos que todo saber sobre algo ou alguém é sempre um saber contingente, parcial, incompleto. Posto que não somos capazes que abarcar por completo a variedade de coisas, conhecimentos e contextos que existem. Logo, todo saber e conhecimento que as professoras expressam ter sobre metodologias de ensino, currículo, práticas avaliativas, ou sobre o cotidiano da sala de aula e os contextos dos alunos; são parciais, incompletos e contingentes. Feito essa ressalva voltemos as práticas da professora Autonomia.

Depois de explicar um determinado assunto, direcionar uma atividade relacionada com o que foi trabalhado como os alunos, a professora Autonomia sempre disponibilizava um tempo para a realização desta atividade. E no momento das correções a professora segue, quase sempre, um certo tipo de direcionamento. Ela mediava o momento da correção e só dava respostas quando as possibilidades de questionamentos no/do momento se esgotavam. Nesses momentos, Autonomia era paciente, esperava que o aluno construísse algumas hipóteses, não antecipa as respostas, não entrega com facilidade, não incentiva a acomodação, no sentido de possibilitar/impulsionar a saída dos limites da zona de conforto.

Então, ela sempre pedia para que algum aluno/a realizasse a leitura, fosse do enunciado das questões, ou dos textos trabalhados. Do mesmo modo, sempre pedia para que algum aluno/a se dirigisse ao quadro para escrever a resposta que encontrou para determinada pergunta. Na correção a professora sempre pergunta se a turma concorda com resposta dada, em casos de negação, divergências de respostas, ela problematiza a questão até que os alunos cheguem a

alinhar o pensamento em uma mesma direção, a resposta certa ou mais apropriada para a questão.

Em uma atividade em que a turma, do 4º ano, precisava identificar em um texto palavras que foram escritas incorretamente, e depois reescrever o texto já com as palavras escritas corretamente; uma aluna perguntou para a professora se uma certa palavra seria escrita com R ou RR, a professora respondeu “[...] é isso que você tem que descobrir. Eu não vou dar a resposta. O que foi que a gente estudou sobre o uso do R e do RR? Se você não lembra veja no livro” (DIÁRIO DE CAMPO, AUTONOMIA, 21/10/2022).

Em uma das correções de uma atividade de matemática, Autonomia chamou individualmente alunos/as para responderem os problemas de adição no quadro. Ela orientou “primeiro leia a questão, depois coloque a sua resposta”. E, seguida a professora não falou se ele havia acertado ou errado. Apenas solicitava que a turma a ajudasse a resolver a questão, ela perguntava e a turma respondia, seguindo os passos de montar as contas e resolvê-las, juntamente, até chegarem na resposta que confirmava ou refutava o resultado apresentado pelo aluno. Além disso, Autonomia sempre perguntava se existiam outras formas de chegar ao mesmo resultado. Por vezes, quando os alunos não apresentavam outros caminhos, ela própria mostra outras possibilidades (DIÁRIO DE CAMPO, AUTONOMIA, 25/10/2022).

Em outra atividade com essa turma, a professora os fez usar os dicionários da biblioteca da escola, para pesquisar o significado de algumas palavras. “É só ir pela ordem alfabética das palavras, das sílabas e das letras”. Depois de explicar detalhadamente como se utiliza um dicionário a professora acrescentou:

Dicionário é uma questão de prática, de habilidade, de conhecer o alfabeto. Demora um pouquinho para encontrar, mas quando vocês pegarem o ritmo fica mais fácil. Alguns estão com dificuldade porque faz muito tempo que vocês não pegam o dicionário, que vocês não folheiam o dicionário. Eu sei que alguns querem terminar logo a atividade, mas não é terminar de qualquer jeito é terminar contanto que vocês aprendam a usar o dicionário (DIÁRIO DE CAMPO, AUTONOMIA, 27/10/2022).

Em uma atividade com a turma do 1º ano, que envolvia leitura, ludicidade e a criatividade advinda de um recurso didático: um telefone feito de cano de PVC decorado com durex colorido, com duas aberturas, uma para a orelha e outra para a boca da criança. A professora chamava as crianças uma por uma para fazer a leitura de fichas com frase simples e complexas, utilizando o telefone. Com ele o/a aluno/a escutava sua própria voz. Na ocasião, Autonomia me explicou sobre a confecção e as funcionalidades daquele recurso didático, “ele é ótimo para a concentração na leitura, na reflexão sobre sonoridade de algumas palavras mais difíceis; porque eles ouvem a própria voz e o barulho da sala não distrai enquanto estão lendo” (DIÁRIO DE CAMPO, AUTONOMIA, 27/10/2022).

Com o exposto nos importa apresentar alguns elementos que aproximam as práticas avaliativas da professora Autonomia com as marcas de uma avaliação formativa. Como: comunicar com certa clareza os objetivos de aprendizagem; identificar o conhecimento, as capacidades iniciais dos alunos e as veredas necessárias para alcançar as metas almejadas; desenvolver planos de aula e elaborar atividades adequadas as capacidades e necessidades dos alunos; incentivar os alunos a monitorarem o próprio progresso em relação com os objetivos de aprendizagem; integrar nas atividade de ensino-aprendizagem uma avaliação continua, incluindo momentos de autoavaliação; criar oportunidades para que os alunos revisem, melhorem e aprofundem os resultados (BARREIRA, 2019).

De acordo com Méndez (2002), ensinar não é apenas ou simplesmente uma questão de conhecimento, é também ter consciência de como o aluno/a aprende para poder ajudá-lo/a, pois a maneira como ele/a “aprende é mais importante que aquilo que aprende, porque facilita a aprendizagem e capacita o sujeito para continuar aprendendo permanentemente” (p. 39). Assim aprender não é simplesmente acumular conhecimentos, mas também maneiras de pensar com esses conhecimentos até aprendê-los; os interiorizando e integrando até que façam parte de quem se está em formação.

Percebemos nas observações junto ao cotidiano das práticas das professoras, que elas se preocupavam, sobretudo, com o/a aluno/a passar pela experiência de fazer com as próprias mãos, de explorar e de pesquisar sozinho/a. Quando elas pediam para “Não deixem o colega ver a sua resposta, coloca a mão e só abra quando eu passar vendo. Não deixe o colega ver, por que se não ele não vai aprender sozinho!” (DIÁRIO DE CAMPO, AUTONOMIA, 25/10/2022); “Cada um fazendo o seu, porque na hora que for preciso o coleguinha não vai estar sempre! Cada um contando sozinho!” (DIÁRIO DE CAMPO, BONITEZA, 01/09/2022). Quando advertiam “[...] por que você está fazendo a atividade dela? Se você faz ela não aprende!” (DIÁRIO DE CAMPO, AUTONOMIA ,19/10/2022). Quando diversificavam, “[...] aí eu coloco atividades diferentes, porque cada um vai tentar fazer sozinho, eles vão ter que se esforçar, tentar juntar para ver se vai dar certo, eles vão tentar escrever a palavra, aí quando eles tem dúvida eles vem para mim” (DIÁRIO DE CAMPO, AUTONOMIA , 20/10/2022); ou quando pontuavam, “Quem responder essas perguntas sozinho vai ganhar um ponto extra, aproveitem a oportunidade” (DIÁRIO DE CAMPO, SOLIDARIEDADE , 06/10/2022).

Claro que para que esses momentos nos quais o aluno é incentivado a fazer sozinho, ou para que os momentos de exploração e experiência aconteçam, as professoras são quem preparam o terreno, apresentando caminhos, explicando conceitos basilares, exemplificando a partir de contextualizações.

Assim como, intencionalmente, dar vez e dar voz aos alunos, mas dar voz no sentido de que do outro lado existe uma escuta pronta, ativa e respeitosa. Para que isso ocorra o papel do/a professor/a é importante, pois é ele/a que vai direcionar as suas práticas nesta direção ou não. É quem vai autorizar, permitir e/ou legitimar a participação do/a aluno/a. Por intermédio de quem se é, do que assume e de como se posiciona, as professoras tomam as estratégias de ensino, o currículo e a avaliação, suas ferramentas de trabalho e encontram com os alunos, nos quais investem a curto, a médio e a longo prazo.

Percebemos que assim como são importantes os momentos nos quais os alunos precisam passar pela experiência de fazer com as próprias mãos, ver com os seus próprios olhos, ouvir com os seus ouvidos, com atenção; também são de extrema relevância os momentos de fazer junto, de fazer com os outros, de ver através dos olhos do outro, de ouvir os sons e a voz do outro, com atenção. Uma vez que a importância que habita os momentos de autorreflexão e autoavaliação, também habita os momentos de encontro entre pessoas que se cultivam a/no aprender. É possível situar, contingencialmente, essa inter-relação através de uma avaliação de proximidade, da interação social, da coavaliação, enquanto elementos de uma avaliação formativa ou de avaliação para as aprendizagens, que trazem em seu bojo a dinâmica de aprendizagens cooperativas. (FERNANDES, 2019; BORRALHO; CID; FIALHO, 2019; MÉNDEZ, 2002). Esses elementos que exploraremos mais detalhadamente a seguir.

5.3.2 A presença do ser no mundo e do ser com os outros: um convite a participação

As relações e as inter-relações, e até mesmo, os conflitos e as disputas que são vivenciados na educação escolarizada, que tem a escola enquanto chão e a sala de aula enquanto paredes (que concomitantemente podem incluir; excluir; proteger; oprimir; e/ou libertar), são construções de realidades distintas, que nos conduz a “reconhecer a presença humana no mundo como algo original e singular. Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se torna uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um ‘não eu’ se reconhece como ‘si própria’ (FREIRE, 2020, p. 20). Se é presença, é um estar sendo, é presente atravessado e acompanhado pela historicidade. Historicidade que pode capturar a presença e conduzi-la a se identificar, precariamente, com uma ou com outra realidade contextual, a depender de onde está situada.

Evocamos a presença do ser no mundo e do ser com os outros, para tratamos acerca da participação dos alunos nos processos que envolvem a sua própria formação escolar, ou seja, o

ensino e suas metodologias, as práticas curriculares-avaliativas e suas possibilidades, as aprendizagens e as maneiras em que emergem. Porque, embora a aprendizagem seja um processo pessoal que se dar internamente/subjetivamente, elas ocorrem em um contexto social; contexto de relações com a professora e com os colegas que participam dos movimentos de ensino-aprendizagem. Logo, a aprendizagem é uma atividade mediada pela interação com o meio e com as pessoas que fazem parte dele. De modo que a participação – de todos os interessados e submetidos a esses processos e contexto – possa ser democratizada.

Borralho, Cid e Fialho (2019, p. 231), advertem que “são praticamente inexistentes práticas que reforcem o papel da participação do aluno na avaliação”, seja por intermédio da autoavaliação, seja por meio da coavaliação entre os alunos e/ou avaliação pelos pares. Pelo fato de que quase sempre o papel dos alunos tende a ser passivo diante dos procedimentos avaliativos.

Ao observarmos as práticas avaliativas das professoras, colaboradoras nesta pesquisa, identificamos iniciativas em direção a uma das dimensões da avaliação formativa, a coavaliação. Assim como em nossa alegação sobre identificarmos, nas práticas avaliativas das professoras, sutis abertura para uma autoavaliação discente, cujo objetivo não é atribuir uma nota. Aqui também os alunos não atribuem notas uns aos outros. Nem tão pouco essa prática identifica, é realizada mediante um processo deliberado, sistematizado ou comunicado no espaço da sala de aula, enquanto coavaliação;

Assim, nos achegamos a um dos relatos da professora Solidariedade, em que discorre sobre como acontecem as apresentações de trabalhos elaborados pelos alunos. Solidariedade relata que quando solicita um trabalho em grupo ou equipe, além da pesquisa e da elaboração do trabalho os alunos também apresentam o trabalho para ela e para a turma.

[...] quando eles apresentam, os meninos (alunos e alunas) também fazem as considerações deles. E aí eu pergunto? Esse trabalho, a estrutura ficou boa? E eles geralmente respondem: “ficou ótima, professora!”. Pode estar uma coisa horrorosa; eles dizem ‘ficou ótimo e foi muito bem apresentado’. E as vezes têm grupo que não fala quase nada. Mas eles começam dizendo: “foi muito bem apresentado. Eu vou mediando, intervindo; “minha gente! Vamos contribuir com os colegas! E aí a gente vai discutindo. E isso deles eu acho superinteressante. Tudo para eles foram ótimos, está muito bom. Eles nunca querem prejudicar o colega, sabe? E eu chamo, “vamos discutir direitinho os aspectos do trabalho!” e aí eles conseguem dizer: “eu acho que podia ter uma letra maior”; “eu não estou enxergando bem daqui”; “é um cartaz, de longe eu não vejo”; a imagem pequena; “eles esqueceram de colocar a fonte de pesquisa”. Então a gente vai pontuando (ENTREVISTA, SOLIDARIEDADE, 13/12/2022).

Notamos, com o que foi exposto pela professora Solidariedade um exercício de colocar os alunos em situações de reflexão sobre a produção do outro, de poder opinar sobre critérios de avaliação, que foram previamente negociados, terem sido contemplados ou não, em um

trabalho apresentado por seus pares. Solidariedade afirmou que por meio desse tipo de atividade consegue perceber um enriquecimento no vocabulário. “Não só um enriquecimento do vocabulário, mas até na postura, no tom de voz, na argumentação. De como eles se relacionam com os interlocutores. Então, assim, a avaliação ela perpassa esses vários elementos” (ENTREVISTA, SOLIDARIEDADE, 13/12/2022).

Enquanto a autoavaliação que acontece no interior da sala de aula se constitui num convite, seja para o professor ou seja para o aluno, a olhar para si e suas ações com criticidade, uma vez que a autoavaliação incita o pensamento crítico antes, durante ou depois da ação. Logo, é um contínuo, “é um olhar crítico sobre o que se faz enquanto se faz” (VILLAS BOAS, 2008, p. 3). A coavaliação se constitui em “um procedimento pelo qual os alunos avaliam os próprios colegas”, a partir de uma atividade proposta e os critérios estabelecidos (BARREIRA, 2019, p 204). Na coavaliação os alunos deixam de ser agentes passivos e passam a agir de forma cooperativa e compartilhada.

Segundo Santos (2002), a avaliação entre os pares é um processo, ao mesmo tempo, externo e interno ao sujeito. Envolve outros, mas implica igualmente o próprio. Essa interação é um recurso importante na construção do conhecimento, pois promove a comunicação entre professora-aluno e entre aluno-aluno, sendo por meio das ocorrências de comunicação, que os alunos são colocados em situações de confronto, de conflito, de troca e de influência mútua, que conduzem os alunos a aprenderem. Em contexto semelhante, e enfatizado por Méndez (2002, p. 32,33), quem aprende está habilitado para:

[...]explicar, argumentar, perguntar, deliberar, discriminar, defender suas próprias ideias e crenças e, simultaneamente, aprender a avaliar. A chave do entendimento reside na qualidade das tarefas de aprendizagem, mediatizadas pela qualidade das relações e das interações que ocorrem em sala de aula, entre os alunos e entre os alunos e o professor, com alguns conteúdos de aprendizagem selecionados por seu valor educativo e por sua potencialidade formativa.

Percebe-se que momentos nos quais os alunos são levados a apoiar os outros e a receber ajuda dos pares emergem experiências significativas na estruturação ou organização dos seus próprios conhecimentos e no desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia. Além disso, nessas interações os alunos vão esclarecendo cada vez mais o que pensam sobre algo e, respectivamente, alargam o ponto de vista pessoal.

Nessa direção, os alunos podem desenvolver mecanismos de autocorreção, já que, em decorrência de se exporem aos colegas, gera-se uma preocupação por fazer o melhor possível. Assim como, podem desenvolver mecanismos de ajuda e partilha de saberes, pois, ao

analisam o trabalho do outro, os alunos precisam explicar os erros a este outro, têm que explicitar a forma mais adequada para realizar a tarefa, discutindo-se acerca disso no coletivo.

Em tudo isso, percebemos o quão importante é a participação dos alunos nos contextos que envolvem a construção de suas aprendizagens. Que para tanto, é necessária a abertura e diversificação das formas de trabalhar em sala de aula; como promover os trabalhos em grupo, de pares ou trios, em torno de tarefas e atividades de resolução de problemas ou desenvolvimento de projetos, que sejam planejados de maneira cooperativa e contextualizada.

Como a proposta lançada pela professora Autonomia a seus alunos e alunas do 4º ano. Em um dos seus relatos ela expôs:

Eu tenho os alunos que ainda estão no processo de alfabetização, chegaram alunos que ainda não sabem ler. Aí o que eu fiz, nas terças e quintas são atividades direcionadas de alfabetização, pra pré-silábico, silábico alfabético e alfabético. Só que, o grupo do silábico-alfabético avançou e o alfabético também, mas o pré-silábico nem tanto. Então, eu propus para a turma uma coisa, eu trabalhar com eles, eles me ajudando [...]. Então, eu propus um desafio para eles, de trazer atividades diferenciadas de português e matemática e a gente iria fazer uma aula com aqueles que estão com dificuldades [...]. São sete alunos que estão no processo, tem dois que faltam demais o que dificulta muito. Aí a turma se empenhar para ajudar eles a avançar e seguir com eles para o 5º ano. [...] Então, eu estou vendo o desempenho e a força de vontade deles. Mesmo que não avancem tanto, eu percebo que com a ajuda dos outros alunos, tem mais abertura porque são os colegas deles que estão ajudando. Então, eu resolvi fazer assim, faz duas semanas que começamos [...]. Primeiro eu foi consolidando os outros que estavam no processo, quando eles avançaram, eu disse “pronto agora eles vão me ajudar”. Porque eu tinha alguns aqui que não sabiam ler, e aprenderam; não sabiam escrever palavras complexas, aprenderam; não sabiam fazer produção de texto, aprenderam[...]. É importância essas atividades realizadas em grupo, é bom para a cooperação, para relação entre eles, a concentração, a questão da liderança (DIÁRIO DE CAMPO, AUTONOMIA, 20/10/2022).

No contexto apresentado pela professora Autonomia identificamos, entre outros elementos, a presença de um discurso que acolhe a construção compartilhada de saberes e conhecimentos, pela via da participação, autonomia, corresponsabilização de si e do outro. Notamos aqui, a professora sendo, não apenas, criativa; mas democratizando o ensino, o currículo, a organização e a preparação das aulas, o que possibilita articular simultaneamente o currículo, o ensino, a aprendizagem e a avaliação, em diferentes dimensões.

Essas interações oportunizam a partilha de experiências, criando um ambiente no qual os alunos são incentivados a ajudar e partilhar saberes. Implicando, além de uma maior autonomia na organização do trabalho e na construção das aprendizagens; uma melhor compreensão sobre o erro, pois possibilita que esses alunos percebam como, porque e onde erraram. E é assim, que no espaço do cotidiano escolar vão sendo construídas outras formas de ensinar e aprender negociadas na relação estreita entre professora e alunos; todos podem estar envolvidos nos processos de reflexão e autorreflexão, de avaliação e autoavaliação diante das

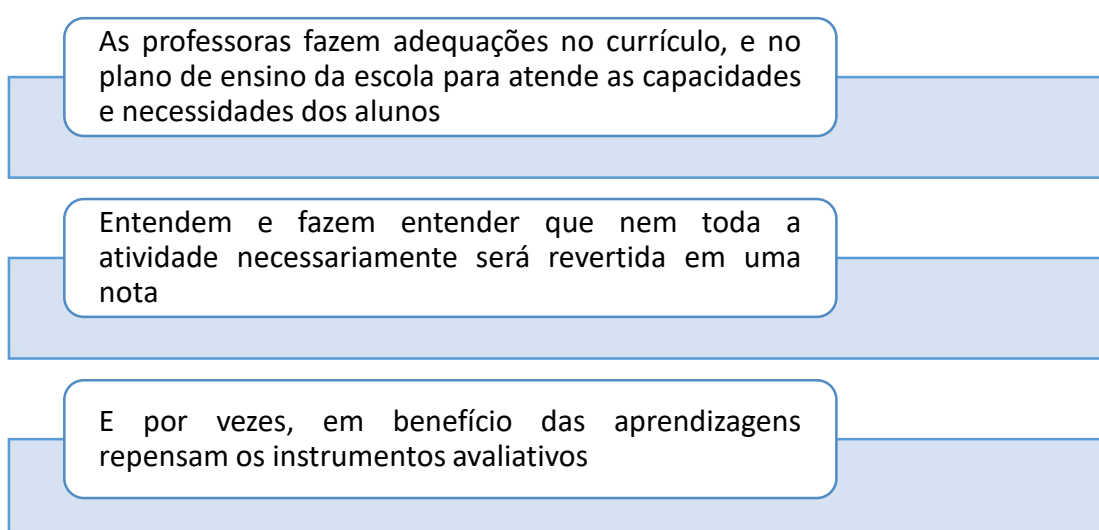
aprendizagens e não aprendizagens, dos acertos e dos erros identificados, incluindo as diferentes realidades e valores (MOTA, 2015, ANPED).

Em momentos e contextos como os relatados pelas professoras Solidariedade e Autonomia, percebemos que seus discursos vão na contramão ou rompem, com o que entrega Fernandes (FERNANDES, 2011), sobre a dificuldade que os professores têm em articular o ensino, a aprendizagem e a avaliação nas suas práticas, quando se direcionam pelo paradigma da transmissão, o qual desenha um professor que se rende as burocracias e a dizer o currículo, para um aluno que tenta seguir o que lhe é dito. Para que se remova essa dificuldade, enquanto antídoto, o autor indica, que é preciso dar lugar ao paradigma da interação social, da comunicação e da atividade coletiva e individual entre as partes interessadas.

5.3.3 Mudanças, decisões, escolhas no terreno movediço entre o está sendo e o horizonte de possibilidades

Para além, do já apresentamos sobre alguns aspectos das práticas avaliativas das professoras que se aproximam de uma avaliação formativa ou avaliação para as aprendizagens; como os sutis investimentos em direção a autoavaliação, a coavaliação entre os alunos, e a abertura a participação e compartilhamento dos fazeres. Identificamos em seus discursos outros elementos que caminha nessa mesma direção.

Figura 4- Elementos da avaliação formativa nas práticas avaliativas das professoras



Fonte: Elaborado pela autora

Com relação a fazer adequações no currículo, e no plano de ensino da escola para atender as capacidades e necessidades dos alunos; podemos identificar esse aspecto no relato da professora Autonomia que afirmou ter feitos adaptações: “fiz essa atividade diferente da apostila, era para pintar uma palavra que eu ditasse com uma cor, mas, ao invés disso, ditei todas as palavras e para cada palavra uma cor diferente, porque assim a gente trabalhou todas as palavras ao invés de apenas uma” (DIÁRIO DE CAMPO, AUTONOMIA, 25/10/2022).

Diferente das professoras Boniteza e Solidariedade, a professora Autonomia usa com os alunos todos os materiais didáticos disponibilizados pela Secretaria de Educação e pela equipe gestora, para tanto, ela adequava-os aos contextos da sala de aula. “Essa é uma apostila do Município. Mas é assim, a parte de matemática é um nível que dá para eles acompanharem. É mais tranquilo. Mas a parte de português é um nível alto para uma turma de 1º ano”. A professora alega que os textos são muito grandes, “[...] eu leio para eles e não faço a proposta que eles colocam aqui, eu faço por exemplo, um ditado, exploro os personagens da história, faço uma produção de textual com imagens, pois eles ainda estão na apropriação (leitura e escrita)” (DIÁRIO DE CAMPO, AUTONOMIA, 19/10/2022).

A professora Autonomia expõe que trabalha com as apostilas porque é uma exigência da Secretaria de Educação, “[...], a gente tem que trabalhar, tem que passar esse conteúdo, porque eles exigem, a secretaria elaborou e a gente tem que trazer para a turma [...]. Então eu tenho que adaptar. Porque é um nível alto, tem aluno meu do 4º que ainda não conseguem fazer o que se tem aqui nessa apostila, imagina 1º ano”. E assim, a professora Autonomia fazia adequações com os livros e material que trabalhava com as turmas do 1º e 4º anos, conseguindo tirar proveito de tudo que tinha em mãos. “Tem esse livro aqui com as disciplinas para o 1º ano, o conteúdo em si não é muito bom, algumas atividades são tranquilas; mas os jogos que têm no final do livro são muito bons, e é o que eu procuro aproveitar. Mas dá para fazer muita coisa com essa parte dos jogos” (Ibidem).

A professora Boniteza adaptava tanto os materiais didáticos disponibilizados pelas secretarias da escola e do município, ao ponto de quase não utilizar com os alunos, preferindo elaborar e selecionar ela mesma o material e conteúdo utilizado com os alunos. Ela explicou que havia duas questões importantes que justificavam o pouco uso desse material. Primeiro, o material estava muito distante do real nível de aprendizagem apresentado pelos alunos; segundo os conteúdos presentes nos livros era totalmente diferente e mais “avançados” do que os conteúdos contidos nas apostilas disponibilizadas pela Secretaria, o que gerava conflitos. Boniteza, também, alegou que “eu não sigo ao pé da letra as orientações da Secretaria, porque a realidade da sala de aula, dos meus alunos só eu conheço intimamente, e nem sempre as

orientações atendem a realidade da minha turma” (DIÁRIO DE CAMPO, BONITEZA, 01/09/2022).

Já Solidariedade mostrou ter preferência pelas atividades de pesquisa, uma vez que cada aluno/a tem ao seu dispor um tablet e internet na sala de aula, ela explora muito bem esse recurso. Mas também usa com certa regularidade os livros e as apostilas. Por causa dos diferentes níveis de aprendizagens da turma a Solidariedade afirmou sentir a necessidade de trabalhar com a turma diferentes propostas de atividade.

Assim, as professoras entendem que não podem desconsiderar o livro didático em suas práticas, mas também compreendem que nem tudo que está prescrito nos livros atende aos seus objetos de ensino e intencionalidades pedagógicas. Neste sentido, Macedo (2004, p. 106), reconhece que os livros são produtos e construções culturais que precisam ser interpretadas “como o resultado complexo de interações mediadas por questões econômicas, sociais e culturais”. Sendo assim, abarcam um conjunto de discursos curriculares que partem de compreensões e negociações políticas que procuram fixar “um sentido de currículo, além da busca do controle sobre o que ensinar, a quem ensinar e como ensinar” (SILVA, 2020, 142). Nesse sentido, a depender da maneira como são assumidos enquanto política, “os livros didáticos traduzem projetos educativos e podem se aproximar de estratégias que tentam regular, controlar e padronizar as práticas curriculares” (p. 143).

Segundo Macedo (2004), os livros didáticos expressam a materialização de conflitos entre grupos para hegemonizar suas posições, nesse contexto se corporificam estratégias de omissão, apagamento e marginalização de algumas demandas. A autora explicita “que esses conflitos não se dão num vazio econômico e social, com visível interferência, por exemplo, de um mercado editorial poderoso” (p. 106).

Com o que foi explicitado, podemos perceber que o discurso se move por veredas que se laçam rumo a construções de resistências, da parte das professoras, as tentativas de controle que acompanham os pacotes prontos (apostilas e livros). Posto que, através dos seus discursos visualizamos um certo constrangimento frente às normatizações impostas por agentes externos a sala de aula, que em nome da qualidade da educação, forçam um consumo daquilo que pressupõe mais adequado.

Nesse sentido, Magalhães (2018, p. 132, UFPE), indica que “as professoras revelavam ser seus consumos atravessados por insatisfações”, pois são constantemente invadidas por normas e regulações impostas, não apenas a elas, mas também a seus alunos e alunas. Entendemos, assim, que as professoras “astuciosamente” fazem uso dos momentos de ensino, por meio de suas práticas curriculares-avaliativas, “que burlam a ordem instituída” e dão vazão

as vozes dos sujeitos escolares, expressando “táticas de resistência dentro do campo” de disputa pela significação do currículo e dos processos de ensino-aprendizagens.

De modo que, é no contexto das salas de aula que as professoras, contingencialmente, constroem currículos que tragam alternativas aos problemas e dificuldades que enfrentam, pois o currículo previsto e prescrito nem sempre contemplam ou agradam por suas perspectivas homogeneizantes. E é nessa lacuna que as professoras constroem currículos particulares, precariamente originais, únicos e irrepetíveis (OLIVEIRA, 2013).

Há um deslocamento de sentido que nos provoca a pensar fora das fronteiras da normatização curricular, e para além dos limites que vem sendo hegemonicamente estabelecidos, teimosamente, ao longo dos anos; que visam uma padronização da educação escolarizada, influenciados por políticas públicas instáveis, que têm investido em materiais didáticos nos quais os velhos métodos são revestidos com novas roupagens, e rebem o nome de inovação.

No entanto, nem sempre é possível agir fora das fronteiras ou limites das normatizações curriculares e imposições políticas, por vezes, estrategicamente é necessário pensar e agir com o currículo prescrito e no interior de programas e políticas públicas contextuais. Nessa direção, Melo (2019, p. 205), argumenta que, ao deslocarem e negociarem demandas, “as professoras recriaram suas práticas realizando ações de articulação com as demandas apresentadas pelas diferentes políticas contextuais, elas as interpretaram, as tomaram de empréstimo, as reordenaram, as adequaram e as reinventaram”. Recriar no sentido de que as professoras podem construir suas práticas, também, com os referenciais legais, deslocando e negociando suas próprias demandas com as exigências advindas das políticas públicas e curriculares; bem como, das influências das práticas de outros atores das escolas das quais fazem parte.

Com relação as professoras fazerem entender que nem toda a atividade necessariamente será revertida em uma nota, entre outras ocorrências, apresentamos uma da professora Autonomia. Na ocasião, uma aluna perguntou, ao concluírem uma atividade em grupo, “Tia, você vai dar a nota?”. Diante disso, Autonomia chamou a atenção de toda a turma:

Olhem, deixe eu falar com vocês! O propósito dessa atividade não foi receberem uma nota, ou apenas confeccionarem uma pipa. O propósito dessa atividade foi também, trabalhar em equipe, aprenderem a produzir um brinquedo, respeitar o colega, ajudar um ao outro. Eu observei que teve colega que além de ter ajudado o seu grupo, ajudou outros grupos também. Então minha gente, que vocês continuem assim. Um ajudando o outro, um colaborando com outro, colaborando para o desenvolvimento do colega. Em falar em atividade de cooperação, de ajuda, de um se importar com o outro, lembram da atividade que eu propus na terça-feira?
(DIÁRIO DE CAMPO, AUTONOMIA, 20/10/2022).

Seguindo Méndez (2002), nem todo ensino se converte automaticamente em artifício de avaliação, como nem tudo que é aprendido pelos alunos pode ser avaliado, pois os alunos aprendem muito mais do que aquilo que os professores costumam avaliar. E por vezes aquilo que os professores avaliam nem é o mais importante, ou algo valioso do ponto de vista das aprendizagens dos alunos.

No contexto explicitado pela professora percebemos que há espaço para a reflexão do sentido de uma avaliação da aprendizagem que não se restringe ao uso de instrumentos com finalidades de medição, classificação ou testagem. É possível visualizar abertura a uma concepção de avaliação, cuja vivência tenha marcas de um instrumento que dialoga com a construção da autonomia, da participação e de uma aprendizagem significativa para os alunos. O que se relaciona com aprender em um ambiente protegido e atencioso, com liberdade para experimentar diferentes dimensões do conhecimento, das coisas e da vida sociocultural.

Por fim, com relação as professoras beneficiarem as aprendizagens dos alunos, por meio de suas práticas avaliativas, repensando os instrumentos avaliativos. Trazemos um relato da professora Solidariedade, no qual ela revelou abdicar da prova escrita bimestral quando esta não favorece os alunos:

Hoje a gente fez uma atividade para a disciplina de Geografia que foi diferente da prova escrita, porque na última Unidade [...] eu percebi muita dificuldade dos meninos na prova de Geografia [...]. E seria injusto fazer uma prova, cobrando deles coisas que vi que eles não iriam alcançar. Nessa atividade eles me deram um retorno de uma maneira muito melhor. Eu consegui perceber que eles compreenderam os conceitos que a gente trabalhou em sala. Hoje de fato, em Geografia pelo calendário seria dia de prova. A coordenação perguntou se eu iria mandar a prova para imprimir. Eu disse que não ia mandar porque eu iria fazer um outro tipo de avaliação com os meus alunos. Então, não há um questionamento sobre isso, não é uma questão[...]. Eu sou professora, eu sou profissional para isso, e justamente capaz, inclusive. Então não. Não se mexe [...] nos meus métodos de avaliação. E aí sim a gente usa trabalhos, a gente usa seminários; as informalidades para completar essa nota (SOLIDARIEDADE, ENTREVISTA, 13/12/22).

Neste ponto, observamos no relato de Solidariedade um discurso que dialoga intensamente com uma avaliação formativa ou avaliação para as aprendizagens, uma vez que, esta, coloca à disposição da professora informações preciosas sobre os processos de aprendizagem e não aprendizagens de seus alunos. Assim, qualquer mudança nas práticas avaliativas que siga numa direção formativa aumenta a liberdade do ensino e, conseqüentemente retira de cena, momentaneamente, instrumentos avaliativos e metodologias de ensino que se mostraram menos significativas, dando lugar a experimentações outras para que os alunos sejam acolhidos em suas dificuldades.

Encontramos em Perrenoud (1998, p. 177), algo a corroborar com o discurso da professora Solidariedade, quando o autor aponta que o/a professor/a ao constatar “que uma

noção não foi entendida, que as suas instruções não foram compreendidas” ou ainda que os métodos de trabalho propostos não surtiram efeito, “[...] retornará o problema desde o início, renunciará a determinados objetivos de desenvolvimento para se debruçar sobre os fundamentos” e modificar sua metodologia e planos de aula. Significa dizer que as mudanças que ocorrem nas práticas avaliativas acompanham uma transformação no ensino e na gestão da turma, dando especial atenção aos alunos com dificuldade.

Melchior (1994, p. 75), destaca que as formas de avaliação as aprendizagens podem ser tão diversificadas quanto aos objetivos que se pretende chegar. Segundo a autora, “para que a avaliação cumpra a função de auxiliar o aluno a se autoconhecer através de uma reflexão conjunta com o professor, a aprender a se autoanalisar e a buscar novos caminhos para a continuidade do conhecimento, são necessários” instrumentos avaliativos apropriados aos objetivos a serem alcançados.

Luckesi (2018), adverte que um instrumento avaliativo inadequado pode distorcer totalmente a realidade, pois não fornece informações confiáveis para que sejam realizadas as análises e, conseqüentemente conduz a uma decisão equivocada. Logo, a avaliação implica uma reflexão crítica sobre as práticas, no sentido de captar suas inadequações e dificuldades, mas também as suas resistências e os seus avanços; e assim, possibilitar uma tomada de decisão assertiva sobre o que fazer para superar os obstáculos” (VASCONCELLOS, 2008).

Nessa direção, entendemos que Solidariedade toma decisões para superar obstáculos (mas não apenas para esse fim), decidindo sobre o modo mais adequado de fazer significar o ensino nas aprendizagens dos alunos; faz escolhas sobre os instrumentos avaliativos que atendam as demandas contextuais que emergem. Ao se posicionar frente a necessidade de decidir os caminhos a serem trilhados, se põe na fronteira entre a possibilidade e impossibilidade de construir uma prática avaliativa para aquele momento.

O que nos conduz a pensar sobre as práticas avaliativas como espaço de tomada de decisão, e se tem tomada de decisão tem posicionamento; e se posicionar é ser político e fazer política, porque política é decisão (SILVA, 2020). Se há posição política, não há previsibilidade e racionalidade, assim como não há garantias nem certezas em relação ao que fazer para que todas as particularidades sejam contempladas, um projeto impossível, mas ainda assim, necessário. Necessário porque o terreno movediço da discursividade impele a decidir, ao mesmo tempo que aponta “para a impossibilidade de se ter completa certeza de que a decisão será realizada sem equivocidades, sem erros ou com pleno conhecimento objetivo do processo em curso” (LOPES; BORGES, 2017, p. 562).

Quando Solidariedade afirmou, decididamente, “Eu sou professora, eu sou profissional para isso, e justamente capaz, inclusive”, para além de afirma uma autonomia e emancipação, também está afirmando uma identidade e uma identificação. É profissional que passou por um processo de formação acadêmica, longa e especializada; onde se apropriou de conhecimentos, conteúdos, competências e habilidades, que estabelecem, juntamente com as experiências pessoais e profissionais, seus saberes-fazer plurais, diversificados, articulados, heterogêneos e contextualizados (TARDIF, 2002). Está se identificando com o campo no qual atua, e tem licença, permissão e credenciamento para atuar, atendendo a um mandato prescrito pelas autoridades escolares e governamentais.

Apesar de tanto, apesar de tudo, embora as professoras sejam agentes que se doam e investem em seu local de trabalho, que pensam, e constroem sentidos e significados com as suas ações; que fazem adequações para atender as capacidades e necessidades dos alunos; que entendem e fazem entender que nem toda a atividade é revertida em uma nota; e que beneficiam as aprendizagens ao repensar os instrumentos avaliativos. Não têm certezas e garantias sobre a decisão correta, nem tampouco se todas as demandas serão contempladas, pois, se toda decisão é contextual e relacional; o conhecimento, a experiência profissional e a intencionalidade, não são garantidores da decisão correta, ainda que sejam estruturas que possibilitem formas de decidir (LOPES; BORGES, 2017).

Nessas veredas, entendemos com Lopes e Borges (2015, p. 505), que se não há certezas e nem garantias de que dará certo, “só nos restam a política e a ação contextual cotidiana. O compromisso e a responsabilidade pelo que fazemos”. Ao passo em que nos comprometemos e tomamos decisões, as fazemos em terreno indecível. “São decisões definidas no contexto – e que criam contextos –, em virtude das articulações políticas que nos subjetivam de uma certa maneira” (Ibidem). De modo que, as demandas nunca são plenamente atendidas; a impossibilidade de diferentes demandas serem plenamente satisfeitas, reside justamente na existência de possibilidades abertas e imprevistas. Assim, o discurso/prática em torno da avaliação formativa ou avaliação para as aprendizagens permanece em pauta, seja no âmbito global das ações das políticas educacionais, seja nas ações contextuais de cada um daqueles interessados, e a quem a educação escolaridade é endereçada.

5.3.4 Na corda bamba: a perigosa travessia de instrumentos avaliativos que se equilibram precariamente sobre consensos conflituosas e as aberturas para o diálogo

Toda escolha feita implica perda, já que ao escolher uma rota outras possibilidades são suprimidas ou desconsideradas. Ao se decidir por uma rota, resta pensar no roteiro para que a travessia seja feita. De modo semelhante, todo discurso que se encontra suturado ou sedimentado é sempre decorrente da decisão por uma alternativa, nem sempre a mais justa ou mais democrática. No entanto, a escolha por certa opção será a exclusão ou a negação de outras tantas alternativas.

Assim, também são com os instrumentos avaliativos, o destaque que é dado a um, omite outros tantos. No movimento de ensinar e aprender, em suas práticas avaliativas as professoras fazem uso de diferentes instrumentos avaliativos, mas um deles se destaca quando a questão envolve os mecanismos burocráticos de imputar notas aos alunos; que é tão temida por alguns, a prova. Antes de nos determos neste instrumento, dedicamos nossos esforços para explorar outros instrumentos avaliativos que também estiveram presentes nos discursos e nas práticas das professoras Boniteza, Autonomia e Solidariedade.

A professora Boniteza, sinalizou que utiliza os instrumentos avaliativos a partir das necessidades dos alunos, em concordância com o que foi proposto enquanto atividade.

De acordo, também, com a proximidade com os objetivos que eu propus, com critérios de avaliação, então, eu tento fazer dessa forma. Eu faço muito o uso de instrumentos de autoavaliação, com eles, trabalhos em grupos, dinâmicas, porque eu trabalho com o 1º ano, então, é mais dinâmico, mais lúdico. E eles também, não possuem um processo avaliativo externo. Aí eu faço esse processo avaliativo cotidiano e diário com eles. Então, e sempre mediante as atividades da escrita, da oralidade, da leitura. Então, eu me utilizo sempre dos instrumentos avaliativos que eu tenho em mãos e trabalho junto com eles para fazer essas avaliações (ENTREVISTA, BONITEZA, 16/12/2022).

Podemos observar nas práticas avaliativas de Boniteza um discurso que aponta para a presença da autonomia, uma vez que trabalhar com “proximidade com os objetivos e critérios de avaliação”, e “junto com o instrumento”, indica que a professora não autoriza ser suplantada, controlada ou subjugada por algum instrumento de avaliação. Aqui os instrumentos avaliativos cumprem a função de ferramenta de trabalho que estão presentes ‘com’ as práticas avaliativas, os objetivos e os critérios. Junta-se a esses elementos, ou melhor, esses elementos são organizados assim, porque a professora entende que não está sozinha³³:

Bem em busco colocar em prática o que aprendi, eu uso o estudo, o conhecimento que tive no campo formativo como referência para a minha prática, como base para a minha prática. Então, eu busco sempre usar a avaliação mais adequada para os alunos. Procuro refletir também sobre esses instrumentos, quando a gente estuda, quando a gente vai dar um passo a frete para elaborar alguma coisa a gente fica pensando, não é? Em tudo que a gente estudou; e vem a nossa mente e ficamos refletindo; “nosso eu

³³ A professora boniteza carrega consigo uma formação sólida, bem como professores e professoras, e uma vasta literatura; que são marcas e marcos em sua memória.

estudei sobre isso”. Então, o que eu posso fazer para melhorar, e que seja adequado e coerentes para os alunos? Qual instrumento é mais coerente? Então, eu procuro sempre buscar uma coerência entre aquilo que estudei e colocar esse estudo em prática (ENTREVISTA, BONITEZA, 16/12/2022).

Boniteza revelou não estar sozinha e ainda nos presenteou quando nos possibilitou sinalizar uma articulação discursiva entre discurso-teoria-prática, ao expor em seu discurso que as suas práticas são orientadas pelo que estudou, aprendeu, através de um conhecimento e uma literatura compartilhados no espaço da formação acadêmica, ou seja, com o campo teórico-prático³⁴, logo discursivo.

Concordamos com Melo (2019, p. 64), que a prática “não é isenta de teoria, mas é interpenetrada por ela, sendo a representação da teoria e, também sua recriadora, uma vez que impõe à teoria novas demandas, novos diálogos, novas realidades”. Ficam evidentes assim, as práticas avaliativas enquanto espaço de construção de novas teorias e conhecimentos diferentes. Silva (2020), aponta que a função da teoria não é ajudar ou facilitar a prática, mas possibilitar escolhas, posicionamentos, decisões, interpretação, frente aos contextos e ao horizonte de possibilidades.

Identificamos estes aspectos no relato de Boniteza, nos momentos que buscava usar os instrumentos mais adequados a realidade dos alunos, refletindo e questionando a própria prática avaliativa “o que eu posso fazer para melhorar, e que seja adequado e coerentes para os alunos? Qual instrumento é mais coerente? Então, eu procuro sempre buscar uma coerência entre aquilo que estudei” (ENTREVISTA, BONITEZA, 16/12/2022).

Ficou ainda mais explícito o entendimento da professora Boniteza acerca do imbricamento entre teoria e prática quando manifestou acreditar que “elas estão muito interligadas e são indissociáveis. Acredito que não existe prática sem teoria [...] é preciso ter uma base, ter um conhecimento envolvido” (ENTREVISTA, BONITEZA, 16/12/2022). Juntamente com Melo (2019, p. 64) compreendemos que a articulação teoria-prática implica “mudanças na realidade, o que impõem transformações na forma como essa realidade é lida e explicada teoricamente. Nessa direção, não estamos aqui tratando de prática no sentido utilitário, mas de prática em relação direta e indissociável com a teoria”.

Seguindo a travessia, a professora Autonomia fazia uso da observação e do registro das aprendizagens como instrumento avaliativo de suas práticas, com a turma do 1º ano:

³⁴ A discussão teoria-prática está bem presente nas pesquisas do Grupo de Estudos Discursos e Práticas Educacionais (Diretório de Grupos de Pesquisa CNPq/UFPECAA), tais sejam os estudos de Almeida (2012); Carmo (2013); Silva e Almeida (2014); Melo (2014; 2019); Silva (2015); Gonçalves (2017); Magalhães (2018). Tais produções nos indicam sentidos de articulação entre a formação e a atuação, essencialmente no que se refere às contribuições dos componentes curriculares do Curso de Pedagogia na construção profissional dos Pedagogos (SILVA, 2020).

As minhas avaliações são direcionadas para o acompanhamento individual do aluno. Por exemplo, a gente senta para fazer uma leitura, então vou e avalio e observo como está a leitura. Faço anotação, e vejo como ele está desenvolvendo [...], mas, aí abre um parêntese, porque a gente usa tipos diferentes de avaliação [...]. Na escola eu utilizo o diário onde a gente faz alguns registros das aprendizagens do aluno, com todas as habilidades de português, e matemática. Tem o caderno para a avaliação diagnóstica, que é feito individualmente, então, a gente faz um por um. A gente trabalha com a escrita, com a oralidade, com o reconto, com alguns materiais que a gente trabalha com eles, que são materiais lúdicos” (DIÁRIO DE CAMPO, AUTONOMIA, 19/10/2023).

De acordo com Melchior (1994, p. 76), a observação é um mecanismo que informa os sujeitos sobre o contexto que está inserido, para que possa se situar adequadamente. Por meio dela as professoras têm “possibilidade de melhor conhecer seus alunos”, identificar as suas capacidades e suas dificuldades, “avaliando seu desempenho nas diversas atividades realizadas e seu progresso na aprendizagem”. Sobre o registro das observações, a autora lembra que ele pode se constituir em um instrumento de acompanhamento sistemático relevante enquanto subsídio para as professoras planejarem os passos seguintes. No entanto, registrar o desenvolvimento dos alunos não implica necessariamente um processo burocrático visto como algo que se faz a fim de cumprir um protocolo, mas no sentido de realmente acompanhar as aprendizagens dos alunos.

Com relação aos instrumentos avaliativos a professora Solidariedade relatou fazer uso de trabalhos em grupo, seminários, trabalhos individuais de pesquisa, trabalhos de escrita para complementação de notas, buscando contemplar todas as dimensões daquilo que falou e registrou com os alunos. Quase sempre, ao falarmos sobre avaliação da aprendizagem ou alguma de suas dimensões, Solidariedade a vinculava com a questão da nota. “E vou atribuir. Porque eu preciso dar uma nota e aí eu atribuo, o que cada critério vale, se um ponto, um ponto meio ponto, enfim. É, de acordo com coisas que eu acho que possam ser corrigidas mais facilmente, de acordo com os critérios que eles conseguem entregar” (SOLIDARIEDADE, ENTREVISTA, 13/12/22).

Solidariedade explicou que existe uma dificuldade com relação a trabalhos, de qualquer ordem, que são passados para serem realizados em casa, uma vez que menos da metade da turma faz a devolutiva. A professora apontou que há situações relativas a uma turma de 5º ano que precisam ser consideradas, como: nem todos possuírem a autonomia de sentar e fazer uma atividade ou trabalho que exige tempo de estudo, foco, concentração e disciplina. “Precisa-se de uma cobrança, precisa de uma pessoa que esteja ali chamando, ‘vamos fazer!’ Nesse outro espaço (doméstico) existe muitas distrações. Existem várias situações que fazem com que o aluno não entregue” (SOLIDARIEDADE, ENTREVISTA, 13/12/22). Diante desse contexto, Solidariedade afirmou:

[...] eu não posso considerar essa atividade, como por exemplo, para uma nota. Por mais que seja importante trabalhar com esse tipo de atividade com meu aluno[...]. É complicado porque mais da metade da turma não faz, e é injusto eu não pontuar aqueles que entregaram. Essa pessoa pesquisou, se esforçou. E aí, óbvio que eu vou considerar; que eu vou dar um ponto a mais. Por isso que eu digo que existe as informalidades [...]. Mas eu não posso considerar totalmente a nota desse trabalho que foi passado e apenas metade da turma fez. Mas, também não posso deixar de pontuar de alguma forma quem fez, porque se vive de notas (SOLIDARIEDADE, ENTREVISTA, 13/12/22).

Chama a atenção que ao fazer menção aos trabalhos dirigidos para casa, os elementos relacionados as aprendizagens daqueles que fazem as devolutivas ficaram em segundo plano. E se destacam pontos como a falta de adesão da metade da turma, que mesmo diante da promessa de uma recompensa não se empenham em realizar os trabalhos direcionadas para casa. Também fica explícito em “porque se vive de notas” um sistema de compensação que pode desvirtuar ou desviar a atenção dos alunos de um saber-ser para um fazer-ter. Em um sistema de recompensa que se passa a operar para atender uma tarefa com vista alcançar uma nota e não necessariamente um conhecimento. E fica implícito pontos como a descontinuidade, desmotivação e desprestígio desse tipo de trabalho, para o estabelecimento de notas que possam concorrer com as notas das provas escrita.

Temos no que foi exposto por Solidariedade uma aproximação tanto com elementos de uma avaliação formal, quanto com elementos de uma avaliação informal. De acordo com Freitas (2009), atualmente as avaliações que os professores praticam em sala de aula não se revelam apenas em momentos formais, uma vez que os processos que envolvem a avaliação são repletos de trocas entre momentos formais e informais. Este contexto, além de caracterizar um processo contínuo da avaliação, que por ser contínuo não necessariamente garante aprendizagens significativas; também complexifica a compreensão. Nas palavras de Freitas (2009, p. 08), estes aspectos fazem da avaliação um campo de pesquisa de difícil acesso e compreensão”.

Segundo Villas Boas (2006), a avaliação informal permite uma abertura e uma maior flexibilidade de julgamento ao professor, de modo que precisaria ser praticada com responsabilidade. Um dos usos frequentes deste tipo de avaliação ocorre com o arredondamento de notas, que consiste em um acréscimo ou na diminuição da nota do aluno, nesse passo, geralmente, o professor segue os critérios por ele definidos e nem sempre explicitados.

Em direção diferente dos trabalhos para casa, caminharam os trabalhos realizados na sala de aula, sobre os tais Solidariedade relatou:

[...]outro tipo de trabalho que eu faço, é o trabalho em sala. Aí é um trabalho de verdade. A gente consegue uma outra situação, porque hoje os alunos têm os tablets então facilita as pesquisas, e todos conseguem fazer, aí sim eu consigo dar uma nota [...]. A gente consegue sistematizar, a gente consegue dar conta. E isso sim eu consigo

reverberar como nota para meu aluno, eu consigo transformar essa pesquisa, essa escrita, essa apresentação, esse empenho em nota. Ainda que sejam notas muitas vezes que não respeitam critérios, porque nem todo aluno consegue cumprir todos os critérios. Então, são esses os instrumentos avaliativos que a gente mais utiliza, o trabalho em grupo ou individual e a prova. Mas, majoritariamente é a prova. Inclusive porque é um documento que fica (SOLIDARIEDADE, ENTREVISTA, 13/12/22).

Percebemos assim que o uso de trabalhos em grupo, seminários, trabalhos individuais de pesquisa, trabalhos de escrita, enquanto instrumentos avaliativos da prática da professora Solidariedade, cumprem papel coadjuvante frente ao protagonismo das provas escritas, servindo assim para a complementação de nota. Isto ficou evidente na afirmação da professora “Eu não posso substituir a prova, porque a prova todos fazem. [...]. Quando agentes diz no grupo do WhatsApp, é prova. As mães já ficam doidas, ‘Olha, é prova! Vai para a escola’. Até quem falta muito, nesse dia vem, aparece porque é prova. É uma cultura” (SOLIDARIEDADE, ENTREVISTA, 13/12/22). Em contextos como o apresentado acima, Vasconcelos (2008, p. 54), argumenta que “as provas são apenas uma das formas de atribuições de notas, sendo uma das formas de avaliação, podendo atribuir notas sem ser por provas, bem como avaliar sem ser por nota”.

Se nos achegarmos a Freitas (2009), perceberemos que as práticas avaliativas apresentadas por Solidariedade se aproximam de uma avaliação vinculada ao domínio dos conteúdos trabalhados, ou seja, uma avaliação da instrução ministrada. Segundo Freitas (2009), estas práticas avaliativas abarcam os processos de avaliação conduzidos pelos professores, como um conjunto de atividades avaliativas incluindo questões orais, tarefas dadas aos alunos sob a supervisão e acompanhamento do professor, provas elaboradas pelo professor, feedback, entre outros.

Ao longo do que foi exposto até aqui com relação aos instrumentos avaliativos utilizados pelas professoras, por vezes foi mencionada a prova escrita. Inclusive como apontado logo acima, é o instrumento mais utilizado pela professora solidariedade, o qual, segundo ela:

É o documento que eu apresento ao pai, que vai afirmar ou contestar qualquer situação [...] porque é um documento que fica [...]. Então assim, eu penso, que eu preciso de um documento, até porque muitas vezes, os pais chegam dizendo, ‘não, meu filho [...] sabe isso tudinho!’ Então a gente precisa sim de um documento formal, como a prova. Para gente sentar junto e dizer, vamos ver o que é que aconteceu (SOLIDARIEDADE, ENTREVISTA, 13/12/22).

Assim como Solidariedade a professora Boniteza também entende que as provas são uma forma de entregar para os pais um retorno daquilo que foi desenvolvido ao longo de um ciclo. Embora não seja uma obrigatoriedade essas provas a cada bimestre com turmas de 1º ano, Boniteza as realiza tanto para identificar o que os alunos consolidaram, quanto como um

relatório para ser entregue aos pais. Nas palavras de Boniteza, “[...] não temos a prova como um instrumento avaliativo classificatório [...]. Esse momento não é para computar notas, é para ter algo para apresentar aos pais, ou seja, dar um retorno aos pais do que foi construído ao longo do bimestre, um momento de fechamento do bimestre” (DIÁRIO DE CAMPO, BONITEZA, 03/10/2022).

A partir do que foi explicitado, abrem-se diferentes veredas por onde podemos caminhar com nossas análises. Podemos junto com nuances de Méndez (2002) e matizes de Burity (2014), partirmos do ponto de que a avaliação pode desempenhar diferentes finalidades e funções diversas, por vezes conflitantes e até antagônicas. As questões antagônicas e conceitualmente conflitivas não emergem tão somente pelo fato de existirem várias funções e demandas que a avaliação abarca, mas de que todas estejam articuladas, desenvolvendo uma formação discursiva na qual articula discursos heterogêneos, misturando os interesses com as intensões, as ideais inovadoras e as exigências burocráticas, a avaliação formal com a avaliação informal.

Tais articulações podem provocar confusões conceituais, assim como inconsistências nas práticas avaliativas. Em uma formação discursiva as fronteiras se encontram embaçadas, todos se movem direcionados por um ponto nodal que os unem, no entanto, fazem e agem de modos distintos, motivados por princípios, interesses e razões desiguais. Nessa direção, podemos observar o significante prova, um único instrumento avaliativo que articula tantas funções, algumas delas ocultas e contraditórias; e contém um poder decisório e condicionante sobre a vida escolar dos alunos. Seu uso mais comum nas práticas avaliativas consiste em dar notas, qualificar algumas tarefas ou resultados. A prova serve igual e simultaneamente para qualificar e para desqualificar os alunos; tanto para desenvolver atitudes competitivas quanto para reforçar ou empobrecer a autoestima (MÉNDEZ, 2002; MELCHIOR, 1994).

O instrumento avaliativo prova, seja qual for o seu formato, pode ser empregado para qualificar uma aprendizagem específica, assim com assegurar um título. Ele também pode ser usado para comprovar o que os alunos estão aprendendo e o que ignoram. No entanto, não habilita quem o utiliza a compreender a diferença entre o saber “da distração; a ignorância do lapso [...] de memória temporal; o não-saber do esquecimento; a assimilação da recordação; o acerto consciente do azar; o erro do deslize; a resposta elaborada da resposta copiada; a dúvida inteligente no raciocínio da insegurança diante do desconhecido” (MÉNDEZ, 2002, p. 67).

Nessa direção, quando se privilegia um instrumento avaliativo como a prova o que se consegue são resultados parciais e interessados, que confundem ou embaçam o sentido de avaliação com os de qualificação, controle, notas, excelência escolar, certificação, habilitação; que embora façam parte do campo semântico da avaliação, não correspondem aos mesmo

princípios e interesses. Assim, é importante que haja espaço para as múltiplas fontes de informação, seja qual for o instrumento que se use: prova, observação, trabalhos e tarefas, seminários, exposições imagéticas, portfólio. Não é que todos tenham o mesmo potencial formativo, mas serão tão diversificados quanto forem os objetivos e as funções que se pretende alcançar.

Como a avaliação pode ser utilizada para diferentes finalidades e funções diversas, nos casos apontados pelas professoras ela aparece também vinculada a processos de prestação de contas (AFONSO, 2009), enquanto ato de justificar, explicar e provar, aos pais dos alunos, o que foi realizado em um bimestre, como foi feito e porque foi feita assim.

Ainda com relação ao instrumento prova os discursos da professora Solidariedade nos possibilitou identificar dois outros sentidos em suas práticas avaliativas: a prova enquanto cultura escolar e a prova como registro de verificação do ensino e da aprendizagem. Esses sentidos são expostos por Solidariedade nas seguintes afirmações:

E cultura a gente não se desfaz facilmente. Lembro de uma professora da graduação dizia uma coisa muito importante, ela dizia, ‘a cultura é uma segunda pele’. Por ela estar encrostada na gente, porque não se arranca a pele assim, não é? Eu achava isso assim, fantástico. E o sistema de prova é uma cultura.

E um outro método que também eu aprendi na faculdade. A gente aprende muita coisa na faculdade, obviamente, por isso eu estou aqui. Mas tem uma fala de um professor, que foi muito significativa para mim, para minha prática, e me ajudou a compreender a prova escrita [...]. ele dizia que quando a gente corrige a prova na vertical, a gente tem muito sobre o desenvolvimento do aluno. Quando a gente corrige na horizontal, a gente fala sobre o professor, sobre esse ensino. O que seria isso? Seria só considerar a vertical, acertou, errou, errou, acertou; se eu faço assim, eu digo sobre o que a criança entendeu ou não do assunto. Mas se eu vou aqui para a horizontal, eu vou ver as respostas [...]. Eu estou vendo que a maior parte desses meus alunos conseguiram responder [...]. Então não foi uma deficiência do conteúdo. E aí vem alguém e coloca uma resposta bem aleatória [...] eu veja que essa criança em si não compreendeu por alguma razão, mas de em modo geral o conteúdo que foi passado a contento (SOLIDARIEDADE, ENTREVISTA, 13/12/22).

Não é de hoje que, na avaliação escolar, a utilização das provas seja uma prática presente e recorrente, por vezes até o único instrumento considerado pelos professores quando o assunto envolve emitir uma nota ou um resultado. Em decorrência ou corroborando com isso, as provas passam a representar, tanto para os alunos como para os seus pais, a responsável direta pela aprovação ou reprovação. De modo que, ainda é recorrente a importância dada as provas na vida dos alunos; pois ser bem-sucedido na escola as vezes está vinculado a ser bem-sucedido nas provas. Segundo Melchior (1994, p. 93), “isso, por si só, já é um problema que se agrava, considerando-se que as questões de uma prova normalmente representam uma parcela mínima daquilo que foi trabalhado e representam menos ainda do desenvolvimento do aluno”.

Nessa direção, a professora Boniteza demonstrou que “[...] nem sempre a prova é válida para o aluno, pois tem aluno que se sai muito bem na oralidade, no desempenho em sala de aula

quando a gente questiona, mas quando a gente vai para a avaliação com a prova ele não se sai tão bem”. A professora apontou serem mais proveitosas as observações e acompanhamentos feitos no dia a dia das aulas.

Ao apontar o sistema de provas enquanto cultura, Solidariedade nos fez lembra daquilo que Perrenoud (1998, p. 176), argumenta; que salvas algumas exceções, “a avaliação é o laço mais constante entre escola e família”, que se comunicam precariamente, principalmente quando implica em limitar os pais a agirem em função de indicações de notas que não conduzem a nenhuma representação precisa do que o aluno realmente domina. Nesse interim, os pais seguem crendo nesse sistema de comunicação e na ilusão de que as provas são equitativas, uma vez que todos estão sujeitos às mesmas questões, são avaliados segundo as mesmas exigências e critérios, e ao mesmo tempo.

Perceber o sistema de provas enquanto cultura, pode implicar em reduzir a educação ao ensino de conteúdos verificáveis e qualificados pela prova. Segundo Frangella e Mendes (2018, p. 310), em uma lógica da mensuração da qualidade, a busca por um eficientismo “demonstra como a representação da prova permeia a construção discursiva e política”. Essa cultura em torno da prova não se restringe ao espaço micro da sala de aula, mas também nos espaços macro em sistemas estaduais e nacionais através das avaliações externa. Frangella e Mendes (2018, p. 310), argumenta que existe “uma dupla significação dada à avaliação como qualidade e quantidade pelo signo prova”, que ampliou o horizonte numa polissemia de “sentidos que se referem às significações de qualidade, autonomia, currículo, avaliação e prova, mas, perpassando essas, está uma concepção de educação fragmentada”.

Nessa longa travessias pelas práticas avaliativas das professoras Boniteza, Autonomia e Solidariedade, foi possível identificar uma diversidade de articulações e formações discursivas que atravessas estas práticas e lançam luzes sobre disputas e conflitos em torno da avaliação da aprendizagem. Identificamos práticas avaliativas tão diversas e diferentes, por vezes até contraditórias, que ao mesmo tempo e nas mesmas professoras fazem congregar e dialogar uma polissemia de sentidos da avaliação das aprendizagens e para as aprendizagens.

6 CONCLUSÕES ENQUANTO LUGAR DE PASSAGEM

Assim como as palavras que encontram no papel um lugar de paragem, concedemo-nos uma pausa para colocar em suspensão os eventos que nos tocaram nessa travessia sinuosa. Travessia que durou só um instantezinho enorme (ROSA, 1988), e que teve seu início com uma questão que nos acompanhou ao longo de toda jornada: Como professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental no agreste pernambucano avaliam diante da polissemia de sentidos e articulações discursivas que envolvem a avaliação da aprendizagem?

E ao chegarmos diante desta questão mais uma vez, percebemos que ela ainda continua em aberto, pois não existe uma resposta certa, pronto e definitiva. As construções nesta pesquisa junto aos autores e autoras e junto aos discursos das professoras Boniteza, Autonomia e Solidariedade, na tentativa de guardar momentos, contextos e sujeitos; apenas registrou contingencialidades, pois tudo o que foi observado poderia ter sido construído e registrado de muitas outras maneiras.

Esta pesquisa se constituiu enquanto um processo que esteve em constante construção, o tempo todo uma ideia que seria registrada, ao ser digitada já ganhava outros contornos e emergia uma ideia diferente da inicialmente pensada. Em contextos em que a significação é provisória, precária e contingente, os fenômenos contemporâneos não rompem com um passado onde a previsibilidade dos acontecimentos estavam garantidos.

De modo que, não existem verdades universais e fixas a respeito do passado ou da atual realidade, assim como não há uma realidade universalmente homogênea de onde se possa extrair conhecimentos concretos e inabaláveis. Posto que o passado também foi construído nesse mesmo movimento precário e contingente, de modo que não existe um chão firme onde possamos tranquilamente firmar os pés. Por outro lado, como aponta Freire (2020, p. 40), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Aprendemos assim, que toda significação é contextual.

E mesmo diante dos desafios das múltiplas possibilidades, e de não encontramos um chão firme onde montar acampamento, conseguimos em nossas observações e entrevistas acessar uma polissemia de sentidos, diferentes discursos e posições discursivas que atravessam as práticas avaliativas e que criam e recriam as complexas realidades cotidianas da sala de aula e da escola.

Logo na abertura de veredas para as análises, quando nos propomos a identificar nos discursos de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental sentidos de avaliação e práticas avaliativas, nos deparamos com uma polissemia de sentidos e disputas de significação

sobre o significante avaliação, advinda de múltiplas vozes, intenções e direcionamentos. Vozes, estas, que se propagam em diversas direções e fizeram ecoar diferentes significações, uma vez que cada uma interpreta o fenômeno avaliativo com definições particulares, embora seja síntese de negociações.

Negociar, termo integrante de um vocabulário que guarda outros como nomear, definir, significar, escolher, os quais nos ajudaram a compreender que as professoras são autoras de suas práticas e tomam decisões políticas, pois encontram espaço para serem criativas, e ressignificarem em suas práticas as teorias, as tradições e as políticas que lhes interpelam. Nessa direção, as professoras ao fazerem escolhas participam da construção da realidade através de ações decisórias, portanto, atos políticos que resultam em fechamentos provisórios.

Fechamentos provisórios que constroem sentidos e práticas articulatórias que conectam uma série de conceitos, atividades e estratégias avaliativas, e nos possibilitaram perceber que à medida que nos aproximamos de uma certa formação discursiva sobre a avaliação, fica perceptível a sua heterogeneidade e polissemia de sentidos, não apenas por este ser um fenômeno que tem uma direção social e ideologicamente identificável, mas por ser uma trama de relações e articulações que se ramificam.

Assim, sentidos como avaliação que se alinha aos objetivos da aula; avaliação como percurso e processo de construção do conhecimento e da aprendizagem; avaliação como comprovação de resultados e prestação de contas; avaliação como elemento de controle e como gatilho de diferentes emoções; como elemento disciplinador de comportamentos, ocasionando práticas avaliativas autoritárias e coercitivas; avaliação como lógica que valida o ensino, o currículo e a aprendizagem; avaliação como movimento contínuo de reflexão e autorreflexão para professores e alunos. Foram alguns dos sentidos identificados e suscitados nos discursos das professoras.

O que nos conduziu a identificar a avaliação como um significante flutuante que faz parte do cotidiano das professoras, e que esteve presente nas escolhas que fizeram na sala de aula, tanto por meio de reflexões informais ou através de momentos de um discurso organizado e sistemático que definiu uma certa escolha e não outra. Considerarmos assim, que as disputas por certos sentidos, que sedimentaram discursos sobre a avaliação, se referem de certo modo ao lugar, a força da ação, ao posicionamento político, como também à força da contingência.

Nas análises que nos conduziram rumo a identificar nos discursos de professoras sentidos de avaliação e práticas avaliativas, ficou evidente, nos contextos conflituosos e de disputas sobre os sentidos de avaliação, como a escola nos apresenta questões complexas que não são solucionadas de modo rápido e simplista, nem se revelam através de diagnósticos

superficiais, pois envolve o sentido da vida individual e coletiva ligando passado e futuro, em uma mistura de gerações que encontram na educação um campo de forças, no qual, confrontam-se e conciliam-se diferentes grupos e interesses, numa negociação contínua sobre representações e lógicas.

Uma vez que as questões sobre a avaliação da aprendizagem e práticas avaliativas são negociadas por vários agentes e instituições e em diferentes contextos discursivos, nos dedicamos também a mapear sentidos articulados que disputam pela significação da avaliação da aprendizagem e práticas avaliativas presentes em textos oficiais e normativos vigentes no município de Caruaru. E ao acessarmos o PPP e Regimento Escolar das escolas, enquanto documentos locais construídos pela comunidade escolar, nos deparamos com sentidos que atribuíam a avaliação da aprendizagem significados de classificação; de processo contínuo de reflexão para a transformação da prática escolar, tendo como princípio fundamental a excelência da qualidade do ensino e da aprendizagem; e ainda, avaliação como elemento integrador entre o ensino e a aprendizagem, que se constitui numa ação que ocorre durante todo o processo e não apenas em momentos específicos.

Nessa travessia de mapear sentidos em documentos e textos oficiais identificamos que em nome da qualidade da/na Educação: a iniciativa privada se insere no âmbito da escola pública através de cooperações técnicas; os discursos hegemônicos em torno da avaliação externa e de larga escala foram ampliados; e projetos de hegemonização do conhecimento via BNCC tem parcialmente se consolidado.

De modo que é perceptível a ampliação do domínio e controle sobre as políticas/discursos/práticas que envolvem os currículos, os processos de ensino-aprendizagem, a formação e a organização escolar. Cujo intento implica gerenciar, regular e planejar a educação escolarizada, vinculando-se aos pressupostos neoliberais e do novo gerencialismo pondo em xeque não apenas o estabelecimento e a definição dos rumos da educação, mas também as subjetividades dos sujeitos.

Percebemos com isso, uma tônica nos discursos políticos educacionais que torna manifesta a presença de lógicas neoliberais que mobilizam os sistemas de controle, apontando para um novo gerencialismo que oferece um modelo de organização centrado nas pessoas, com foco na eficiência e no empreendedorismo dos envolvidos enquanto clientes e consumidores. Impondo um sucesso que chega às custas da competitividade e que motiva os envolvidos a produzirem qualidade. Nesse passo, se destaca o discurso de responsabilização utilizado no novo gerencialismo neoliberal, que impõe exigências para que os atores escolares operem

através de metas e resultados que envolvem sistemas de monitoramento e de aferição de seus desempenhos.

Com o exposto, ficam evidentes frentes ou canais que escoam ou que transportam as informações, os comandos, as políticas e as prescrições entre as diferentes esferas ou camadas que compõe o terreno da Educação: políticas, agentes, órgãos e instâncias internacionais; MEC; secretarias estaduais de Educação; secretarias municipais de Educação; escolas; salas de aulas; e claro seus respectivos associados ou funcionários. Assim como articulam diferentes estratégias e mecanismos de controle e padronização sobre a Educação escolarizada, tentando ser a necessidade que basta para solucionar os problemas educacionais. Entre estas frentes ou canais identificamos a avaliação via avaliações externas e de larga escala, e o currículo via Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

Ressaltamos que estas tentativas de controle e padronização fragilizam a autonomia dos agentes escolares, contudo, estes agentes estão abertos ao enfrentamento, a disputa e a negociação, pois apesar de serem atravessados e se relacionarem com os documentos construídos no interior da escola, assim como, com os programas e projetos que chegam à escola, inventam e reinventam, constroem e reconstróem suas práticas por meio de adaptações, traduções e interpretações que fazem desses documentos, políticas, programas e projetos.

Quando nos encaminhamos para identificar as práticas avaliativas utilizadas com maior frequência pelas professoras no cotidiano da sala de aula, nos deparamos numa travessia que nos possibilitou visualizar uma diversidade de articulações e formações discursivas que lançaram luzes sobre embates em torno da avaliação da aprendizagem e sobre as tentativas de suturas nas práticas avaliativas. Identificamos assim, práticas avaliativas tão diversas e diferentes, por vezes até contraditórias.

Entre tantas, visualizamos práticas avaliativas que foram direcionadas para fazer sentido para os alunos, buscando conectar e alinhar os processos avaliativos com aquilo proposto e trabalhado em sala de aula, de modo que a avaliação não aparecia isolada e ao final do processo, mas construindo sentido a partir de uma vontade e de uma intencionalidade que as professoras explicitaram ter.

No interior da sala de aula as professoras têm desenvolvido práticas avaliativas através da compreensão de que existe relação, articulação e interdependência entre a avaliação e o currículo, nos processos de ensino-aprendizagem. Processos de ensino e aprendizagem, que por vezes têm ocorrido por intermédio de iniciativas das práticas avaliativas que se abrem a procedimentos de autoavaliação e coavaliação, num movimento que possibilita emergir a

participação e a interação ativa de alunos que têm experienciado momentos de reflexão sobre o próprio trabalho e o trabalho do outro.

Nessa mesma direção, ainda observamos a presença de práticas avaliativas que democratizam o ensino, o currículo, a organização e a preparação das aulas, fazendo articular simultaneamente o currículo, o ensino, a aprendizagem e a avaliação, em diferentes dimensões. Identificamos nisto, entre outros elementos, a presença de um discurso que acolhe a construção compartilhada de saberes, conhecimentos e experiências, pela via da participação, autonomia, democratização.

Em decorrência das práticas avaliativas desempenharem funções e finalidades diferentes e variadas, por vezes conflitantes e até antagônicas, nos deparamos em nossas análises com o desafio de compreender práticas avaliativas que num mesmo espaço fazem habitar, por exemplo, práticas de autoavaliação enquanto marcas de uma avaliação para as aprendizagens, que criam oportunidades para que os alunos construam, revisem, melhorem e aprofundem suas aprendizagens; e práticas que se utilizam do sistema cultural de provas escritas, característica de uma avaliação para a classificação, onde a prova escrita apareceu vinculada a processos de prestação de contas, para justificar, explicar e provar, aos pais dos alunos um ensino e um currículo trabalhado.

Ao chegarmos neste ponto da travessia, em que olhamos para as veredas percorridas na busca por “Compreender nas práticas de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental como estas avaliam diante da polissemia de sentidos e articulações discursivas que envolvem a avaliação da aprendizagem”, evidenciamos com certo espanto a diversidade de possibilidades implicadas neste nosso objetivo geral. Compreendemos, portanto, que a avaliação da aprendizagem por ser uma categoria polêmica e complexa, que integra os processos de ensino-aprendizagem, é um significante polissêmico e flutuante.

E toda essa complexidade que compõe a avaliação da aprendizagem encontra no campo da Educação escolarizada lugar de vazão para existir e se desenvolver em suas diferentes direções, pois é disputada e negociada por diferentes instituições, órgãos e sujeitos em uma variedade de posições discursivas, que a tomam para diferentes projetos, propósitos e intensões. Desse modo, são estas múltiplas possibilidades contextuais e a polissemia de sentidos que atravessam as práticas avaliativas, criando e recriando as complexas realidades da sala de aula e da escola.

Diante do exposto, podemos provisoriamente e precariamente apresentar que as professoras avaliam através de decisões que tomam e escolhas que fazem em terreno movediço; avaliam com vontade e intencionalidade de fazer e trazer sentido para os alunos; avaliam para,

com, a partir e em função dos alunos; avaliam tencionando e negociando com e a partir de documentos, textos oficiais, programas e políticas que chegam até elas; também avaliam disputando com e a partir de uma polissemia e articulações discursivas que envolvem o ensinar e o aprender.

Depois de tanto e apesar de tudo, a travessia que foi esta pesquisa nos possibilitou pensar que: a travessia do sertão, e do ser tão é dentro da gente; travessia perigosa, mas é a da vida (ROSA, 1988).

Como no registro de uma perspectiva discursiva todo conhecimento selecionado ou construído, pode ser desestabilizado, pois está sujeito a questionamentos e embates; não estamos fechando um debate, mas abrindo ao diálogo com inquietações que surgiram e que podem surgir. Enquanto inquietações que surgiram nessa travessia elencamos algumas: Como as práticas avaliativas dos professores influenciam as políticas públicas educacionais desenvolvidas no contexto local e global? Como as professoras organizam suas práticas curriculares-avaliativas diante das descontinuidades dos programas de governo? Como o GERM tem influenciado as políticas educacionais e os programas que chegam no município de Caruaru?

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Para realizar a sociologia da avaliação. In: **Avaliação para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento** / Maria Isabel Ramalho Ortigão, Domingues Fernandes, Talita Vidal Pereira, Leonor Santos (Organizadores). Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo (coordenadores) – Curitiba : CRV, 2019.
- AFONSO, Almerindo J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, n. 13, p. 13-29, 2009.
- ALCANTARA, Guilherme. Mudar as escolas sem mudar a avaliação? **XX ENDIPE - FAZERES-SABERES PEDAGÓGICOS: Diálogos, insurgências e políticas**. Rio 2020.
- APPLE, M. W. Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política da de reforma educacional. **Linhas Críticas**, 21(46), 606–644, 2016.
- AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**, 24,181-204. 1998.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Plano Nacional de Educação e planejamento A questão da qualidade da educação básica. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 8, n. 15, p. 265-280, jul./dez. 2014.
- BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, jul. / dez. 2001.
- BALL, Stephen. Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-Social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006.
- BALL, S. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação&Realidade**, Porto Alegre, v. 35, p. 37-55, 2010.
- BARREIRA, Carlos Manuel Folgado. Conceções e práticas de avaliação formativa e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem. In: **Avaliação para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento** / Maria Isabel Ramalho Ortigão, Domingues Fernandes, Talita Vidal Pereira, Leonor Santos (Organizadores). Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo (coordenadores) – Curitiba : CRV, 2019.
- BEECH, J. A internacionalização das políticas educativas na América Latina. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, 2009, pp.32- 50.
- BÍBLIA. Eclesiastes, 1:9. In. Bíblia Sagrada Fonte de Bênçãos. **Bíblia Nova Tradução na Linguagem de Hoje**: Antigo e Novo Testamentos. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2013. p. 671.
- BIESTA, Gert. **O dever de resistir**: sobre escolas, professores e sociedade. Educação (Porto Alegre), v. 41, n. 1, p. 21-29, jan.-abr. 2018.

BORGES; Veronica; LOPES, Alice Casimiro. Por que o afeto é importante para a política? Implicações teórico-estratégias. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 114-135, out./dez. 2021.

BORRALHO, Antônio; CID, Marília; FIALHO, Isabel. Avaliação das (para as) aprendizagens das questões teóricas às práticas de sala de aula. In: **Avaliação para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento** / Maria Isabel Ramalho Ortigão, Domingues Fernandes, Talita Vidal Pereira, Leonor Santos (Orgs.). Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo (coordenadores) – Curitiba : CRV, 2019.

BRASIL. **Constituição**. Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL; **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. **BNCC**, 2ª versão. Brasília, DF, Ministério da Educação, 676 p. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CP Nº: 2/2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília: MEC. 2021.

BRASIL. República Federativa. Portaria Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP - nº 250/21. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no ano de 2021a. **Diário Oficial da União**.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer CNE/CEB Nº: 6/2021**. Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Brasília, 2021b.

BURITY, Joanildo Albuquerque. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso**. Em torno de Ernesto Laclau / 2 ed.- Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. 21. ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a Avaliação Escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências sociais e humanas: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

COSTA, M. V. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural de identidade. In: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 91-116.

DARDOT, P., LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Biotempo, 2016.

DARDOT, P., LAVAL, C. A prova política da pandemia. Publicado em 26/03/2020 Acessado em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/03/26/dardot-e-laval-a-prova-politica-da-pandemia/>

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 842-857, set./dez. 2020. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>

FERNANDES, Claudia de Oliveira. O desafio é transformar a avaliação em um projeto de aprendizagem. **XX ENDIPE - FAZERES-SABERES PEDAGÓGICOS: Diálogos, insurgências e políticas**. Rio 2020.

FERNANDES, Domingos. Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. In: **Avaliação para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento** / Maria Isabel Ramalho Ortigão, Domingues Fernandes, Talita Vidal Pereira, Leonor Santos (Organizadores). Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo (coordenadores) – Curitiba : CRV, 2019.

FERNANDES, Domingos. Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In: ALVES, Maria Palmira; KETELE, JeanMarie De. **Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo**. Porto: Porto Editora, 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio Júnior: dicionário escolar da língua portuguesa** (por Aurélio Buarque de Holanda Ferreira). 2ª ed. – RJ: Curitiba: Positiva, 2011).

FRANCO, Fábio; CASTRO, Julio Cesar Lemes de; MANZI, Ronaldo; SAFATLE, Vladimir; AFSHAR, Yasmin. O sujeito e a ordem do mercado: gênese teórica do neoliberalismo. In: **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico** / Vladimir Safatle, Nelson da Silva Junior, Christian Dunker. (orgs.). 1. Ed.; 2. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

FRANGELLA, Rita de Cássia; MENDES, Juliana C. B. “O que é o bom resultado?” Indagando o sentido da avaliação e suas articulações curriculares. **Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas de Educação**. Rio de Janeiro, v.26, n. 99, p. 296-315, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v26n99/1809-4465-ensaio-S0104-40362018002600982.pdf>

FREIRE, Paulo (1921-1997). **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**/Paulo Freire– 65ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020

FREITAS, Felipe Corral de. As Perspectivas do Conflito na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe. In: Mendonça, Daniel de. Org. ; Linhares, Bianca de Freitas, Org. **Teoria do discurso de Laclau e Mouffe: implicações teóricas e analíticas** / Organização de Daniel de

Mendonça e Bianca de Freitas Linhares. *Prólogo de Francisco Panizza* – São Paulo: Intermeios, 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.- jun. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FUNARI, Pedro Paulo; ZARANKIN, Andrés. **Cultura Material escolar**: o papel da arquitetura. *Pró-posições*, n. 16, v. 1, p. 135-144. Campinas: Unicamp, 2005.

FURLAN, Maria Ignez Carlin. **Avaliação da aprendizagem escolar** – convergências, divergências. 1ª edição. São Paulo. Amablume editora, 2007.

GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Políticas de avaliação e subjetivação docente: uma análise curricular pós-fundacional. **Revista Teias** v. 19. n. 54. Cotidianos, Políticas e Avaliação. Jul./Set. 2018.

GOMES, Maria Beatriz; BAIROS, Mariângela. **Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico**: Espaços para a construção de uma escola pública democrática. 2006. Disponível em: http://melhoriadaeducacao-producao.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/2015/12/26222640/Texto_regimento_escolar.pdf

GUEDES, M. Política de formação docente: as novas diretrizes e a base nacional comum instituídas. **Revista de Ciências Humanas e Sociais**, 2020.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. **Revista Práxis Educacional**. v. 17, n. 46, p. 1-18, JUL./SET. 2021.

HYPOLITO, A. M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**, v. 21, n. 38, out./dez. 2011.

KANT, Immanuel (1724-1804). Sobre a pedagogia. Tradução de Francisco Cock ontanella. 2ª edição, Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

KOHAN, Walter Omar. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016212, p. 1-9, 2020 Disponível em:

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**. São Paulo: Intermeios, 2015.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas / Jorge Larrosa. – 6. Ed. ver. amp.; 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Precisa. **Avaliação das aprendizagens dos alunos** – Novos conteúdos, novas práticas. Porto: Edições Asa, 2002.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C.; BORGES, V. Currículo, conhecimento e interpretação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 555-573, set./dez. 2017

LOPES, A. C. BORGES, V. Formação docente, projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 45, p. 486-507, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In. LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de (orgs.). **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau**: ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015.

LOPES, Alice Cassimiro. **A teoria do discurso na pesquisa em educação** / Alice Casimiro Lopes, Anna Luiza A. R. Martins de Oliveira, Gustavo Gilson Sousa de Oliveira (Org.). – Recife: Ed. UFPE, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar? Pátio. Porto alegre: **ARTMED**. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições / Cipriano Carlos Luckesi. – 17 ed. – São Paulo: Cortez. 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação questões epistemológicas e práticas**. São Paulo, Cortez, 2018.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas / Menga Lüdke, Marli E.D.A. André. – São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth Fernandes. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019.

MACEDO, Elizabeth. **A imagem da Ciência**: folheando um livro didático. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 86, p. 103-129, 2004.

MAGALHÃES, Priscila Maria Vieira dos Santos; GONÇALVES, Crislainy de Lira; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de. Dos discursos aos sentidos: as práticas avaliativas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Eletrônica De Educação** (SÃO CARLOS), v. 12, p. 90-103, 2018.

MARINHO, Paulo; FERNANDES, Preciosa; LEITE, Carlinda. **A avaliação da aprendizagem**: da pluralidade de enunciações à dualidade de concepções. Acta Scientiarum Education (BR), 36(1), p. 153-164, 2014.

MARINHO, Paulo; LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa (2013). A avaliação da aprendizagem: um ciclo vicioso de Testinite. **Est. Aval. Educ.**, v. 24, n. 55, p. 304-334, 2013.

MARINHO, Paulo; LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. “GERM INFECCIOSO” NAS CULTURAS ESCOLARES – possibilidades e limites da política de autonomia e flexibilização curricular em Portugal. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 923-943, set./dez. 2019.

MASSCHELEIN, Jan; Maarten, SIMONS. **Em defesa da escola: uma questão pública** / Jan Masschelein, Maarten Simons; tradução Cristina Antunes. – 2. Ed. - Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.

MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação pedagógica: função e necessidade**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.

MELO, M. J. **Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, 2014.

MELO, M. J. C. **Ações articulatórias nos movimentos de recriação das práticas curriculares coletivas dos professores do ensino fundamental**. Orientadora: Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida. 2019. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

MELO, Maria Julia Carvalho de; VELOSO, Tamires Barros; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde. Processos de negociação-articulações no terreno do indecível: produções de políticas-práticas curriculares no agreste pernambucano. In: **Políticas curriculares, alfabetização e infância: por outras passagens** / Rita de Cássia Prazeres Frangella (organizadora). – Curitiba: CRV, 2021.

MENDES, Juliana Camila Barbosa; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. “AVALIAÇÃO: TE OLHEI POR UM MONÓCULO E ENXERGUEI A PROVA”. **Roteiro**, Joaçaba, v. 39, n. 2, p. 331-346, jul./dez. 2014.

MÉNDEZ, Álvaro. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MENDONÇA, Daniel de. A impossibilidade da emancipação: notas a partir da teoria do discurso. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

MENDONÇA, D. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 1. Brasília, janeiro-junho de 2009, pp. 153-169.

MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

MINAYO. M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25 ed. revista e atualizada. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MORGADO, José Carlos; SOUSA, Joana; PACHECO, Carlos Augusto. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015483, p. 1-10, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

NETO. Otavio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In.: MINAYO. M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25 ed. revista e atualizada. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, 2005, p. 753-775.

OLIVEIRA, G. G.; OLIVEIRA, A. L.; MESQUITA, R. G. A teoria do discurso de Laclau e Mouffe e a pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: UFRGS, v. 38, n. 4, p. 1.327-1.349, out./dez. 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Currículos e pesquisa com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos pensados/praticados pelos praticantes/pensantes dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Rio de Janeiro: De Petrus, 2013.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. Provocações para aguçar a imaginação/invenção analítica: aproximações entre teoria política do discurso e análise do discurso em educação. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson de. (org.). **A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação**. Recife: Editora da UFPE, 2018, v. 1, p. 169-216.

PACHECO, José Augusto Currículo, aprendizagem e avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. **Revista Lusófona de Educação**, núm. 17, pp. 75-90 Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Lisboa, Portugal. 2011.

PEREIRA, Talita Vidal. (Des)sedimentar sentidos de avaliação para possibilitar processos de avaliação mais justos e responsáveis. In: **Avaliação para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento** / Maria Isabel Ramalho Ortigão, Domingues Fernandes, Talita Vidal Pereira, Leonor Santos (Organizadores). Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo (coordenadores) – Curitiba : CRV, 2019.

PERNAMBUCO, Governo do Estado de. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco Ensino Fundamental**. 2019.

PERRENOUD, Phillipe. Não mexa na minha avaliação! Uma abordagem sistêmica da mudança. In: **Avaliação da excelência à regularidade das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre, Arned, 1998.

REIS, A.; ANDRÉ, M.; PASSOS, L. F. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 33-52, jan./abr. 2020.

ROCHA, Paula Rejane Lisboa. **Novo gerencialismo e o gerente educacional no contexto do PROGEPE: uma análise na ótica da governamentalidade**. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. 35. impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

SAFATLE, Vladimir; SILVA JÚNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico** / Vladimir Safatle, Nelson da Silva Junior, Christian Dunker. (orgs.). 1. Ed.; 2. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SANTIAGO, Eliete. **O Projeto Político Pedagógico da Escola como instrumento de gestão democrática**. In: MACHADO, Laêda B.; SANTIAGO, Eliete (org.) Políticas e gestão da educação básica. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

SANTOS, Lulu; MOTTA, Nelson. Como uma onda. In. SANTOS, **Ritmo do Momento**. Gravadora: Warner Music Group. 1983.

SANTOS, Leonor. Reflexões em torno da avaliação pedagógica. In: **Avaliação para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento** / Maria Isabel Ramalho Ortigão, Domingues Fernandes, Talita Vidal Pereira, Leonor Santos (Organizadores). Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo (coordenadores) – Curitiba : CRV, 2019.

SANTOS, L. Auto-avaliação regulada. Porquê, o quê e como? In P. Abrantes & F. Araújo (Coord.). **Reorganização Curricular do Ensino Básico**. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas (pp. 77-84). Lisboa: Ministério da Educação – DEB. (2002).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Maria Angélica da. **Práticas de traduções curriculares docentes: rastros do currículo da formação de professores**. / Maria Angélica da Silva. – Recife, 2020.

SILVA, Cris Guimarães Cirino da. **O bolsonarismo da esfera pública: uma análise foucaultiana sobre os conceitos de pós-verdade, fake news e discurso de ódio presentes nas falas de Bolsonaro**. 2020. 237 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

SILVA JUNIOR, Nelson da. O Brasil da barbárie `desumanização neoliberal: do “Pacto edípico e pacto social”, de Hélio Pellegrino, ao “E daí?”, de Jair Bolsonaro. In. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico** / Vladimir Safatle, Nelson da Silva Junior, Christian Dunker. (orgs.). 1. Ed.; 2. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SILVA, Katharine N. P.; SILVA, Jamerson A. de A. da. Trabalho docente e educação integrada nas escolas técnicas estaduais de Pernambuco. **Educar em Revista**, p. 237-247, 2017.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In. **Escolarização da leitura literária** / Aracy Alves Martins Evangelista, Heliana Mariana Brina Brandão, Maria Zélia Versini Machado (organizadoras), - 2ª ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2011.

SOUZA, G. P. .; JUCÁ, S. C. S. .; SILVA, S. A. da . Indisciplina Escolar Pós-Pandemia Covid-19 na Educação do Ceará. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - **Rev. Pemo**, [S. l.], v. 4, p. e49171, 2022. DOI: 10.47149/pemo.v4.e49171. Disponível em: <https://revistastestes.uece.br/index.php/revpemo/article/view/9171>. Acesso em: 8 mar. 2023.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulker. Base Nacional Comum Para Formação De Professores Da Educação Básica (BNC-FORMAÇÃO): Ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. **ANFOPE**. Salvador, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 18ª ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VEIGA, Lima Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível/ Ilma Passos Alencastro Veiga (org.). – 29ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação** / Alfredo Veiga-Neto. – 2 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE** – v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2011.

VILLAS BOAS, B. M. F. Autoavaliação: uma prática diária. Trabalho integrante do painel Avaliação formativa: ações e repercussões, apresentado durante o XIV ENDIPE, realizado em Porto Alegre, de 27 a 30 de abril de 2008. Anais do **XIV ENDIPE** – CD – ISBN: 978- 85-7430-734-3.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Planejamento da avaliação escolar. **Pro-Posições** – Vol. 9 nº 3 (27) Novembro de 1998.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação é aprendizagem: como entender a avaliação formativa na formação de professores? In: **ENDIPE**, 13 ed., 2006. Anais do XIII ENDIPE. Recife: UFPE.

APÊNDICE 1 - LEVANTAMENTO DAS PUBLICAÇÕES

LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO NA ANPED	
35º ANPED - 2012	CORREIA, Joelma Reis. Provinha Brasil: uma análise da concepção de leitura. UFMA.
37ª ANPED - 2015	MOTA, Maria Océlia. Avaliação e cotidiano escolar: usos e desusos da provinha brasil na alfabetização. PUC-Rio.
	VIEIRA, Daniela Azevedo de Santana. As práticas avaliativas no cotidiano do ciclo de alfabetização, seus procedimentos e registros: uma consulta às publicações da ANPED. UNIRIO.
38ª ANPED - 2017	RIVELLI, Helena. A pesquisa sobre formação de professores para os usos da avaliação na educação básica no GT08 da ANPED no período de 2005-2015. PPGE/UFJF.
	GONÇALVES, Ana do Carmo Goulart; MOTA, Maria Renata Alonso. O PNAIC e seus atravessamentos com a avaliação: endereçamentos e implicações. FURG
39ª ANPED – 2019	ROSA, Thaís de Souza Dias da. Discursos sobre a avaliação do desempenho docente nos textos políticos da Ibero-américa. UERJ.
	SANTOS, Daiana Bastos da Silva; BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. Qualidade da educação e a celebração de “boas práticas inovadoras”. UNISINOS/PPGE.
	VILLA, Giselle C. S. Penna. Avaliações Bimestrais da Secretaria Municipal de educação do Rio de Janeiro e sua relação com o papel social da escola. UNIRIO.
	SILVA, Andréa Villela Mafra da; FERNANDES, Cláudia de Oliveira. Avaliação externa na educação básica: do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica à Base Nacional Comum Curricular. UNIRIO.
40ª ANPED - 2021	SILVA, Carolina Ribeiro Cardoso da. A faceta disciplinar da avaliação: reflexões em perspectiva histórica. UFSC.
	OLIVEIRA, Daniela Gomes de, CARDOSO, Marilete Calegari. Avaliação de aprendizagem em tempo de COVID19: um estudo sobre os sentidos produzidos pelas docentes do ensino fundamental II. UESB.
	CHAPPAZ, Raíssa de Oliveira; BRAVO, Maria Helena de Aguiar; ALAVARSE Ocimar Munhoz. Definição de política de avaliação em periódicos acadêmicos brasileiros: uma revisão bibliográfica do período de 1997 a 2020. USP FEUSP
	JESUS, Mykaella Soares de; SARAIVA, Deise Avelina Felipe; DOURADO, Laise Ataides Ribeiro. O papel da avaliação na organização do trabalho pedagógico: percepções dos estudantes da pós-graduação. UnB.
	TUBBS, Andréa; VILLA, Giselle C. S. Penna. Provas padronizadas bimestrais no município do Rio de Janeiro: relatos docentes dez anos depois de sua implementação. UNIRIO.
	OLIVEIRA, Maria Angela Alves de; SANTOS Ana Lucia Felix dos. Discursos sobre Avaliação e Accountability nas Revistas dos Sistemas de Avaliação Estaduais produzidas pelo CAED. UFPE.
	RIBEIRO Renato Melo. Avaliação em larga escala no brasil: conceitos abrangentes. FEUSP.
	PERALTA, Luiza Cristina Gatti. Reflexões sobre a Avaliação nas Aulas de Matemática, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal do Rio de Janeiro. UNIRIO.
	SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Avaliação em documentos norteadores do ensino de história no brasil. UFPR.

--	--

LEVANTAMENTO TESES E DISSERTAÇÃO UFPE
AUTOR (A) / TÍTULO / NATUREZA DA PESQUISA / ANO DA DEFESA
SANTOS, Maria Lucivânia Souza dos. Políticas de avaliação educacional no estado de Pernambuco: contra números, há argumentos! Dissertação, 2016.
GONÇALVES, Crislainy de Lira. Práticas avaliativas de estudantes-professoras: desenvolvimento da profissionalidade e profissionalismo a partir dos contextos de influência presentes no cotidiano escola. Dissertação, 2017.
SOBRAL, Vanessa Herculina de. Sentidos de avaliação da aprendizagem revelados nas narrativas de crianças no ciclo de alfabetização. Dissertação, 2017.
SANTOS, Josefa Roberta Roque dos. Implicações dos resultados das avaliações em larga escala nos mecanismos de gestão escolar adotados por escolas municipais. Dissertação, 2018.
MAGALHÃES, Priscila Maria Vieira dos Santos. As artes de fazer da avaliação fabricadas no cotidiano escolar: um olhar para as táticas avaliativas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação, 2018.
TORRES, Denise Xavier. Tensões entre avaliações e educação do campo: disputas nas fronteiras da validação do currículo. Tese, 2018.
OLIVEIRA, Maria Angela Alves de. Discursos em circulação sobre políticas de avaliação e accountability na educação básica: estados da região nordeste em foco. Tese. 2019.
CORDEIRO, Glaucia Maria dos Santos. Ações políticas avaliativas desenvolvidas pela equipe gestora e por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental: atuação no contexto de uma escola pública municipal de belo Jardim- PE. Dissertação. 2020.

APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO PARA SELEÇÃO DOS SUJEITOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO-UFPE

CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE – CAA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA (

MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Pesquisa: Polissemia de sentidos e articulações discursivas que envolvem a avaliação da aprendizagem e atravessam as práticas avaliativas de professoras

Mestranda: Ana Rinêlda Targino Alves (anaalveslacerda@gmail.com)

Orientadora: Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida

QUESTIONÁRIO PARA O LEVANTAMENTO DE PERFIL SOCIOPROFISSIONAL

DADOS PESSOAIS

Nome: _____
 Gênero: _____ Data de Nascimento: ____/____/____
 Cidade onde reside: _____
 Email: _____ Telefone: _____

EXPERIÊNCIA ACADÊMICA

Nível médio: () Estudos gerais () Magistério/Normal Médio Ano de Conclusão: _____
 () Pública () Privada / Nome da instituição: _____

Nível Superior: Curso _____ Ano de conclusão: _____
 () Pública () Privada / Nome da instituição: _____

Pós-graduação: () Especialização () Mestrado Profissional () Mestrado Acadêmico () Doutorado
 Nome da instituição: _____
 Curso: _____ Ano de conclusão: _____ () Pública () Privada

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Atuação na docência: () Atua () Já atuou () Nunca atuou Tempo de Experiência:

Nome da instituição em que atua:

Forma de acesso: Concurso () Contrato temporário () Outro ()

Série/Ano que atua: _____

Você tem interesse e disponibilidade para contribuir com algumas informações sobre sua prática docente e seu cotidiano escolar, para que tais informações façam parte dos dados da presente pesquisa? () Sim () Não () Mais informações

APÊNDICE 3 – CARTA DE APRESENTAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO-UFPE
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE – CAA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezado(a) Gestor (a) e/ou Responsável da

_____,
Eu, Ana Rinêlda Targino Alves, aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Lucinalva Almeida, estou realizando uma pesquisa com foco nas práticas avaliativas dos alunos egressos do curso de Pedagogia da UFPE, Centro Acadêmico do Agreste – Caruaru, que atuam nas redes públicas municipais de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental. Este estudo visa compreender as possíveis articulações entre os contextos de formação teórico-prático da graduação e as práticas em desenvolvimento na atuação desses (as) alunos (as) egressos do curso de Pedagogia. De modo que, ao fazer um contato inicial com uma professora de sua escola, a _____ (aluna egressa de Pedagogia da UFPE-CAA), identificamos que a mesma poderia contribuir com nossa pesquisa, por meio de entrevista e observações de sua prática em sala de aula. Nessa direção, gostaríamos de solicitar vossa autorização para realizarmos esta pesquisa no âmbito de sua instituição, com a referida professora, preservando a identidade de ambas. Cientes de vossa compreensão, contamos com a colaboração para a construção desta pesquisa que busca contribuir com os processos formativos no agreste pernambucano.

Atenciosamente, _____

Professora Orientadora

Assinatura/Carimbo de Autorização da realização da pesquisa:

Gestor (a) e/ou Responsável pela Instituição

Data: ____ / ____ / ____

APÊNDICE 4 – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Objetivo geral que orienta a pesquisa

Analisar nas práticas de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de Caruaru como estas avaliam diante da polissemia de sentidos e articulações discursivas que envolvem a avaliação da aprendizagem.

Objetivos específicos que orienta a Entrevista Semiestruturada

Identificar nos discursos de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de Caruaru, sentidos de avaliação e práticas avaliativas.

Questões base para entrevista:

1. Qual ou quais são as suas definições de avaliação?
2. Como você avalia a aprendizagem dos seus alunos?
3. Por que e para que você avalia os alunos?
4. Você tem autonomia para desenvolver as avaliações a partir de sua concepção de avaliação da aprendizagem?
5. Quais os procedimentos e instrumentos avaliativos mobilizados cotidianamente, qual o preferido ou qual você utiliza mais?
6. As avaliações externas, os programas e projetos que chegam à escola influenciam (ajudam ou atrapalham) de algum modo as suas práticas?
7. Qual a tomada de decisão didático-metodológica frente aos resultados das avaliações?

APÊNDICE 5 – ROTEIRO PARA AS OBSERVAÇÕES









Objetivo geral que orienta a pesquisa

Analisar nas práticas de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de Caruaru como estas avaliam diante da polissemia de sentidos e articulações discursivas que envolvem a avaliação da aprendizagem.

Objetivos específicos que orienta as observações

Analisar as práticas avaliativas utilizadas com maior frequência pelas professoras no cotidiano da sala de aula.

ASPECTOS A SER OBSERVADOS

-  As maneiras que a professora planeja/elabora as práticas avaliativas que desenvolve;
-  Se a professora possui autonomia para desenvolver a prática docente;
-  As maneiras pelas quais são desenvolvidas as práticas avaliativas, quais os procedimentos e instrumentos avaliativos mobilizados cotidianamente;
-  Como/Em quais momentos são realizados;
-  Se há e como acontece a integração e coerência entre avaliação-curriculo-ensino/currículo/ensino/avaliação;
-  As maneiras que a professora se relaciona com os projetos/programas;
-  A tomada de decisão didático-metodológica frente aos resultados das avaliações;
-  Como os projetos/programas didático-pedagógicos vindos da própria escola, ou da secretaria de educação ou ainda das instâncias macro educacionais influenciam a avaliação cotidiana em sala de aula;