

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
INSTITUTO DO NOROESTE FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
MESTRADO EM ENSINO

ROGÉRIO TADEU SÁ VIANA

**A PRESENÇA DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO  
NA PRODUÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR**

Santo Antônio de Pádua - RJ  
2021

ROGÉRIO TADEU SÁ VIANA

**A PRESENÇA DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO  
NA PRODUÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR**

Dissertação elaborada por Rogério Tadeu Sá Viana, aluno do Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade Federal Fluminense (UFF), Mestrado em Ensino, Linha de Pesquisa: Epistemologias do Cotidiano e Práticas Instituintes, do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior INFES), sob a orientação da Profa. Dra. Mitsi Pinheiro de Lacerda Leite Benedito, como pré-requisito para obtenção do título de mestre.

Orientadora:

Profa. Dra. Mitsi Pinheiro de Lacerda Leite Benedito

Santo Antônio de Pádua – RJ  
2021

Ficha catalográfica automática - SDC/BINF  
Gerada com informações fornecidas pelo autor

V614p Viana, Rogério Tadeu Sá  
A PRESENÇA DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO NA PRODUÇÃO DO  
ESPAÇO ESCOLAR / Rogério Tadeu Sá Viana ; Mitsi Pinheiro de  
Lacerda Leite Benedito, orientador. Santo Antônio de Pádua,  
2021.  
114 f. : il.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense,  
Santo Antônio de Pádua, 2021.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/PPGEn.2021.m.05191965620>

1. Instrumentos de Avaliação. 2. Produção do Espaço. 3.  
Professor Pesquisador. 4. Produção intelectual. I. Benedito,  
Mitsi Pinheiro de Lacerda Leite, orientador. II. Universidade  
Federal Fluminense. Instituto do Noroeste Fluminense de  
Educação Superior. III. Título.

CDD -

Bibliotecário responsável: Debora do Nascimento - CRB7/6368



**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF  
INSTITUTO DO NORESTE FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR – INFES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEn  
MESTRADO EM ENSINO**

**LINHA DE PESQUISA:  
EPISTEMOLOGIAS DO COTIDIANO E PRÁTICAS INSTITUINTES  
Turma 2019**

**BANCA EXAMINADORA<sup>1</sup>:**

---

Profa. Dra. Mitsi Pinheiro de Lacerda Leite Benedito  
Universidade Federal Fluminense – UFF  
Orientadora

---

Profa. Dra. Geórgia Regina Rodrigues Gomes Poly  
Universidade Federal Fluminense – UFF  
Examinadora

---

Profa. Dra. Heloisa Raimunda Herneck  
Universidade Federal de Viçosa – UFV  
Examinadora

---

Profa. Dra. Amanda Oliveira Rabelo (suplente)  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ  
Examinadora

Santo Antônio de Pádua/RJ, 25 de novembro de 2021.

---

<sup>1</sup> Banca aprovada pelo Colegiado do PPGEn em 07/10/2021.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço à Deus, pela vida e por cuidar tão bem de mim. Por sempre me sustentar e me fortalecer. O que seria de mim se não fosse o cuidado de Deus em minha vida.

À minha mãe e minha esposa por todas orações e apoio quando o desânimo batia e a escrita simplesmente desaparecia...

Aos meus filhos pelos momentos de ausência... momentos esses que foram necessários para que agora pudesse se concretizar um sonho. O sonho de se tornar mestre, o sonho de quem ama a profissão que escolheu.

À Vera, Carmem e Dona Magaly que me acolheram com tanto carinho em Santo Antônio de Pádua... gratidão eterna a vocês!

Às colegas de trabalho, que contribuíram contando suas práticas cotidianas em sala de aula, observações que foram essenciais para que essa pesquisa se concretizasse... em especial a minha amiga Ana Claudia por sempre me encorajar a seguir em frente.

À minha orientadora, Profa. Dra. Mitsi pela paciência, amorosidade e por ter me ensinado tanto durante o mestrado. Muito obrigado por ter acreditado em mim!

Às professoras da banca examinadora, professora Amanda, professora Heloisa e professora Geórgia pelas observações que tanto contribuíram para a conclusão deste trabalho.

Enfim, agradeço aos professores, técnicos administrativos, aos funcionários de apoio e limpeza da Universidade Federal Fluminense INFES/PPGEn Santo Antônio de Pádua pela acolhida e por todo conhecimento que me oportunizaram.

Meu muito obrigado!

## RESUMO

VIANA, Rogério Tadeu Sá. **A presença dos instrumentos de avaliação na produção do espaço escolar**. 2021. 114 p. Mestrado em Ensino – Universidade Federal Fluminense, Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Santo Antônio de Pádua.

Essa pesquisa investiga instrumentos de avaliação presentes em uma escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Tombos/MG e a produção do espaço escolar, mediado pelo uso destes instrumentos. O objetivo desse trabalho é identificar, descrever e analisar alguns instrumentos de avaliação que permeiam o cotidiano escolar, refletindo acerca do atravessamento desses instrumentos (exames) na produção do espaço escolar. A metodologia empregada no estudo foi orientada pelo paradigma do professor pesquisador da própria prática, uma vez que o pesquisador tomou a escola enquanto campo de trabalho e pesquisa, simultaneamente. Como procedimentos foram empregados a observação, a entrevista não estruturada, a análise documental e as orientações da cartografia. As referências bibliográficas e teóricas foram encontradas em Maria Teresa Esteban, Angel Diaz Barriga, Philippe Perrenoud, Almerindo Janela Afonso e Henri Lefebvre. Os resultados do estudo apontam que, embora os instrumentos de avaliação não atuem soberanamente na produção de um espaço fragmentado e excludente, não há como desconsiderar sua participação neste propósito. Ao pensar em uma escola que se constrói em bases democráticas e libertadoras, é preciso discutir acerca dos critérios com os quais as práticas, metodologias e instrumentos são estabelecidos, de forma a reconhecer, em sua gênese, as orientações que se deseja imprimir à produção do espaço escolar.

**Palavras-chaves:** Instrumentos de avaliação. Produção do espaço. Professor pesquisador.

## ABSTRACT

VIANA, Rogério Tadeu Sá. **The presence of assessment instruments in the production of the school space**. 2021. 114 p. Master's in Teaching – Fluminense Federal University, Northwest Fluminense Institute of Higher Education, Santo Antônio de Pádua.

This research investigates assessment instruments present in a school in the early years of elementary school in the city of Tombos/MG and the production of the school space, mediated by the use of these instruments. The objective of this work is to identify, describe and analyze some evaluation instruments that permeate the daily school life, reflecting on the crossing of these instruments (exams) in the production of the school space. The methodology used in the study was guided by the paradigm of the teacher-researcher of the practice itself, since the researcher took the school as a field of work and research, simultaneously. As procedures, observation, unstructured interview, document analysis and cartography procedures were used. Bibliographical and theoretical references were found in Maria Teresa Esteban, Angel Diaz Barriga, Philippe Perrenoud, Almerindo Janela Afonso and Henri Lefebvre. The results of the study indicate that, although the assessment instruments do not act sovereignly in the production of a fragmented and excluding space, there is no way to disregard their participation in this purpose. When thinking about a school that is built on democratic and liberating bases, it is necessary to discuss about the criteria with which the practices, methodologies and instruments are established, in order to recognize, in its genesis, the guidelines that one wants to impart to the production of the school space.

Keywords: Assessment instruments. Space production. Researcher teacher.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Plano de aula.....	24
Figura 2 – Diário Escolar.....	30
Figura 3 – Projeto Aluno Nota 10.....	78
Figura 4 – Recreio Literário.....	86
Figura 5 – Recreio Literário.....	86
Figura 6 – Recreio Literário.....	87

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos coletados para pesquisa.....	34
Quadro 2 – Instrumentos de avaliação de natureza formal utilizados na “Escola Mineira”: origens e procedimentos de investigação.....	39
Quadro 3 – Instrumentos de avaliação de natureza informal utilizados na “Escola Mineira”: origens e procedimentos de investigação.....	39
Quadro 4 – Artigos relacionados ao problema da produção do espaço social, sob a influência da obra de Henri Lefebvre.....	43
Quadro 5 – Instrumentos formais de avaliação.....	62
Quadro 6 – Instrumentos informais de avaliação .....	76

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Teses e Dissertações com o tema “Avaliação”, segundo ano de publicação (2010 – 2019) .....	53
--	----

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 METODOLOGIA</b> .....	22
1.1 A Escola investigada.....	27
1.2 O Paradigma do "professor pesquisador da própria prática".....	29
1.3 A pesquisa documental.....	33
1.4 Cartografia.....	34
1.5 Apropriação do material de pesquisa.....	36
<b>2 A PRODUÇÃO DO ESPAÇO EM HENRI LEFEBVRE</b> .....	40
2.1 Trabalhos relacionados .....	43
<b>3 A PERSISTÊNCIA DO EXAME NO ESPAÇO ESCOLAR</b> .....	51
<b>4 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR</b> .....	59
4.1 Instrumentos Formais de Avaliação .....	62
4.1.1 Ficha de Acompanhamento do desempenho do aluno.....	62
4.1.2 Avaliação diagnóstica.....	67
4.1.3 Trabalhos .....	70
4.1.4 Testes .....	72
4.1.5 Provas.....	73
4.1.6 Conceito.....	75
4.2 Instrumentos Informais de Avaliação .....	76
4.2.1 Projeto Aluno nota 10.....	76
4.2.2 Ditado conceitual.....	78
4.2.3 Ditado .....	80
4.2.4 Tarefa de casa ou Dever de casa.....	82
4.2.5 Teste de Leitura .....	84
4.2.6 Recreio Literário.....	85
4.2.7 Reunião de pais .....	88
4.2.8 Relatórios.....	89
<b>5 A PRESENÇA DA AVALIAÇÃO NA PRODUÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR</b> .....	92
5.1 Trabalhos futuros.....	96
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	97

ANEXO I - Recortes da Resolução sobre a Formação das Classes de Ensino Especial.....	100
ANEXO II - Ofício Circular sobre a inserção dos alunos da classe especial nas classes regulares.....	101
ANEXO III - Ficha de acompanhamento dos alunos do primeiro ano de escolaridade (Anos Iniciais do Ensino Fundamental).....	102
ANEXO IV - Projeto Recreio Literário.....	106
ANEXO V - Projeto aluno (a) Nota 10 .....	107
ANEXO VI - Ditado conceitual .....	113
ANEXO VII – Comprovante de submissão de Artigo .....	114

## INTRODUÇÃO

*Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. [...] Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo.*  
Rubem Alves

Início esse texto contando um pouco da minha trajetória acadêmica e profissional, buscando apresentar algumas reflexões e descrevendo como surgiu o desejo de aprender um pouco mais sobre avaliação da aprendizagem – tema desta pesquisa.

Concluí o curso Normal no ano 2000 e a licenciatura em Ciências Sociais em 2004. No ano seguinte comecei a lecionar em uma escola municipal dos anos iniciais do Ensino Fundamental na cidade onde resido, no município de Tombos, estado de Minas Gerais. Naquele ano lecionei para alunos da 3ª série (hoje 4º ano de escolaridade). Era o primeiro contato com a prática docente, foi um ano de grandes aprendizagens no qual também pude perceber que pouca coisa havia mudado desde o tempo em que eu, como estudante, ocupava os bancos escolares. Ainda havia a sala “A” com os alunos mais adiantados e a sala “B” dos alunos com maiores dificuldades, geralmente composta por filhos de famílias das classes populares, reforçando a desigualdade social.

Quanto a isso, as teorias crítico-reprodutivistas da década de 1970 já haviam apresentado sua crítica. Em Bourdieu (1992), encontramos que a escola atua como reprodutora das desigualdades sociais quando consome currículos, métodos de ensino e avaliação elaborados pelas classes dominantes. Esta escola conservadora, em sua versão dominante, considera apenas a chegada e ignora o ponto de partida de cada aluno, ou seja, trata a todos como iguais, naturalizando as disposições para a aprendizagem da cultura hegemônica como legítima e forjando sua suposta neutralidade. Esta diretriz empreendida pelas elites leva a acreditar que quem consegue se sobressair no estudo o faz por mérito próprio, legitimando a desigualdade. Trata-se da ideia da meritocracia, que na atualidade permanece como orientação no ataque à democracia.

No ano seguinte, em 2006, fui novamente contratado para lecionar em uma turma da 2ª série (3º ano de escolaridade), mais uma vez uma turma que havia sido criada para alunos fora da faixa etária e taxados de alunos problemas. Eram alunos

em distorção série/idade, porém não tinham nenhum problema a não ser a exclusão que sofriam e a pouca expectativa que tinham com relação à escola. A maioria morava na zona rural e ajudava seus pais nas atividades cotidianas. Apesar de eu não ter morado no campo, a experiência do trabalho durante a escolarização também foi uma realidade para mim. Sempre trabalhei no contra turno, às vezes quebrando pedras em um depósito, outras vendendo picolé.

O trabalho infantil no Brasil é algo que já foi criticado, desvelado, quantificado e qualificado – mas ainda persiste. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2006, 5,1 milhões de crianças e adolescentes trabalhavam no país e 41,4% da população de 5 a 17 anos de idade se encontrava em atividades agrícolas. De acordo com a última informação divulgada, em 2016, e conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada pelo IBGE, este número diminuiu para cerca de 1,8 milhão de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos. Deste total, 54,4% (998 mil) por terem de 5 a 13 anos, e outros 808 mil entre 14 e 17 anos por trabalharem sem registro na carteira. Porém, para organizações da sociedade civil como o Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI) que têm o foco no combate ao trabalho infantil, os números reais podem ser maiores, chegando a 2,3 milhões, pois o estudo não considerou as crianças e adolescentes que trabalhavam para o próprio consumo.

Neste mesmo ano, no mês de março de 2006, aconteceu algo que posso considerar um “ponto de bifurcação” na minha trajetória docente que se iniciava. Uma família se instalou na cidade com seus quatro filhos. Era uma família da classe popular, e duas das crianças foram matriculadas em minha classe, José Francisco e Deluz<sup>2</sup>. Foi aí que tudo começou.

Havia na escola – que doravante, neste texto, será nomeada como “Escola Mineira” – uma “sala especial”. Para esta sala eram encaminhados os alunos e alunas que apresentavam laudos médicos ou técnicos a partir de triagem realizada pelos profissionais da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) com diagnóstico de alguma deficiência. Esta sala já existia desde o ano de 1970, segundo informações obtidas junto a professoras aposentadas e a partir de um documento encontrado na escola, a Resolução nº 51/70 (Anexo I), na qual a

---

<sup>2</sup> Todos os nomes registrados neste texto foram substituídos por pseudônimos para preservar o anonimato.

Superintendência Regional de Ensino do estado de Minas Gerais da cidade de Muriaé (SRE/MG) especifica o tipo de aluno que deve constituir a formação das classes, citando na seção VI, o Ensino Especial. No que se refere às orientações legais direcionadas ao Ensino Especial na década de 1970 – ano de criação desta “sala especial”, encontramos que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Nº 4.024/61 apresenta um capítulo dedicado à educação dos “excepcionais”, enquanto que em 1971, a LDB Nº 5.692/71 a insere no ensino regular, o que faz com que novas ações comecem a ser desenvolvidas. Como descrito no Art. 9º:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (LDB nº 5692/71).

Em abril de 1986, a “Escola Mineira” recebeu da Delegacia Regional de Ensino<sup>3</sup> à qual era subordinada um ofício (Anexo II) que determinava a inclusão dos alunos da classe especial no ensino regular devido a uma “mudança na filosofia da Secretaria de Estado da Educação”. Porém, apesar desse ofício, há quase quinze anos atrás, nas escolas se falava muito pouco em inclusão e a classe especial ainda era uma realidade. Como Deluz não tinha um “laudo” que a direcionasse à classe especial, foi encaminhada para a classe regular – a minha sala de aula – juntamente com seu irmão, José Francisco.

Certamente que no Brasil e no mundo as pesquisas sobre inclusão já ganhavam força. Provavelmente esta “classe especial” não existiria caso a escola já estivesse inserida no contexto de leituras e discussões sobre o tema, o que só veio acontecer no ano de 2008, após a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiências realizada em 2006 pela Organização das Nações Unidas (ONU). Neste ano, o Ministério da Educação (MEC) reformulou o papel da educação especial estabelecendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Foi quando a “sala especial” teve seu fim e os alunos foram distribuídos nas salas de ensino regular, de acordo com a idade. Isso leva a pensar que os resultados das pesquisas demoram a chegar ao chão da escola e a influenciar diálogos e transformações, ao mesmo tempo em que dispõem de força para interferir junto à realidade.

---

<sup>3</sup> Em Minas Gerais, as Delegacias Regionais de Ensino passaram a ser denominadas Superintendências Regionais de Ensino (SRE) a partir da Lei nº 11.721 de 29 de dezembro de 1994.

Em 2010 a sala de AEE foi implantada na “Escola Mineira” para atender a todos os alunos e alunas do município no contra turno. A partir de então, muitas leis e decretos foram criados, e apesar dos avanços, ainda temos um longo caminho a percorrer. A educação especial ainda se encontra em fase de desenvolvimento e leis serão criadas para abraçar a realidade da diversidade. Apesar de muitos pontos positivos, a inclusão costuma ser pensada por grupos neoliberais, os quais querem diminuir gastos em busca de um “estado mínimo” e incremento dos dados quantitativos. Isto, infelizmente, resulta na inclusão excludente de alunos e alunas com necessidades especiais nas salas de aulas regulares das escolas públicas, sem que haja efetivamente a alocação de recursos, ampliação do pessoal de apoio e formação docente continuada.

Deluz ainda não lia, não escrevia, mas copiava o que eu passava no quadro exatamente como minha letra, fazia todas as curvas com perfeição, adorava aplicar o batom vermelho que levava todos os dias e sair distribuindo beijos por toda a escola para deixar sua marca. Gostava de arrancar as folhas de seu caderno para, segundo ela, escrever bilhetes para os funcionários da escola, enchia as folhas de caderno de beijos e desenhos de flores e corações para depois distribuir. No início da aula ela ainda copiava alguma coisa do quadro, porém, como não acompanhava o ritmo, acabava ficando atrasada e desistia de continuar.

Naquele momento, ainda impregnado por concepções mecanicistas advindas da minha formação e da lógica cartesiana que impera, eu ainda acreditava que havia um ritmo único de desenvolvimento da aprendizagem. Hoje sabemos que a delimitação de tal ritmo é uma invenção arbitrária, excludente, que abandona durante o processo aqueles e aquelas que não se ajustam a ele.

Seu irmão, José Francisco, era muito pequeno para a sua idade, era muito magrinho, não se alimentava bem, a não ser na escola, onde ele comia muitas vezes; José Francisco também ainda não lia nada e nem escrevia, só copiava. José Francisco apresentava dificuldades com as letras e palavras, talvez sintomas de um transtorno específico de aprendizagem que por minha falta de conhecimento não foi detectada e ou ao menos pensada para uma possível intervenção. Um dia ele me pediu para fazer uma ficha com o nome dele completo em letra cursiva, pois ele queria aprender a copiar pelo menos o nome dele, e assim eu o fiz.

Durante algum tempo atribuí a José Francisco um suposto transtorno de aprendizagem que eu sequer conseguia nomear. As teorias da carência e da

deficiência cultural, bem como as ideias de dislexia transitavam livremente pelas escolas naquela época, e qualquer alteração verificada em uma criança, era classificada segundo a lógica da culpabilização da criança por seu próprio fracasso.

Aprendendo a ser professor com os tempos de José Francisco e Deluz, a cada vez que eu escrevia com o giz no quadro, escrevia bem lentamente e ia lendo para eles me acompanharem. José Francisco também conseguia imitar minha letra, e ele gostava de fazê-la com perfeição.

Quando chegava a semana das avaliações, era a pior semana, pois eu queria ajudá-los, principalmente o José Francisco, pois a Deluz tinha suas limitações, mas ele tinha mais interesse, era o que respondia tudo corretamente durante as aulas, porém não podia, era impedido pela supervisora da época. Apesar de incentivar e me cobrar quanto aos conteúdos diferenciados para eles, a supervisora não permitia que eu escrevesse suas respostas no quadro ou papel para ele copiar, ou até mesmo avaliá-lo conforme seu rendimento – algo que eu desconhecia. Ele tinha não só que assinar a prova, mas também ficar com nota baixa, pois não sabia ler e escrever. E o que acontecia neste momento, era que ele prestava atenção enquanto eu lia o texto e, quando terminava de ler a pergunta ele já estava com a resposta na ponta da língua para falar, e me pedia:

- Oh, tio Rogério! Escreve no quadro pra eu copiar.
- Não posso, Francisco.

E assim aquela cena se repetiu durante todo aquele ano, eu já nem enviava mais os boletins dos dois para casa para serem assinados pelos pais, pois aquilo, a meu ver, era uma humilhação. Destino imposto aos pobres neste país: serem submetidos a humilhações diariamente, seja no trabalho, na escola, no espaço público, na busca por direitos. O envio do boletim configurava um gesto de opressão a mais, cometido pela instituição que deveria ter por missão educar. No final do ano letivo, fui obrigado a reprovar o Francisco e a Deluz, pois os mesmos não tinham alcançado a média exigida para serem aprovados, eles não sabiam “ler e escrever”, tinham que ser reprovados.

Infelizmente, o José Francisco e sua família se mudaram de Tombos sem deixar notícias. Depois de um tempo, os vi novamente apenas uma vez em Itaperuna/RJ no ano de 2009, foi motivo de muita alegria os reencontrar, Deluz muito carinhosa me abraçou, beijou e eu retribuí, estava com saudades.

Depois de todo esse sofrimento, digo assim, pois foi o que também senti a cada teste e a cada prova que apliquei naquele ano, percebi que não eram os únicos da turma a serem excluídos e menosprezados por aquele modelo de avaliação, mas não me cansava de elogiá-los, de dizer o quanto eram inteligentes e o quanto eram especiais, que não seria um simples papel, ou seja, aquelas provas em branco e ou cheias de interrogação por não terem conseguido fazer a questão que iria dizer o quão eles eram capazes ou até onde poderiam chegar, pois não tinham nem “boca pra falar”, assim eu dizia a eles me referindo aos testes e provas que faziam.

E foi a partir dessa convivência de quase um ano que pude, junto com o José Francisco e a Deluz, perceber o quanto esse processo de avaliação aos quais eles eram submetidos e muitos ainda são, pode excluir, classificar e servir apenas como um instrumento burocrático, para aprovar ou reprovar o aluno.

Esta prática os excluía quando, ao invés de aproximar, os afastava do processo de aprendizagem, os classificava como “ótimos” ou “insuficientes”, fazendo com que se sentissem incapazes de estarem ali, levando-os a se colocarem como inferiores em relação aos demais colegas. Além disso,

A avaliação escolar, nesta perspectiva excludente, silencia as pessoas, suas culturas e seus processos de construção de conhecimento; desvalorizando saberes fortalece a hierarquia que está posta, contribuindo para que diversos saberes sejam apagados, percam sua existência e se confirmem como a ausência de conhecimento (ESTEBAN, 1999, p. 15).

Tudo isso se confirmava nos resultados das avaliações, pois as notas abaixo da média deixavam claro que de nada adiantava o José Francisco ser bom em interpretar um texto lido por alguém, uma estória contada, em saber discutir e questionar diversos assuntos e conteúdos trabalhados em sala de aula: ele teria que saber “ler e escrever” para se destacar, obtendo uma nota acima da média estabelecida para ser aprovado e conduzido à série seguinte.

Embora José Francisco interagisse com o processo pedagógico, esta participação não era considerada pela escola, uma vez que se dava no âmbito da oralidade. Em geral, a oralidade da criança é negada na escola, pois o que se espera é que a criança domine a linguagem escrita. José Francisco tecia seu próprio caminho em direção à apropriação da leitura e da escrita, dialogando com os textos

com base na oralidade. Porém, isto não era suficiente para a escola, e nem sequer uma pista de seu processo de aprender.

O que se observa nessa perspectiva é que a avaliação aqui desenvolvida tem a função de comprovar se o aluno tem “condições” de ser considerado minimamente competente nos conteúdos, colocando-o como responsável pelo seu sucesso ou insucesso. Desta forma, o critério utilizado para avaliar não estava a serviço da aprendizagem, mas sim a serviço da classificação do estudante.

Hoje acredito que tudo poderia ter sido diferente, ou menos humilhante, que poderia ter me posicionado mais, enfrentado aquela situação e realmente avaliar o José Francisco e a Deluz incorporando os seus processos de aprendizagem à minha prática, mas infelizmente, naquele momento, eu não encontrava suporte por parte dos meus superiores, nem tampouco contava com uma formação que me ajudasse a avançar desde esta desconfiança de que algo estava errado, até a inserção de alternativas que ajudassem estas crianças. Junto a isso, acredito que contradições nos permitem aprender, pois foi preciso que eu vivenciasse aquela situação para eu despertar, para transformar a maneira de ver meus alunos e instigar o interesse em saber mais sobre avaliação.

Ressalto a importância deste trabalho porque ele aconteceu em mim como “experiência” (BENJAMIN, 2012). Para este teórico, um homem sem experiência é um homem desmemoriado, destituído de “sabedoria”, por isso incapaz de “saber narrar a história”. A experiência, nesse sentido, é algo que nos atravessa, que nos afeta, e por isso, nos provoca a narrar, a proferir sobre tudo o que aconteceu, através das recordações vivas em meu pensamento, da saudade do que ficou e estímulos para buscar mudanças.

Trazendo novamente esta experiência vivenciada na prática, hoje compreendo a relevância para também pensá-la teoricamente e quem sabe contribuir para que escola alguma seja palco para as desigualdades sociais, mas que o ato de avaliar seja percebido cotidianamente, inclusivo. Até hoje, penso nestas crianças que me ensinaram e ainda me ensinam muita coisa.

Hoje fazem sentido as palavras de Paulo Freire (1996), que há tempos nos dizia que aprendemos ao ensinar. Este aprendizado, contudo, não costuma ser imediato: às vezes, passados meses ou anos de uma prática, é que conseguimos compreendê-la. Não que este distanciamento seja uma regra, não. Nem sempre é

preciso se afastar para ver melhor de longe. Muitas vezes, durante a prática, no acontecer da prática, também conseguimos notar o que se transforma em nós.

Atualmente, começo a perceber que o que era aplicado a eles não era uma avaliação, eles não eram avaliados, apesar de ter usado esse termo “avaliação” até o momento. As ações realizadas não passavam de “exames”, ou seja, instrumentos quantitativos que tinham a função de classificar e que infelizmente ainda hoje são confundidos com a avaliação desenvolvida nas escolas. Esta discussão será aprofundada no Capítulo 3.

Passados quinze anos, hoje sigo em minha trajetória docente. Desde a indignação proveniente da prática, a avaliação sempre foi uma constante em minhas preocupações. Mesmo sem saber, eu já desconfiava: a avaliação não pode ser colocada como centro do processo pedagógico (PERRENOUD, 1999). Hoje, na escola, observo que a avaliação se espalha pelo espaço escolar, interferindo e direcionando diversas outras práticas e atuando na produção deste espaço. Ela não está presente somente no “dia da prova”, mas adentra diversos instrumentos que são comumente utilizados na escola. Aparentemente “neutros”, estes instrumentos raramente são observados em sua função avaliativa, nem tampouco discutidos enquanto dispositivos capazes de interferir junto ao fracasso escolar.

Sendo assim, o objetivo desse trabalho é identificar, descrever e analisar alguns instrumentos de avaliação que permeiam o cotidiano escolar, refletindo sobre a mediação destes instrumentos (exames) na produção dos espaços escolares. Durante o estudo, busquei dialogar com autores que desenvolvem pesquisas em torno do tema avaliação, sendo os principais: Maria Teresa Esteban (1999), Angel Diaz Barriga (1999) Almerindo Janela Afonso (2010) e Philippe Perrenoud (1999).

Agora, após descrever parte das tramas que me levaram até o tema da avaliação, e comunicar que não quero mais participar da produção do fracasso de Deluzes e de Franciscos, ou seja, envolver-me em uma prática na qual sua consequência seja a exclusão desses alunos e alunas, encerro a introdução, anunciando o trabalho que está por vir.

A dissertação foi dividida em 5 capítulos. No primeiro capítulo, apresento a metodologia de pesquisa empregada, assim como os procedimentos, a apropriação e o modo de restituição privilegiado para a comunicação do estudo. No segundo capítulo adentro o referencial teórico que trata da produção do espaço, segundo Henri Lefebvre. A inserção deste capítulo se deve ao desejo de compreender a

mediação de uma avaliação de natureza excludente, junto às relações sociais que se desenvolvem na escola. A seguir, no terceiro capítulo, desenvolvo um texto no qual realizo breve revisão de literatura sobre a persistência do exame no espaço escolar, destacando o exame como algo distinto da avaliação, levando a uma discussão e reflexão sobre o ato de avaliar. No terceiro capítulo apresento, ainda, os trabalhos relacionados que foram encontrados a partir de pesquisa bibliográfica. No quarto capítulo, descrevo e discuto os instrumentos de avaliação que permeiam o espaço escolar da escola investigada, observando que esses instrumentos presentes na prática pedagógica também atravessam e constituem o espaço escolar e as relações sociais. Por fim, no quinto capítulo, ressalto a presença da avaliação na produção do espaço escolar, evidenciando e defendendo que as mesmas características da modernidade – homogeneidade, fragmentação e hierarquização (Lefebvre, 2000), também estão presentes na avaliação.

## **CAPÍTULO I METODOLOGIA**

Impulsionado por situações cotidianas de exclusão em consequência da prática avaliativa na escola em que leciono, resolvi pesquisar sobre os diversos instrumentos de avaliação presentes no cotidiano da “Escola Mineira” e a sua presença em vários espaços, tempos e momentos diferentes. Escolhi essa escola devido ser professor há mais de quinze anos dessa instituição e por estar presente no ambiente investigado. Embora a familiaridade com o campo de estudo não seja pré-requisito ao desenvolvimento da pesquisa científica, esta familiaridade, uma vez existente, é algo que não precisa ser desperdiçado. O fato de tomar a escola enquanto campo de trabalho e campo de pesquisa simultaneamente foi um elemento facilitador durante a realização de entrevistas, na busca por documentos e por demais achados de pesquisa.

A consideração acerca da natureza do problema de pesquisa e das condições prévias de acesso ao campo de estudo influenciaram no desenho metodológico. Sendo assim, foram privilegiados três métodos de pesquisa, a saber: (i) as orientações provenientes do “paradigma do professor pesquisador da própria prática” (GERALDI, 2001), (ii) a pesquisa documental e (iii) a cartografia.

Este capítulo destina-se à discussão acerca dos métodos e procedimentos empregados, além de comunicar dados relacionados à escola investigada. Contudo, é preciso ressaltar que no início da pesquisa, adentrei o cotidiano da escola, observando, descrevendo e interpretando o que era visto e presenciado, a partir de observação direta e realização de entrevistas não estruturadas na busca por informações sobre a origem e aplicabilidade dos instrumentos de avaliação. Logo após, fomos surpreendidos pela crise sanitária em março de 2020, uma pandemia causada por um coronavírus, o Covid-19 que, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS – 2019) surgiu em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, na China. A Organização Mundial da Saúde classificou o acontecimento como uma pandemia em 11 de março de 2020, levando diversos países a interromperem suas atividades cotidianas por considerarem nesse momento o isolamento social como o único meio para que a população se protegesse do vírus, diminuindo sua difusão.

No dia 17 de março do ano de 2020, tivemos um início de aula normalmente como sempre ocorria, fila formada no pátio pelos alunos separados por ano de escolaridade, e após a oração do “Pai Nosso”, todos alunos e alunas acompanhados de seus professores e professoras seguiram para sala de aula. Neste dia, iniciei com uma aula de Ciências, distribuindo para os alunos e alunas uma folha impressa com informações sobre o Corona vírus. Depois discutimos sobre o assunto, algo novo e até mesmo ainda imperceptível que tornaria, a partir daquele dia, algo jamais imaginado por todos nós, um isolamento social.

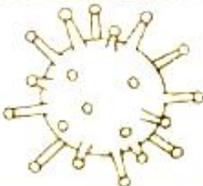
O dia 17 de março de 2020 não foi um dia como qualquer outro, e sim o dia em que o Brasil parou, por isso guardo meu caderno de planos de aula como um registro de algo jamais pensado por minha geração (FIGURA 1).

Figura 1 – Plano de aula

Plano de aula - 17/03/20 - 3ª feira

\* Ciências

## CORONAVÍRUS



### O QUE É CORONAVÍRUS (COVID-19)?

CORONAVÍRUS É UMA FAMÍLIA DE VÍRUS QUE CAUSAM INFECÇÕES RESPIRATÓRIAS. O NOVO AGENTE DO CORONAVÍRUS FOI DESCOBERTO EM 31/12/19 APÓS CASOS REGISTRADOS NA CHINA E VEM SE ESPALHANDO PELO MUNDO, COM CASOS EM DIVERSOS PAÍSES, COMO ITÁLIA E ATÉ MESMO NO BRASIL. ESTE VÍRUS PROVOCA A DOENÇA CHAMADA DE NOVO CORONAVÍRUS (COVID-19). OS VÍRUS RECEBEM ESTE NOME DEVIDO A SUA SUPERFÍCIE, QUE LEMBRA UMA COROA.

### COMO O NOVO CORONAVÍRUS É TRANSMITIDO?

AS INVESTIGAÇÕES SOBRE AS FORMAS DE TRANSMISSÃO DO NOVO CORONAVÍRUS AINDA ESTÃO EM ANDAMENTO, MAS A CONTAMINAÇÃO DE PESSOA PARA PESSOA ESTÁ OCORRENDO. QUALQUER PESSOA QUE TENHA CONTATO PRÓXIMO (CERCA DE 1M) COM ALGUÉM COM SINTOMAS RESPIRATÓRIOS ESTÁ EM RISCO DE SER EXPOSTA À INFECÇÃO.

#### MEIOS DE TRANSMISSÃO:

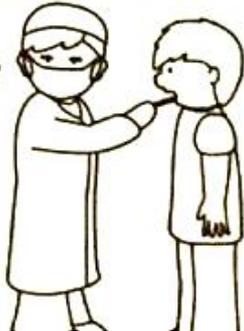


- PELO AR;
- POR MEIO DE TOSSE OU ESPIRRO;
- CONTATO PESSOAL PRÓXIMO, COMO TOQUE/APERTO DE MÃO;
- CONTATO COM OBJETOS OU SUPERFÍCIES CONTAMINADAS;
- SEGUIDO ENTÃO DE CONTATO COM A BOCA, NARIZ OU OLHOS.

### QUAIS SÃO OS SINTOMAS DO NOVO CORONAVÍRUS?

OS PRINCIPAIS SÃO SINTOMAS CONHECIDOS ATÉ O MOMENTO SÃO:

- FEBRE
- TOSSE
- DIFICULDADE PARA RESPIRAR



Pouco antes do recreio, que ocorre às 9 horas e 30 minutos, momento em que a disciplina e assunto já eram outros, a supervisora entrou na sala, pediu para pararmos o que estávamos fazendo e que guardássemos nosso material pois seríamos dispensados, que aquele dia seria o último dia de aula daquela semana e que o retorno às aulas iria ser comunicado por um carro de som ou por telefone, pois não se sabia ao certo quais seriam as próximas orientações sobre a suspensão das aulas.

Após sermos todos dispensados, alunos e alunas, professores, serventes e equipe gestora, onde pela primeira vez presenciei todos saindo para fechar a escola, algo inusitado, pois estamos acostumados a dispensarmos os alunos e alunas e sempre continuarmos na escola cumprindo o horário. Porém, neste dia fomos impedidos de permanecer na escola, saímos para nossas casas sem ainda saber ao certo o que deveríamos fazer, pois nem a direção da escola soube nos informar.

O vírus já se fazia presente em nosso meio, o isolamento social de alguns dias seria a melhor maneira de evitarmos sua propagação, porém, não imaginávamos que o isolamento fosse prorrogado, levando todos nós a nos reinventarmos para que as aulas pudessem continuar. Um possível retorno até o momento infelizmente não foi possível de se realizar, o vírus propagou-se pelo mundo e o que nos assombra, hoje, seria retornar com as aulas sem que todos nós estejamos vacinados e protegidos contra a covid-19. Neste momento de escrita, dia 09 de junho do ano de 2021, 449 dias após a interrupção das aulas, recebi a notícia de que no dia 10 de junho irei receber a primeira dose da tão esperada vacina contra a covid-19, momento de alegria e onde a esperança se renova em busca de dias melhores.

A escola, após passado mais de um ano desde o início do isolamento, vem ainda tentando desenvolver e adaptar suas atividades de maneira a que nossos alunos e alunas tenham um aprendizado satisfatório, porém ainda se mantém tentando trabalhar remotamente. Atualmente, uma avaliação diagnóstica foi enviada no início do ano letivo, onde os alunos tiveram uma semana para realizá-la com as orientações postadas pelo professor ou professora no grupo de WhatsApp da turma diariamente. Alunos e alunas estudam em apostilas elaboradas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais pelo Programa de Estudo Tutorado (PET) e também por apostilas e atividades nos livros didáticos direcionadas pelos professores e professoras. No final do ano letivo de 2020, não aplicamos nenhum

tipo de instrumento de avaliação utilizado na escola, como testes ou provas, fomos comunicados pela Secretaria Municipal de Educação que teríamos que analisar como fora o rendimento dos alunos e alunas e darmos uma nota, para constar no diário; neste momento coloquei a nota máxima para todos meus alunos, média 100. Imediatamente fui questionado por minha supervisora, porém nesse momento, não era mais aquele professor de 15 anos atrás que se calou várias vezes diante de uma imposição hierárquica e a falta de conhecimento, pude também questioná-la e fazê-la entender que aquela nota no diário jamais poderia quantificar o que aprendemos durante o isolamento: empatia, compaixão e resiliência. Aquela nota 100 representava o esforço que todos e todas fizeram, pois mesmo muito deles sem as mínimas condições, acompanharam as aulas, participaram como puderam, sobreviveram e ainda sobrevivem ao isolamento, ao vírus.

A metodologia da pesquisa, neste momento de pandemia, precisou ser repensada. Foi preciso modificar parcialmente os procedimentos, uma vez que não era possível estar fisicamente no ambiente pesquisado. Com isso, substituí as incursões presenciais por acessos remotos, passando a utilizar aplicativos de redes sociais como o Whatsapp, Facebook e e-mail para conversar com as professoras, professores, equipe gestora e pedagógica. Em suma, os procedimentos não foram alterados, apenas as técnicas foram substituídas. Em lugar de dialogar presencialmente com os sujeitos entrevistados, isso se deu de modo remoto. Quanto à pesquisa documental, parte deste procedimento já havia sido realizado, e outra parte também foi obtida de modo remoto.

Neste momento, frente ao isolamento, a pesquisa que antes seria na escola, passou a ser remotamente, sendo dividida em quatro etapas as quais, embora se apresentem de modo fragmentado, ocorreram simultaneamente. A primeira etapa foi a pesquisa bibliográfica fazendo o levantamento de publicações acerca do assunto. Na segunda etapa, devido ao atual momento de isolamento social e à importância da coleta de informações em documentos escolares, fui levado à pesquisa documental. Na terceira etapa, enveredei em direção ao paradigma do “professor e professora pesquisadora da própria prática” (GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 2001), visto que esta pesquisa foi impulsionada por minha própria prática docente e por estar inserido diretamente no campo de pesquisa. Na quarta etapa, percebi o quanto o desenvolvimento deste estudo foi influenciado desde as conversações postas pela cartografia (ROMAGNOLI, 2009; KASTRUP & PASSOS, 2013;

OLIVEIRA & PARAÍSO, 2012). Isso possibilitou adentrar o cotidiano da escola à procura de algo que não necessariamente sabíamos onde e quando seria encontrado, pois que não sabíamos sequer o que, exatamente, estávamos procurando. Havia uma intenção, um desejo: aprender sobre a tessitura da avaliação em meio às relações sociais que se processam na escola, e para isso não parecia suficiente coletar dados e submetê-los à análise.

A seguir, apresento breve descrição da escola investigada, seguida da exposição dos métodos e técnicas de pesquisas utilizados no estudo.

### **1.1 A escola investigada**

A escola pesquisada, foi onde tive minha primeira oportunidade profissional, onde iniciei minha carreira como professor em uma turma de jovens, adultos e idosos no projeto do governo Federal “Brasil Alfabetizado”, projeto no qual buscava-se a elevação da escolaridade em municípios com altas taxas de analfabetismo. A escola está localizada no município de Tombos, estado de Minas Gerais. Trata-se de uma escola municipal que compõe, juntamente com outras duas escolas e duas creches, a rede pública municipal de ensino de Tombos/MG.

A “Escola Mineira” oferece ensino de primeiro ao quinto ano de escolaridade e, até 2019, oferecia também a Educação de jovens e adultos dos anos iniciais do Ensino Fundamental que acabou sendo fechada pelo pouco número de alunos frequentes. A escola inaugurada em 1962, no dia sete de setembro, foi o segundo grupo escolar do município, recebendo o nome da primeira professora do município. Iniciou suas atividades em um prédio emprestado até a conclusão do imóvel em terreno doado em julho de 1964. Pertenceu ao estado até o ano de 1997 quando foi municipalizada neste mesmo ano. Em 2007, tive a honra de ser gestor desta instituição de janeiro a dezembro, quando pude realizar um trabalho do qual ainda me orgulho.

Atualmente, a escola teve suas instalações ampliadas e reformadas. O prédio possui seis salas de aula em um único pavimento, uma quadra coberta, cozinha, dois banheiros; em outro pavimento possui um refeitório, sala de direção, secretaria, sala de supervisão, consultório odontológico e um amplo espaço para recreação. Todos os espaços possuem acessibilidade.

A escola conta com dez docentes regentes e três mediadores, sendo que 12 são mulheres e apenas um professor homem, todos com ensino superior completo, dos quais 11 são formados em Pedagogia, um em matemática e um em letras com idades entre 35 a 58 anos, sendo que os concursados têm 13 anos de serviços nesta escola. Têm ainda cinco serventes escolares com idade entre 48 e 57 anos, todas com o ensino médio completo; três professoras mediadoras licenciadas em Pedagogia e em Educação Especial para atendimento individual aos alunos com TEA (transtorno do espectro autista) que neste ano de 2021 são seis alunos, cada mediadora com uma carga horária de trabalho de 40 horas semanais acompanha duas crianças, sendo uma em cada turno; uma diretora, também com curso de Pedagogia e 45 anos de idade, duas supervisoras, ambas psicopedagogas, uma efetiva há 18 anos e com 65 anos de idade e outra efetiva há 13 anos com 50 anos, ficando uma supervisora a serviço de cada turno.

A escola atende aos alunos e alunas em sua maioria oriundos da zona rural e das imediações. O município de Tombos, segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD/2000), apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,718, classificado em alto, ou seja, ainda em desenvolvimento, comparando-o à capital, Belo Horizonte, que tem um IDH de 0,810 classificado como muito alto, percebemos o quanto ainda precisamos nos desenvolver em saúde, educação e renda.

De acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado no Brasil em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para “medir” a qualidade do aprendizado nacional e assim estabelecer metas para a melhoria do ensino, a “Escola Mineira” ultrapassou a meta estabelecida em 2019 que seria de 5,4, alcançando neste ano 5,6 com o desafio de alcançar um fluxo escolar adequado, buscando garantir um maior aprendizado de seus alunos.

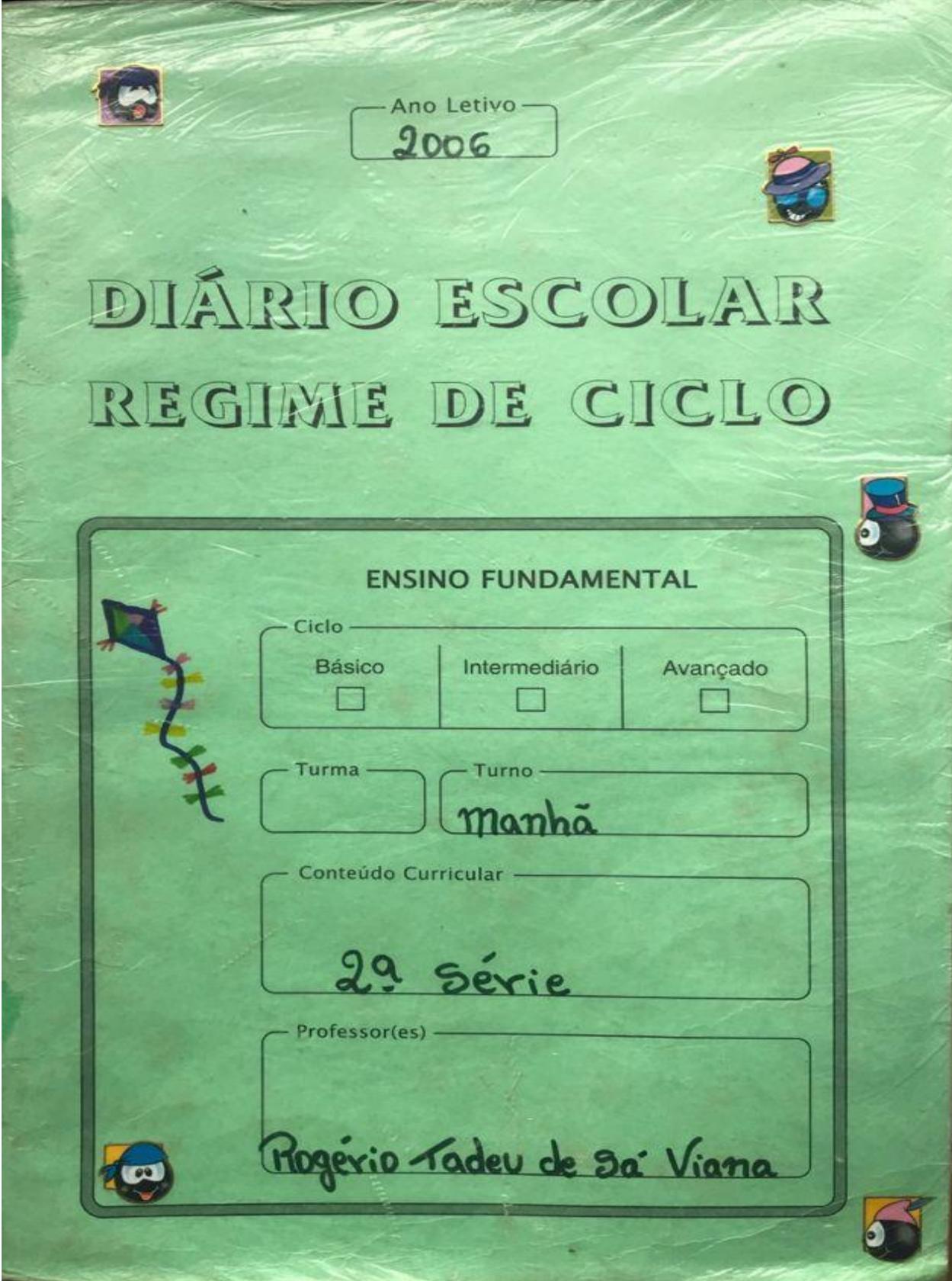
Em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola afirma que a avaliação da aprendizagem realizada pelos professores deve: “assumir um caráter processual, formativo e participativo; ser contínua, cumulativa e diagnóstica; utilizar vários instrumentos, recursos e procedimentos; fazer prevalecer os aspectos qualitativos do aprendizado do aluno sobre os quantitativos; assegurar tempos e espaços diversos para que os alunos com menor rendimento tenham condições de ser devidamente atendidos no decorrer do ano letivo; prover, obrigatoriamente,

intervenções pedagógicas, ao longo do ano letivo, para garantir a aprendizagem no tempo certo; assegurar tempos e espaços de reposição de temas ou tópicos dos componentes curriculares, durante o ano letivo, aos alunos com frequência insuficiente; possibilitar a aceleração de estudos para os alunos com distorção idade-ano de escolaridade”. Porém, ainda assim, só é considerado apto o aluno que alcançar uma “nota” acima da média, ou seja, indo contra sua afirmação de que os aspectos qualitativos prevalecem.

## **1.2 O paradigma do “professor pesquisador da própria prática”.**

Apresento a imagem do meu diário escolar (FIGURA 2), pois por causa de um incômodo causado pela avaliação em minha prática docente no ano de 2006 e que ainda se alastra por todo espaço escolar, fui levado ao paradigma do “professor pesquisador da própria prática”, embasado em Freire (1996), o qual afirma que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” e também a partir da afirmação de Garcia (2009, p. 177) que diz que “professor pesquisador é aquele que parte de questões relativas à sua prática, com objetivo de aprimorá-la”.

Figura 2 – Diário Escolar



Ano Letivo  
2006

# DIÁRIO ESCOLAR

## REGIME DE CICLO

**ENSINO FUNDAMENTAL**

Ciclo

Básico <input type="checkbox"/>	Intermediário <input type="checkbox"/>	Avançado <input type="checkbox"/>
------------------------------------	---	--------------------------------------

Turma

Turno  
manhã

Conteúdo Curricular  
2ª série

Professor(es)  
Rogério Tadeu de Sá Viana

Isso me direcionou a buscar conhecimentos que fizessem sentido em relação ao que eu vivenciava no cotidiano da minha sala de aula. Em concordância a isso, Diniz-Pereira e Lacerda (2009), afirmam que:

Se a pesquisa científica parte de um problema delimitado no interior de um tema mais amplo, a pesquisa desenvolvida na prática docente é algo que não começa em um lugar predeterminado, mas que reside na complexidade da prática, na necessidade de compreender o cotidiano escolar, no desejo de compreender algo que venha causando indignação e surpresa (2009, p. 1236).

Por isso, a importância de refletir sobre a minha prática docente, a qual, por diversas vezes subordinava-se em conformidade à burocracia escolar e às lógicas excludentes, também ocorria no enfrentamento de questões complexas que me indignavam, mas que eu ainda não conseguia compreender. Tudo isso gerou incômodos diversos em minha prática docente, o que me conduziu a entender que meu campo de atuação profissional também poderia ser meu campo de pesquisa. Sendo assim, durante esta pesquisa acolhi, enquanto orientação metodológica, o paradigma do professor pesquisador da própria prática. Um pesquisador que, ao legitimar o seu fazer docente, se dedica a refletir, investigar, dialogar teoricamente e sistematizar conhecimentos que se originam nesta prática.

Em se tratando de uma pesquisa que toma as orientações do “professor pesquisador da própria prática” (GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 2001), estas adaptações aconteceram sem grandes obstáculos, dada a proximidade profissional e afetiva entre o pesquisador e os sujeitos investigados

Os procedimentos de pesquisa incluíram a realização de entrevistas não estruturadas (físicas e virtuais), a coleta de documentos e imagens, a comunicação remota com os sujeitos escolares e a organização de memórias acerca de práticas vivenciadas na escola por este pesquisador, enquanto docente. Todo o material de pesquisa produzido foi imerso no diálogo necessário ao entendimento do problema de pesquisa e à escrita do texto dissertativo.

O professor como pesquisador de sua própria prática é capaz de contribuir para uma prática curricular reflexiva (GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 2001) as quais nos levam a uma compreensão para reflexão e transformação, afirmando ainda que:

Para nós professores, esse movimento é importante por se caracterizar como uma contraposição à visão do professor como simples reprodutor e executor de conhecimentos, e a notoriedade que Jonh Elliotti assumiu, como defensor desta postura, nos fez tomá-lo em consideração para um estudo de sua defesa, ao tornar visível o papel de pesquisador, sobre sua prática, que o professor desempenha (2001, p. 154).

É comum que uma postura investigativa surja desde uma indignação, incômodo ou discordância com a realidade. Comigo não foi diferente. Na escola em que trabalho, passei a notar que o exame não se limitava a um instrumento – a prova – mas que sua ocorrência se dava em todo o espaço escolar. Isso condicionava o cotidiano da minha sala de aula, as relações entre os sujeitos escolares e atuava, silenciosamente, na produção deste espaço. Se acercando de todos e todas, o exame se eximia ao evidenciar sua suposta importância, intensificando a subordinação da prática a uma lógica excludente. O exame fazia acreditar que, somente através de sua consecução, poderíamos alcançar uma educação de qualidade. Sua pretensa científicidade (BARRIGA, 1999) nos levava a aceitar que o conhecimento pode ser mensurado e que os problemas sociais que assolam a sociedade não guardam relação com o ensino e a aprendizagem.

A construção do saber é um processo que demanda intensa reflexão acerca dos seus métodos e premissas. Refutar o processo teórico de ensino por intermédio do professor reflexivo/investigador de modo simplista gera demasiado desconforto. Tal desconforto se dá quando somos levados a investir na “racionalidade técnica” (SCHÖN, 1992), quando, sob a ótica do pesquisador, teoria e prática se aliam quando colocadas sob a mesma lente de observação.

Ao traçar um paralelo entre os dois extremos, vemos que de um lado há o acadêmico, que traz consigo atualizações técnicas e de outro o professor cujo mister em campo objetiva entender os desafios socioculturais e políticos do seu tempo. O segundo, parece se amoldar melhor à realidade fática. Os professores, muitas das vezes, entendem os acadêmicos como uma ameaça, pois seus juízos de valores não estão afinados com o contexto escolar diário. Noutro giro, os professores se valem de sua prática educativa como referencial para avaliar sua competência e para produzir inovações. O saber docente se torna plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes científicos, que florescem a partir da produção acadêmica e dos saberes produzidos na experiência prática.

Buscando nos ensinamentos de Paulo Freire (1996), a potencialidade e a vitalidade da produção de saberes, por intermédio da prática pedagógica, parecem radicar na forma em que a relação entre teoria e prática é concebida. Através da pesquisa se cria um elo que funciona como dinamizador da relação dialética entre essas duas dimensões do labor profissional.

Deve-se ainda considerar que a concepção do saber docente e da prática pedagógica reflexiva é deveras desafiadora ao professorado. Reconhece-se que há um grande campo aberto de investigação, que por sua vez, possui uma epistemologia própria, qual seja, a prática docente reflexiva-crítica. Esta, por sua vez, depende do processo investigativo da prática pedagógica para reproduzirem suas teorias e metodologias. Somos convidados a repensar nosso método de trabalho e nossa atuação ética-política e pedagógica, objetivando – em última instância – à construção de uma inovadora cultura escolar.

### **1.3 A pesquisa documental**

De forma a complementar informações produzidas através de entrevistas mediadas pela tecnologia com o uso de aplicativos de redes sociais aos professores, gestores e equipe pedagógica atual e aos já aposentados sobre a origem e inserção desses instrumentos de avaliação no cotidiano e também à pandemia de Covid-19, que impossibilitou o contato no decorrer da pesquisa, se fez necessário a busca por informações acerca dos instrumentos investigados nos arquivos da “Escola Mineira”. Dei início, então, à pesquisa documental. Gil (2002) destaca a importância da pesquisa documental quando diz que:

Outra vantagem da pesquisa documental é não exigir contato com os sujeitos da pesquisa. É sabido que em muitos casos o contato com os sujeitos é difícil ou até mesmo impossível. Em outros, a informação proporcionada pelos sujeitos é prejudicada pelas circunstâncias que envolvem o contato (p. 46).

A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, que ainda não receberam um tratamento analítico, podendo ser em jornais, atas, revistas, cadernos, relatórios, documentos oficiais, cartas, fotografias, pinturas (FONSECA, 2002, p. 32). Permite uma análise qualitativa do acontecimento e

também se utiliza de fontes primárias, ou seja, informações que ainda não foram tratadas científica ou analiticamente, complementando a pesquisa bibliográfica.

Fui direcionado a uma garimpagem na secretaria da escola e no almoxarifado, local que ficam os arquivos “morto” da escola à procura de documentos formais como pareceres técnicos, decretos, atas de reuniões, ofícios, diários de classe, relatórios, fotografias, para conseguir identificar a origem e inserção desses instrumentos pesquisados. Encontrei diversos documentos dos quais não tinha conhecimento e os apresento a seguir, especificando o local onde os encontrei (QUADRO 1).

**QUADRO 1 – Documentos e localização da coleta.**

<b>DOCUMENTO</b>	<b>LOCALIZAÇÃO</b>
Resolução nº 51/70	Arquivo morto de documentos da secretaria.
Ofício Circular	Arquivo morto de documentos da secretaria.
Ficha de Acompanhamento dos alunos do primeiro ano de escolaridade (Anos iniciais do Ensino Fundamental)	Secretaria da escola
Projeto Recreio Literário	Secretaria da escola
Projeto Aluno nota 10	Secretaria da escola

Fonte: pesquisa direta, 2020

O encontro com esses documentos, em sua maioria encaixotados em armários, abriu-me um panorama de informações e possibilidades, favorecendo o entendimento do espaço escolar e a análise crítica dos instrumentos. Neste momento de procura, muitas paradas para relembrar e também conhecer um pouco mais da história da escola, o capricho nas atas e cadernos de anotações encapados com papel simples, porém com desenhos coloridos feitos à mão.

#### **1.4 Pesquisa orientada e influenciada por procedimentos da cartografia**

Com a cartografia, enveredamos por caminhos que se fizeram mediante aquilo que a realidade nos apresentava, fazendo uso da deriva (MATURANA, 1997) que provém do acaso. Foi preciso trabalhar, com estranhamento, o que se mostrava

familiar na escola. Caminhar na linha tênue que conecta o que conhecemos e o que podemos criar. Observar, descrever e interpretar não era suficiente: era preciso expandir na densidade do possível, afinal, “um método não é um caminho para saber sobre as coisas do mundo, mas um modo de pensamento que se desdobra acerca delas e que as toma como testemunhos de uma questão: a potência do pensamento” (OLIVEIRA & PARAÍSO, 2012, p. 163).

Examinar as nuances do processo educacional perpassa por caminhos por vezes desconhecidos, e no que concerne ao processo de construção de pesquisa cartográfica, não poderia ser diferente. A pesquisa de campo, com vistas à produção de material que envolve a subjetividade, encontra-se cercada por desafios, sobretudo pela presença da singularidade dos pesquisadores, pesquisados e territórios, cujos sistemas de comunicação são muito próprios de cada contexto.

Outrossim, a cartografia, enquanto método de investigação, não objetiva desnudar o que já se conhece como natureza realidade preexistente, afinal, “A pesquisa de campo geralmente coloca o cartógrafo diante de um território que ele não conhece e em relação ao qual pretende avançar o entendimento e as práticas de trabalho” (KASTRUP e PASSOS, 2013, p. 264). O processo cartográfico, parafraseando a ótica de Maturana e Varela (*apud* Kastrup e Passos, 2013, p. 264), intervém sobre a realidade, e mais, transforma para conhecê-la, colocando sob exame o paradigma da representação. A heterogeneidade do comum é força motriz da pesquisa cartográfica.

A cartografia não foi um método escolhido por mim, sua influência e procedimentos simplesmente foram revelando-se durante a pesquisa, desde a apropriação do material, conforme os achados iam se dando, estes eram inseridos no texto e iam provocando a escrita e busca por outros materiais e novas informações. A pesquisa foi interrompida parcialmente pela pandemia do covid-19 e na maneira em que os achados foram acontecendo, o método se concretizou.

Do ponto de vista das estratégias de investigação, a cartografia aposta no acesso ao plano que reúne lado a lado a diversidade de vetores heterogêneos implicados a pesquisa: o pesquisador e seu campo de interlocuções acadêmicas e instrumentos técnicos, agências de fomentos, compromissos políticos, alianças institucionais, bem como o objeto e suas articulações. (KASTRUP e PASSOS, 2013, p. 264)

A cartografia promove um mundo comum, mas a despeito do raciocínio que o emprego deste termo pode conduzir, o fato de ser comum não remete a falta de singularidade ou a presença de homogeneidade estanque, mas justamente por operar na semiótica das particularidades, num modelo coletivo. De mais a mais, a pesquisa não se resume a uma pueril reunião de pessoas, coisas, fatores, fenômenos, mas para além disto, uma dimensão da compreensão do coletivo, que supera a dicotômica, abraçando a grupalidade (KASTRUP e PASSOS, 2013).

A pesquisa cartográfica faz aparecer o coletivo, que remete ao plano ontológico, enquanto experiência do comum, e, dessa maneira, é sempre uma pesquisa-intervenção, com direção participativa e inclusiva, pois potencializa saberes até então excluídos garante a legitimidade e a importância da perspectiva do objeto e seu poder de recalcitrância. (KASTRUP e PASSOS, 2013, p. 266)

A pesquisa cartográfica também pode se constituir numa forma de participação e de inclusão. Consoante a esta premissa, têm-se consolidado o caráter de pesquisa-intervenção. A participação dos envolvidos na pesquisa quebra com a hierarquização dos diferentes, optando pela singularidade e cooperação dos iguais. Assim, a pesquisa ultrapassa a ordinária produção de conhecimento, marcada pelo sujeito cognoscente em face do objeto, ou do pesquisador que em nenhum nível é tocado pelo campo, imergindo na transversalidade em um plano comum (KASTRUP e PASSOS, 2013, p. 270).

Assim, a noção cartográfica acurada não está somente no reconhecimento da diferença, mas na não discriminação da escolha do tema e dos sujeitos de pesquisa. Por fim, o sentimento que deve permear o pesquisador ao final do labor é a sensação de se ter avançado no conhecimento do território e da partilha. Não se cartografa sem afetos, não se cartografa sem compromisso ético e envolvimento.

### **1.5 Apropriação do material de pesquisa**

Durante a realização do estudo, a coleta de documentos e a realização de entrevistas e contatos com as profissionais da escola estudada ocorreu de forma concomitante. Por vezes, o achado de um documento implicava na necessidade de ouvir a diretora da escola; por vezes, a escuta da fala de uma professora levava à

busca de um documento. Não é possível precisar a “ordem” na qual estes procedimentos se deram, e aqui a melhor metáfora que poderia ilustrar os caminhos percorridos, é a figura do rizoma.

A metáfora do rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea, tomando como imagem aquele tipo de caule radiforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenatórios, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber. (GALLO, 2008, p. 92)

Em outras palavras, o rizoma é um tipo de raiz que cresce de forma não estanque e muito menos hierarquizado, se espalhando pela terra e florescendo com multiplicidade. Uma vez instalado, rompe-se a ideia de um centro controlador, de modo que o centro será aquele assumido pelo observador, no momento da observação. Para Deleuze (*apud* GALLO, 2008), uma racionalidade rizomática pressupõe o abandono a centralidade universal. Por outro lado, isto não exige a aceitação passiva de todo conhecimento como verdade, pelo contrário, dentro do que é entendido como racionalidade, observando o real, não há um único percurso possível para descrição da realidade. Existem, então, múltiplas formas convergentes que dão conta da realidade.

Para a educação, as implicações são profundas, A aplicação do conceito de rizoma na organização curricular da escola significaria uma revolução no processo educacional, pois substituiria um acesso arquivístico estanque ao conhecimento que poderia, no máximo, ser intensificada pelos trânsitos verticais e horizontais de uma ação interdisciplinar que fosse capaz de vencer todas as resistências, mas sem conseguir de fato, vencer a compartimentalização, por um acesso transversal que elevaria ao infinito as possibilidades de trânsito por entre os saberes (GALLO, 2008, p. 97).

Deleuze (*apud* GALLO, 2008) explica que a hierarquização não passa de uma tentativa autoritária de definição de realidade a partir de centros formadores, que por si só tem a tendência de se transformarem em centro de poder. Neste sentido, a visão de rizoma transforma centro e periferia em conceitos dinâmicos, se alterando de acordo com os critérios de observação.

Para Deleuze (*apud* GALLO, 2008), existem múltiplas possibilidades para o real, que são equivalentes. O que, portanto, será construído, é um mundo mais complexo e mais diverso, de modo que a tolerância, o respeito e a comunicação se constituem em características que crescerão sem nenhuma ordem central.

Este teórico busca compreender o problema da compartimentalização do saber. A realidade tomada como imóvel e não interdisciplinar, prejudica a compreensão do saber historicamente produzido pela sociedade. Para o autor, a necessidade racional que impõe hierarquias para o que é certo e o que é errado engessou o saber em estruturas opressoras, consolidando a representação arbórea do real. Para este tipo de pensamento, sempre existe um tronco centralizador de onde deriva todo saber. Valendo-se das palavras de Deleuze (*apud* GALLO, 2008), tais relações são sempre processadas verticalmente, de modo que há sempre uma cadeia de comando e subordinação. Assim, a construção do saber necessitaria de um centro que agiria como poder regulador.

Sendo assim, o material de pesquisa foi produzido segundo as indicações dos próprios acontecimentos. É certo que parte do material de pesquisa foi sistematicamente buscado – trata-se dos instrumentos de avaliação utilizados na “Escola Mineira”. Neste momento, foi preciso um esforço no sentido de buscar, junto às professoras, diretora e também em minha memória, as referências a estes instrumentos. Com isso, foi estabelecido um padrão que os organizasse, de forma a oferecer inteligibilidade à comunicação. Os instrumentos foram divididos em formais e não formais, e a cada deles foi oferecido o mesmo tratamento.

Quando iniciei a pesquisa, ao planejar seu desenvolvimento, parecia suficiente inserir os instrumentos de avaliação, mas durante o desdobramento da pesquisa, percebi que não havia registros acerca do início do uso de alguns desses instrumentos na escola. Sendo assim, realizei um estudo exploratório para: (i) estabelecer distinção entre instrumentos de avaliação formais e informais; (ii) criar um quadro que pudesse expor os instrumentos de avaliação; (iii) procedimentos de pesquisa para conhecimento da possível origem dos mesmos.

**QUADRO 2 – Instrumentos de avaliação de natureza formal utilizados na “Escola Mineira” e procedimentos de investigação**

<b>Instrumento de avaliação</b>	<b>Procedimento de investigação</b>
Ficha de acompanhamento do desempenho do aluno	Entrevista com diretores e supervisores de 2006 Consulta aos arquivos escolares.
Avaliação diagnóstica	Entrevista com a Diretora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação
Trabalhos	Entrevista com a supervisora do turno matutino, a qual era professora da “Escola Mineira” antes de sua municipalização.
Testes	Consulta aos arquivos escolares.
Provas	Consulta aos arquivos escolares.
Conceito	Entrevista com gestores aposentados; Consulta aos diários arquivados.

Fonte: pesquisa direta, 2020

**QUADRO 3 – Instrumentos de avaliação de natureza informal utilizados na “Escola Mineira” e procedimentos de investigação**

<b>Instrumento de avaliação</b>	<b>Procedimento de investigação</b>
Ditado conceitual	Entrevista com as supervisoras da escola.
Ditado	Consulta aos arquivos escolares; Entrevista com diretoras e professoras aposentadas.
Tarefa de casa	Consulta aos arquivos escolares; Entrevista com supervisora aposentada.
Teste de leitura	Consulta aos arquivos escolares; Entrevista a equipe pedagógica.
Recreio Literário	Entrevista com equipe gestora e pedagógica.
Projeto Aluno Nota 10	Consulta aos arquivos escolares; Entrevista a equipe gestora e pedagógica.
Reunião de pais	Consulta aos arquivos escolares.
Relatórios	Consulta aos arquivos escolares; Entrevista a equipe gestora e pedagógica.

Fonte: pesquisa direta, 2020

## CAPÍTULO II

### A PRODUÇÃO DO ESPAÇO, EM HENRI LEFEBVRE

No início dessa dissertação, deixei evidente que minha motivação maior pelo tema avaliação fora despertada por dois alunos, que de maneira singular marcaram minha trajetória docente. Duas crianças que tiveram seu cotidiano regulados pelas ideias que forjam a cotidianidade (LACERDA, 2019), crianças que deveriam ser “iguais” a todas as outras, ou seja, que seus processos deveriam se igualar ao que fora estabelecido pela escola. Esteban afirma que:

O fracasso escolar se configura dentro de um quadro de múltiplas negações, dentre as quais se coloca a negação da legitimidade de conhecimentos e formas de vida formulados à margem dos limites socialmente definidos como válidos (ESTEBAN, 1999, p. 8).

Mediante isso, quem não é capaz de reproduzir o que a nós é imposto nas instituições de ensino, passa a incrementar o índice do fracasso escolar, alunos e alunas que supostamente apresentam “déficit” de aprendizagem.

Todos nós somos submetidos a essa cotidianidade, somos influenciados pelo espaço que é produzido a partir das relações sociais, pelos modos de produção resultantes da Revolução Industrial, que organizam os espaços segundo características da modernidade, a saber: a homogeneidade, a fragmentação e a hierarquização. Estas características exercem seus efeitos sobre nós, sendo reproduzidas em nossas relações sociais. Segundo Lefebvre, o espaço tende para o homogêneo:

Pois paradoxalmente, esse espaço homogêneo se fragmenta: lotes, parcelas. Em pedaços! O que produz guetos, isolados, grupos pavilhonares e pseudoconjuntos mal ligados aos arredores e aos centros. Com uma hierarquização mal ligados aos arredores e aos centros. Com uma hierarquização estrita: espaços residenciais, espaços comerciais, espaços de lazer, espaços para os marginais etc. (LEFEBVRE, 2006, p.7).

Ou seja, produzimos nosso espaço ao reproduzir nossas relações sociais segundo esse paradoxo. Um fator interessante a se considerar é que na década de 1970, Lefebvre deixou a comunidade acadêmica em polvorosa com seus escritos sobre marxismo e vida cotidiana, contudo, a produção do espaço restou relegada a

um público reduzido e específico. Todavia, felizmente o exame desta vertente tem sido despertado nas produções mais recentes.

Consoante ao que tem sido apresentado até aqui, há uma preocupação de Lefebvre em deixar claro que a modernidade, sobremaneira por conta de seus processos de industrialização e urbanização, priorizou a produção do espaço segundo critérios de hierarquização, homogeneidade e fragmentação, remodelando e reorganizando as estruturas sociais e os espaços, onde se reproduziram as relações sociais.

Desponta, por conseguinte, a pergunta sobre o marco inicial para o estudo da teoria de Lefebvre. Qual seria, então, o ramo apto a conduzir os processos de exame? Seriam as ciências que envolvem a construção de espaços físicos? Ou talvez na construção epistemológica do saber? Para ele o ponto de ignição está nos conceitos da produção e do produzir.

Não se poderia partir de noções científicas gerais, tão gerais quanto a de texto, por exemplo, as de informação e de comunicação, de mensagem e de código, de conjunto de signos, noções em curso de elaboração? Mas, então, a análise do espaço correria o risco de se fechar numa especialidade, o que não daria conta das dissociações, o que as agravaria. Não resta que o apelo a noções universais, dependendo aparentemente da filosofia, não entrando em nenhuma especialidade. Tais noções existem? O que Hegel denominava o universal concreto ainda tem um sentido? Será preciso demonstrá-lo. Desde agora, é possível indicar que os conceitos da produção e do produzir apresentam a universalidade concreta reclamada. (LEFEBVRE, 2006, p. 22).

Aplicando a teoria aos diversos ramos do conhecimento, o autor ensina que a noção de espaço é altamente fragmentada pela ciência que dela se apropria. Uma vez abraçada por determinado ramo, ela é direcionada segundo os seus pressupostos. Considerando o ambiente propício para sua entronização, o conceito rapidamente se instalou no ambiente escolar. Neste sentido, amoldado às realidades escolares, não é difícil entender a teoria de Lefebvre que entende o espaço essencialmente ligado à realidade social. Neste norte o espaço não pode servir como marco epistemológico inicial, na medida em que foi entendido de forma ensimesmada.

Importante salientar, ainda, o fato de que o espaço não pode ser tratado como mero campo passivo onde despontam as relações sociais. Há no espaço uma

natureza operatória que serve à lógica hegemônica, que nele se exerce (LACERDA, 2019). Nas realidades escolares existem claros exemplos das implicações da compreensão do conceito de criação espaço. As disposições de alunos enfileirados em sala de aula, por exemplo, não dispõem de uma lógica própria, senão, uma criação humana que serve à lógica hegemônica que rege as relações sociais.

Contudo, é imperioso destacar que por isso, coisas não possuem o poder de subjugar pessoas e relações (LACERDA, 2019), de modo que uma verdadeira e significativa mudança não ocorre em alterações de disposições geográfica para favorecimentos ou desfavorecimentos aqui ou acolá, mas implica, mormente os pressupostos de pensamento e pré-concepções acerca das realidades enfrentadas. Não se pode olvidar do fato de que o teórico explicou que uma confusão ou um reducionismo do espaço social em favor do espaço físico e mental prejudica as reais compreensões.

Quando o espaço social deixa de se confundir com o espaço mental (definido pelos filósofos e pelos matemáticos), com o espaço físico (definido pelo prático-sensível e pela percepção da “natureza”), ele revela sua especificidade. Será preciso mostrar que esse espaço social não consiste numa coleção de coisas, numa soma de fatos (sensíveis), nem tão-somente num vazio preenchido, como uma embalagem, de matérias diversas, que ele não se reduz a uma “forma” imposta aos fenômenos, às coisas, à materialidade física. O caráter social do espaço, afirmado aqui como prévia (hipótese), será confirmado durante a exposição (LEFEBVRE, 2006, p. 31).

O espaço, tal como deve ser enxergado, como um produto social, não está ligado ao que se observa, mas às produções que são geradas a partir destas observações. Segundo Lefebvre “O que dissimula essa verdade do espaço (social), a saber que ele é um produto (social)? Uma dupla ilusão, cada lado remetendo ao outro, reforçando o outro, cobrindo-se do outro: a ilusão de transparência e a de opacidade”. (2006, p. 58). Partindo desta premissa, conclui-se sobre a possibilidade de uma apreensão do espaço. Por este prisma, o espaço deixa de ser, tão somente, um recipiente que abriga em si coisas inertes (LACERDA, 2019, p. 108).

Merece destaque, e este, por sua vez, afeta todo conjunto de pensamentos sobre a produção do espaço no ambiente escolar, o fato de que a composição massiva do espaço não reside nos grupos de pessoas distribuídos geograficamente, mas sobretudo pelo entrelaçar de relações estabelecidas criadas e difundidas. Por

óbvio, estas relações estarão eivadas dos pressupostos da sociedade em que está inserida. Nos espaços escolares, é necessário que o olhar esteja volvido para as relações construídas, a fim de que o espaço não seja dominado por uma coisificação.

## 2.1. Trabalhos relacionados

Esta seção será dedicada à descrição de alguns trabalhos relacionados com a produção do espaço de Henri Lefebvre, onde em uma busca intencional pude encontrar alguns artigos dos quais selecionei quatro.

### QUADRO 4 – Artigos relacionados ao problema da produção do espaço social, sob a influência da obra de Henri Lefebvre

Título	Autoria	Ano de Publicação
Espaço e Polícia em Lefebvre	William Héctor Gómez Soto	2008
Representações dos professores sobre saber histórico escolar.	Oldimar Pontes Cardoso	2007
A vida cotidiana e a docência universitária	Ana Maria de Albuquerque Moreira et al	2004
O cotidiano escolar e as pesquisas em Educação.	Marília Claret Geraes Duran	2009

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

O artigo “Espaço e política em Lefebvre” resenhado por Soto (2008), tem como principal objetivo apresentar o esforço de alguns estudiosos brasileiros na tentativa de expor sua compreensão acerca da riqueza que encontraram na obra de e no pensamento de Lefebvre, em sua explicação das contradições da sociedade.

De acordo com a obra, Lefebvre é um dos maiores pensadores marxistas contemporâneos, de modo que sua contribuição para o pensamento social ainda há de ser devidamente reconhecida. Um dos obstáculos a este reconhecimento é a escassez de tradução de suas obras para a língua portuguesa.

Leituras reducionistas de seu trabalho têm causado uma má compreensão em sua estrutura dialética como método de investigação e análise científica. Conforme exposto, Lefebvre era um crítico ferrenho do dogmatismo, de modo que era

categorico ao afirmar que a falência do Marxismo, apresentada por muitos, não teve tanto êxito. Na verdade, o estudioso descobriu novas contradições na sociedade que prolongaram o Marxismo, propondo novos conceitos.

Lefebvre atinge sua maior expressão numa análise em que resulta na conservação do marxismo enquanto método e superação de sua doutrina enquanto produto datado. Segundo defendido no texto, Lefebvre estabelece premissas concretas e em consonância com o espírito de Marx, notadamente nos conceitos de direito à cidade, afirmando que este é utopiano enquanto não houver um grande crescimento da riqueza social, sem desconsiderar profundas modificações nas relações sociais.

Rompendo as abordagens tradicionais, Lefebvre constrói sua própria teoria do espaço social, e, para tanto, ele formula quatro hipóteses que fazem parte do pensamento hodierno sobre espaço. Espaço de forma pura, ou seja, em essência, é a primeira; Espaço social, fruto da sociedade umbilicalmente ligado à descrição empírica, antes mesmo da teorização; Espaço como um meio, um mecanismo instrumental de mediação, ou seja, um instrumento político controlável.

A quarta hipótese proposta é aquela sobre a qual Lefebvre milita, defendendo que o espaço não pode ser categorizado em objeto, mercadoria ou sequer um instrumento. Por este prisma, o espaço deixa de ser um lugar de mera reprodução materialista, migrando para um lugar de reprodução das relações sociais.

Em outras palavras, para o autor o espaço assume uma postura de paradoxo na medida em que pode ser inteiro, homogêneo, desarticulado. Outrossim, os espaços recreativos são distintos dos laborais e de produção material. Sob a ótica de Lefebvre, o bem supremo é o tempo, é o que há de maior valor, a moeda de compra e de venda, em consonância com as ideias de Marx, em “O Capital”. O artigo avança no sentido de afirmar que a obra de Lefebvre resume o novo conceito de produção de espaço, indo muito além de um mero dado superando a ótica limitada de arquitetos e urbanistas. Lefebvre consoante ao que afirma a obra contesta a ideia de espaço, construindo uma nova concepção, mais madura, de espaço social.

Outra pesquisa baseada na teoria das representações de Henri Lefebvre, foi a que resultou no artigo “Representações dos professores sobre saber histórico escolar” de Cardoso (2007), em que o ensino da disciplina escolar História, a partir do fim do regime militar, passou a ser enxergado como um mecanismo

importantíssimo na construção de uma sociedade eivada de cidadania e processos de constituição democrática.

Desde a década de 1970 – com concretização somente após a vitória de partidos de oposição ao regime em alguns estados do Sul e Sudeste – professores de História lutavam pela formação de cidadãos atuantes, críticos e reflexíveis, através do ensino desta disciplina. O artigo em questão apresenta os resultados obtidos por intermédio de pesquisa realizada no início dos anos 2000, cujo trabalho tinha por primordial objetivo entender como os professores do ensino médio de uma escola da rede pública do Estado de São Paulo aplicavam o conhecimento histórico na relação com os alunos e na construção de um saber histórico escolar. Consubstanciado nos resultados obtidos, restou sugerido que há uma rejeição para com os métodos “tradicionais” e aos conhecidos “historiadores positivistas”. Os dados declinados na obra são fruto de pesquisas de campo empreendidas com quatro professores, usando por base a teoria das representações de Henri Lefebvre, com auxílio da metodologia da observação de Frederick Erickson.

Consoante ao que foi apresentado no artigo, examinar os modelos e estudar as representações dos docentes se traduz em observar o quão importante é o cotidiano, deveras relegado ao desprezo, tendo seu lugar tomado por conceitos eminentemente teóricos que formam o concebido.

Neste sentido a pesquisa de campo se desenvolveu, na medida em que restou comprovado que não basta ouvir os professores, mas é necessário acompanhar e observar seu labor escolar rotineiro. O trabalho, portanto, não se limitou a apontamentos, anotações e observações, por outro lado, o estudo foi levado ao campo prático de observação, assumindo a forma de “retratos narrativos analíticos”.

Para o estabelecimento de suas premissas, a pesquisa observou e categorizou o trabalho de quatro professores, chamados de sujeitos de um a quatro, respectivamente. A análise se ocupou de entender os professores tidos como “Tradicionais e Positivistas”, que por sua vez, são tidos como inimigos do saber histórico e escolar não construtivo.

O primeiro professor analisado, denominado “Sujeito I”, embora se autodenominando como “não tradicional”, elaborou métodos que não resultaram em nenhum tipo de fomento ou transmissão de conhecimento, ao passo que sua atuação em sala de aula se resumiu em parar de ensinar, transferindo toda

responsabilidade do trabalho em sala de aula para os alunos.

O “Sujeito II”, também autodeclarado “não positivista” deixou de interferir e orientar a produção de conteúdo dos discentes e, portanto, se quedou do seu processo de aprendizagem. Por este prisma, concluiu-se que a polarização observada na pesquisa criou uma visão maniqueísta acerca da construção do saber histórico escolar, de modo que a pesquisa avançou para análise do se denominou “Diálogos Simulados”. Segundo a pesquisa o “Sujeito IV” se limitou a fazer perguntas retóricas sobre determinados temas, aplicando para tanto um mapa político da América do Sul. Ao fazer perguntas das quais não dava chance aos alunos de responderem, simulou um diálogo infrutífero, sem se preocupar em fomentar a construção de uma resposta por parte dos alunos.

A professora denominada “Sujeito III” agiu de forma semelhante ao organizar um seminário que requeria dos alunos uma análise dos partidos políticos que disputariam as eleições naquele ano. Concluiu-se destas análises que professores que acreditavam dialogar com seus alunos, numa tentativa inócua de estabelecer conexão com os alunos, na verdade criavam monólogos. Os exemplos analisados parecem sugerir que a rejeição aos métodos tradicionais e positivistas na verdade fomentaram uma prática tão carente de efetividade quando aquela da qual desejavam escapar. Os professores observados relataram que identificaram que um dos problemas de suas aulas era a ausência de perguntas dos alunos, contudo parecem ignorar o fato de que é necessário o engajamento de duas vias para o estabelecimento de um diálogo que gere frutos educacionais. O artigo avança para o tópico do “Trabalho em Grupo Desemparedado”, consistente em mais uma tentativa de desvinculação do que é chamado de tradicional ou positivista.

Objetivando que os alunos criassem suas próprias interpretações acerca de alguns temas, acabaram por minorar de forma tão brusca suas intervenções que a finalidade das aulas restou seriamente comprometida. Foram citados episódios onde a deliberada falta de orientação resultou em trabalhos rasos mecânicos e que não atingiram o devido resultado. Apesar dos métodos empregados pelo professor (Sujeito III) que se valeu de seminários, apresentações com cartazes e PowerPoint, não houve qualquer aproveitamento substancial, justamente pela falta de orientação.

Alunos relegados à própria sorte se depararam com métodos de pesquisa e fontes desconhecidas, resultaram em patente falta de promoção de saber histórico escolar. Todavia, nas palavras dos professores observados a falta de intervenção se

constituía em um método seguro que fornecia autonomia para o aluno. Um erro que resultou apenas em confusão entre ensino e doutrinação.

A produção textual segue para conclusão entendendo que há uma confusão por parte dos professores no que é de fato saber histórico escolar. Há uma preocupação excessiva, porém infrutífera no “como ensinar” e um desprezo preocupante no “que ensinar”. A reflexão sobre o ensino e a fuga do tradicionalismo e positivismo criaram, conforme já descrito um maniqueísmo que tem demasiada ênfase nas estratégias, criando uma “pedagogia lubrificante” que não considera uma disciplina autônoma em constante transformação.

Outro artigo é o de Moreira et al. (2004), o qual tem por objetivo uma investigação sobre os meandros da docência universitária sob as lentes do cotidiano. Neste sentido, o cotidiano se torna a ponte de contato para investigação do presente tema. As fontes consultadas tiveram o condão de propiciar um novo campo de exame na seara da educação superior. Para tanto, os autores se valeram de produções acadêmicas de Agnes Heller, Henri Lefebvre e Michel de Certeau. O objetivo primordial do artigo consistiu em tecer um mapeamento teórico conceitual dos meandros da vida cotidiana, projetando seu diálogo para o ensino universitário.

De mais a mais, a importância da investigação da vida cotidiana é de caráter singular, uma vez que não se pode olvidar do fato de que as construções universitárias mais intrínsecas se dão no cotidiano. A pesquisa, portanto, procurou evidenciar os valores do cotidiano analisado por cada um dos quatro autores. Para Agnes Heller, em apertada síntese, a vida cotidiana possui algumas características: a vida de “todo” homem; heterogênea; hierárquica; contida no centro do acontecer histórico; a vida do indivíduo que simultaneamente pode ser particular e genérica; carregada de alternativas e escolhas; é movida pela espontaneidade, atuante sobre a bases da probabilidade e possibilidade, de modo que é impossível calcular, com precisão as consequências de uma possível ação. Sob a ótica de Lefebvre a vida cotidiana pode ser entendida como um nível da realidade social. Neste sentido, ela merece ter olhos acurados, olhos voltados para ela, a fim de que se entenda os processos sociais que a estruturam.

Michel de Certeau empreende um conceito mais profundo ao declinar que o cotidiano supera um simples terreno fadado aos hábitos e rotinas obscuras. Muito mais do que isto, ele se traduz numa dimensão histórica que se propõe a revelar um universo carregado de tensões e movimentos da realidade.

De toda sorte, a importância do estudo do cotidiano é deveras inegável, visto que as construções universitárias mais intrincadas se constroem nele, conforme explicitado durante todo artigo. Assim, é consonante durante toda a exposição das ideias do artigo que um grande desafio aos docentes é conceber referências teóricas e metodológicas aptas a promover o debate epistemológico que comporte o micro e o macro e que contemplem as mais variadas modalidades evidenciadas pela vida social nos tempos hodiernos.

Neste sentido, o esforço intelectual deve cuidar para não observar e refletir tão somente no cotidiano, mas também sobre o cotidiano do labor docente universitário. Ressalte-se, ainda a crucial preocupação da obra em evidenciar novamente que o cotidiano está condido em plano macro e micro. No segundo é onde está a localizado o centro de observação direta e participante dos atores centrais, ou seja, aqueles imersos na seara acadêmica, marcados por seu longo caminho das instâncias pessoais e profissionais, dos esforços intelectuais da teoria e das nuances da vida prática, sem se olvidar das experiências vividas no todo.

Para Duran (2004), no artigo “O cotidiano escolar e as pesquisas em Educação”, há uma premente necessidade do estudo do cotidiano educacional e uma crescente preferência dos pesquisadores por esta seara. Estudar os hábitos e os rituais do ambiente escolar e em todos os outros nichos de interação humana mostra-se cada vez mais eficaz na compreensão da complexidade e da “unidade na diversidade” que representam.

Para o desenvolvimento de suas premissas a autora do artigo se utiliza de quatro autores fundamentais que possibilitaram para sua pesquisa estabelecer uma comparação de escolas que iniciaram seu processo de construção social em momentos distintos, conforme exposto na sequência.

A obra analisada avança para a exposição dos conceitos de Sonia Penin, que explora o tema cotidiano e escola – a obra em construção. Tomando por referencial Henri Lefebvre a autora defende ser impossível conhecer a sociedade como um todo, despido da compreensão do cotidiano.

Neste sentido, conforme exposto, a vida cotidiana envolveria a totalidade do homem em suas variadas manifestações, sejam nas transformações sociais, na sua subjetividade ou nas suas relações mais frívolas, que na obra é chamado de *práxis*. O terceiro tópico se ocupa da “Produção do fracasso escolar” de Maria Helena Patto. A pesquisa da referida autora teve como proposta trazer à baila a o lado ineficiente

da escola, na perspectiva de entender o processo de produção do fracasso escolar – desmistificando, de forma abrupta a imagem do ambiente escolar como cotidiano exemplar.

Em continuidade à pesquisa tem-se o cotidiano em Michel de Certeau, que, em apertadíssima síntese, busca meios para distinguir maneiras de pensar “estilos de ação”, que significa fazer a teoria das práticas, propondo o entendimento do modo de viver da sociedade de consumo.

Para Certeau, o sentido da “cultura” e de “consumo” é mais intrincado. Ele considera que, embora qualquer atividade humana possa ser cultura, ela não o necessariamente é, ou não é forçosamente reconhecida como tal.

No campo político, o sentido, para Certeau de autoridade é entendido pela legitimidade da autoridade, ou seja, uma expressão daqui que é aceito como digno de confiança se estrutura por intermédio de uma constelação de referências, seja ela através de fontes, iconografia, entre outras que se traduzem numa articulação de autoridades.

O trabalho se esmiúça no sentido de concluir que a investigação do cotidiano escolar se consubstancia, justamente, na habilidade de apreender essas artes mencionadas, é captar as operações e interações que acontecem no seio escolar, praticadas diariamente por alunos e professores.

Examinar o cotidiano escolar é uma tarefa que elucida, por intermédio das vias da lucidez e da ação. É uma arte e ao mesmo tempo um labor acadêmico e prático que proporciona uma inteligência que conduz à recuperação de aspectos contraditórios e as variadas cores presentes, em suas muitas características sociais e políticas que foram o contexto macro.

A partir do estudo destas premissas é possível avaliar as ações do poder público e colocar sob suspeição os rumos tomados por alguma política pública, denunciando, se houver, as incoerências e contradições entre o que se propõe e o que é aceito. Em outras palavras o examinar o cotidiano escolar é laborar para entender as táticas praticadas nas escolas, observando não somente o aparelho técnico, mas a própria lógica envolvida em todo o processo.

\*\*\*

Nesses artigos apresentados, seus autores utilizaram-se do pensamento de Henri Lefebvre para compreender o cotidiano, onde a produção do espaço é

apresentada como lugar onde as relações sociais são reproduzidas, caracterizado por um espaço social modificado constantemente por seus atores sociais.

### **CAPÍTULO III**

#### **A PERSISTÊNCIA DO EXAME NO ESPAÇO ESCOLAR**

Este capítulo trata da reflexão sobre a avaliação da aprendizagem que ainda é confundida com a aplicação de exames (provas e testes). Em alguns momentos apresenta uma experiência vivida por mim no ano de 2006, como professor em início de carreira em uma escola pública com alunos da segunda série, hoje terceiro ano de escolaridade, de classe popular. Estes alunos tinham suas limitações – de natureza social – evidenciadas pela escola, o que colocava em foco o exame e as desigualdades geradas por ele.

No processo avaliativo, aos instrumentos de avaliação tem sido atribuída uma importância maior do que as intenções às quais a avaliação serve ou, na maioria das vezes, reduz-se a avaliação à decisão final de aprovação/reprovação. Neste sentido, costuma-se confundir a avaliação com a aplicação de prova, ou como ato de atribuir nota, ou mesmo, com a decisão final do professor em aprovar ou reprovar determinado aluno. Vemos em Barriga que:

Essa prática conhecida por “avaliação”, onde se atribui notas e conceitos aos alunos foi por muito tempo chamada de “exame”. [...] um instrumento criado pela burocracia chinesa para eleger membros de castas inferiores. Herança que produziu uma infinidade de problemas. Dos quais, hoje padecemos (BARRIGA, 1999, p. 52).

Caracterizada erroneamente como sinônimo de medir e classificar, a avaliação no sistema educacional brasileiro sempre esteve direcionada para a verificação do desempenho dos alunos, na perspectiva de promoção de uma série para outra ou de um semestre para outro.

O ato de avaliar ainda é visto, pelas políticas educacionais e por parte da sociedade como instrumento que mede o fracasso ou o sucesso do aluno que, assim, é colocado à margem do processo de construção do conhecimento. Essa compreensão se configura como algo normal e rotineiro, e aponta para uma prática de avaliação antidemocrática e centralizadora, pois se concretiza de forma autoritária pelo poder que o professor possui de organizar e executar os procedimentos didáticos.

E foi exatamente nesse contexto que pude experimentar durante todo o ano letivo o “mal estar” causado pelas avaliações, neste caso, pelos exames, os quais eram aplicados bimestralmente e que serviam para quantificar a aprendizagem dos meus alunos, ou seja, para que fosse gerado uma nota. Além de colocá-los inferiores aos demais, visto que a sala já sofria com esse rótulo, pois era uma turma formada por alunos em distorção série/idade e segundo a diretora e supervisora daquele ano, “fracos”.

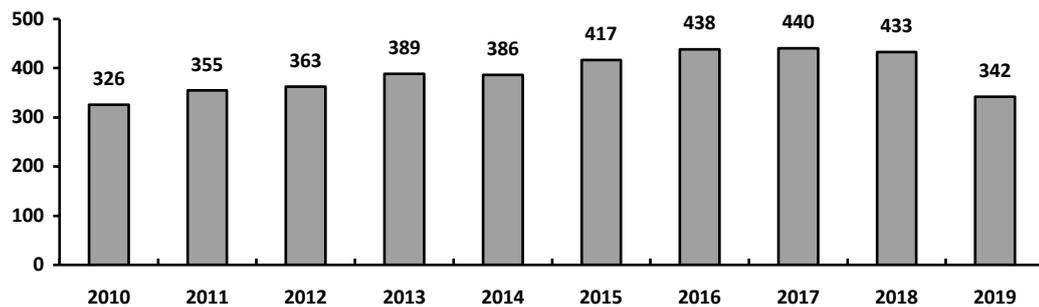
Inserido nesse contexto, conheci dois irmãos, os quais ainda não dominavam as habilidades de leitura e escrita, porém um deles tinha uma inteligência destacável entre os demais que já liam e escreviam. Fui orientado a trabalhar com conteúdos diferenciados, porém os testes e provas seriam os mesmos de toda a turma – o que os levava a ficar com notas abaixo da média exigida. Esteban (1999) considera que frequentemente a avaliação feita pelo professor:

[...] se fundamenta na fragmentação do processo ensino/aprendizagem e na classificação das respostas de seus alunos e alunas, a partir de um padrão predeterminado, relacionando a diferença ao erro e a semelhança ao acerto. Nesta perspectiva, entende-se que o erro é resultado do desconhecimento, revelador do não saber do (a) aluno (a), portanto uma resposta com valor negativo (ESTEBAN, 1999, p. 14).

A partir daí, nota-se que é necessário repensar um possível significado de avaliação. No entanto, os processos avaliativos realizados nas instituições de ensino brasileiras ainda continuam pautados no caráter classificatório, longe de se transformarem em práticas dinâmicas que auxiliem os alunos na construção do conhecimento.

Os estudos sobre a temática da avaliação da aprendizagem têm crescido e avançado continuamente. Isto se confirma em breve busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), verificando os últimos dez anos nos Programas de Educação, no qual se percebe esse crescimento. O gráfico 1 apresenta a distribuição dos 3.669 trabalhos encontrados, segundo o ano de sua publicação.

Gráfico 1 – Teses e Dissertações com o tema “Avaliação”, segundo ano de publicação (2010 – 2019)



Fonte: CAPES, 2020

Pesquisadores educacionais, sociólogos, pedagogos e educadores em geral têm se dedicado continuamente a esta prática escolar. Os dados representados no gráfico 1 dão a pensar que a avaliação persiste enquanto tema a ser discutido e investigado e, conforme afirmado por Esteban (1999):

Entendo que é importante continuar discutindo a avaliação como parte de um processo mais amplo de discussão do fracasso escolar, dos mecanismos que o constituem e possibilidades de reversão desse quadro com a construção do sucesso escolar de todas as crianças, especialmente das crianças das classes populares, as que efetivamente vivem cotidianamente o fracasso. Portanto, para mim, a reflexão sobre avaliação só tem sentido se estiver atravessada pela reflexão sobre a produção do fracasso/sucesso escolar no processo de inclusão/exclusão social (ESTEBAN, 1999, p. 7).

É necessário que a cultura da avaliação, muitas vezes reduzida a “provas e testes” seja discutida e repensada. Avaliar também é um processo, e está diretamente ligado à aprendizagem em seus aspectos cognitivos, afetivos, relacionais e histórico-sociais. Entretanto, é também desejável que seja enxergada enquanto dimensão política da educação, com amplas possibilidades de abrir portas para a inclusão escolar. Fato que precisa ser refletido, pois a avaliação não pode ser caminho para a exclusão tendo a escola como meio para isto.

O âmbito educacional, embora não seja o único lugar da avaliação, constitui-se num espaço privilegiado para a sua utilização. Encontram-se também, na esfera educacional, debates e polêmicas em torno das práticas avaliativas, bem como das ideologias que tais práticas carregam.

De acordo com Alves (2004, p. 11), “Avaliar é uma atividade natural do ser humano que, constantemente, consciente e/ou inconscientemente, faz juízos de valor, resultando daí diferentes posicionamentos perante o mundo que o cerca”. Em algumas situações, somos levados a decisões mais ou menos imediatas, com maior ou menor impacto na nossa vida pessoal e no da comunidade em que estamos inseridos.

No âmbito dessas questões educacionais e políticas, a avaliação escolar aparece estabelecendo uma relação de poder. Sem obscurecer o fato de que o poder pode e é administrado por muitos outros elementos da prática pedagógica escolar, tais como: por meio da seleção de conteúdo a serem transmitidos, da seleção e uso de materiais didáticos, das metodologias e estratégias de ensino utilizadas, da relação professor-aluno, dessa forma a avaliação da aprendizagem na prática escolar, tem lugar especial nesse processo. Para Foucault, p. 154):

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade (FOUCAULT, 1987, p. 154).

Por poder entende-se a capacidade de agir e de produzir efeitos nas relações sociais, onde há ação de quem tem o poder e a reação de quem a ele é submetido; um indivíduo, um grupo de indivíduos, ou um segmento induz, conduz ou obriga o outro a agir como deseja, ainda que nem sempre tudo ocorra conforme o figurino primariamente traçado (FOUCAULT, 1979).

Devido a todo esse convívio no ano de 2006 nesta turma e pela inquietação durante boa parte da minha trajetória docente fui levado a pesquisar o tema avaliação, e perceber a diferença entre o exame, que muitas das vezes ainda praticamos em sala de aula e a verdadeira função da avaliação.

O conceito de avaliação faz parte do repertório de todos nós, porém, hoje sei que não é possível trabalhar com conceitos que desconsiderem toda a complexidade e implicações de algo como “avaliar”. Pesquisando o cotidiano escolar, encontramos inúmeras maneiras de avaliar, diferentes atividades com a intenção de subsidiar o professor a respeito da aprendizagem de seus alunos,

podendo este criar e re-criar instrumentos para evidenciar a função da escola de garantir um ensino de qualidade que respeite a diversidade.

Segundo Barriga (1999, p. 51), “o exame se converteu num instrumento no qual se deposita a esperança de melhorar a educação”, afirmando que grande parte da comunidade escolar acredita que a quantificação do resultado em uma nota seja a única maneira de expressar se houve ou não aprendizagem. Afirma ainda, que o exame é um dos aspectos mais técnico do trabalho pedagógico do educador onde se obtém um resultado que não é questionado nem refletido.

Com o desenvolvimento do capitalismo industrial no Brasil, na década de 1930, tem-se o crescimento da mão de obra especializada (ROMANELLI, 2002), com isso há uma expansão do ensino para preparar a população para o mercado de trabalho. Com isso, foi intensificada a luta de classes, refletindo no sistema escolar. Ora acentuam-se as exigências cada vez mais intensas de democratização do ensino, ora os detentores do poder, contendo as pressões populares, utilizam-se de estratégias para a manutenção do ensino elitista, de forma controlada e aristocrática, mantendo-se bem distinto o equilíbrio social. Através de um sistema dualista, surge a escola profissional para os pobres e filhos dos trabalhadores e o ensino secundário e superior para as elites. Na Lei de Diretrizes e Bases tivemos avanços em direção ao fim do dualismo, mas o ensino aligeirado para formação de quadros subalternos volta a aparecer no Brasil.

O que historicamente se observa em nossa sociedade é que ao invés de compensar as camadas sociais, dando oportunidades a todos de um saber libertador, a escola, de forma mascarada, perpetua as injustiças através da seleção que desfavorece os filhos das camadas menos favorecidas da sociedade.

Após 1930, os exames começam a ser aplicados para se obter julgamento sobre indivíduos, com a finalidade de selecionar alunos, atribuir conceitos e diagnosticar as competências e as deficiências individuais. São realizadas comparações de um indivíduo com o outro ou com um padrão determinado. Daí perpetua-se a divisão entre ensino acadêmico e profissional, a fim de conduzir os jovens aos respectivos postos de trabalho, segundo a classe social.

Nesta perspectiva o ensino volta-se para atender objetivos com vistas à mudança de comportamento ajustado aos propósitos industriais. Começa a ser introduzida, paulatinamente, a proposta de Tyler (1983), de concepção positivista, a

avaliação por objetivos, a qual se estende por muitos anos, através dos seguidores de suas ideias.

Nesse enfoque, a avaliação no processo ensino-aprendizagem é trabalhada de forma fragmentada, restringindo-se quase que exclusivamente aos aspectos cognitivos, sendo o julgamento do professor o único critério segundo o qual se avaliam os alunos. A partir daí o julgamento começa a basear-se em medidas e os testes passam a representar instrumento máximo de aplicação nas escolas. A seguir, são introduzidas fichas e escalas de classificação, numa abordagem quantitativa associada à fidedignidade e validade. A avaliação, então, apresenta-se como resultante de interpretações de dados numéricos voltados para o produto.

Através dessas considerações, observa-se que a prática avaliativa tem servido como mecanismo de estratificação e distribuição de desigualdades sociais. Além disso, reforça o papel da escola como réplica das relações de domínio e subordinação, o que gera desajustamento e produz agentes para atender às necessidades da divisão social do trabalho.

Nesse momento de escrita da dissertação tivemos nosso “cotidiano interrompido” (LACERDA, 2013) pela pandemia do Covid-19, quando a escola perdeu momentaneamente o acesso à realidade física e nós fomos transportados para o mundo virtual e remoto. As práticas da escola, de certa forma, também foram convertidas para o ensino remoto: disciplina, ensino, avaliação, organização das salas de aula, entre outros, porém, observa-se uma frustração dos professores e professoras por não conseguirem utilizar-se dessas práticas de controle do ambiente físico no virtual, por quererem repetir a mesma prática em um espaço diferente.

Aproveitei essa situação para conversar com as professoras e professores para entender e buscar junto a elas e eles o entendimento que estavam construindo sobre avaliação nesse momento de interrupção cotidiana. A maioria dos professores e professoras elencaram, primeiramente, uma sequência de procedimentos para avaliarem seus alunos utilizando-se de novas ferramentas. Alguns professores e professoras deixaram evidente o desconforto e a necessidade de tal procedimento, por não considerarem o momento propício. Porém, por exigência da equipe gestora e pedagógica, foram submetidos a corrigir todas as atividades que retornam dos alunos para simplesmente poderem cumprir uma carga horária. Junto a isso, foi solicitado para que fosse elaborada uma prova com questões copiadas dos cadernos de atividades elaborados pela Secretaria de Estado de Educação, o Plano

de Estudo Tutorado (PET) para complementar a carga horária e não precisarem ir até janeiro com atividades e atendimento remoto.

O que se observa é que alguns dos professores e professoras ainda não deram conta da necessidade de discutir o “paradigma da avaliação”, o qual exerce uma crítica à avaliação comprometida com a mensuração, promoção e a aprovação de seus alunos. Insistem em criarem novas maneiras para que a avaliação não seja interrompida, que a mensuração do conhecimento seja continuada, porém agora em outro espaço – o virtual. Barriga (1999), confirma esta lógica quando afirma que:

É habitual que tanto os estudiosos da educação como qualquer pessoa comum pensem que o exame é um elemento inerente a toda ação educativa. Isto é, é natural pensar que depois de uma aula os estudantes devem ser examinados para valorar se adquiriram o conhecimento apresentado. Um estudo sobre a história do exame nas práticas pedagógicas mostraria a falsidade desta afirmação (p. 55).

Infelizmente, apesar de ser uma afirmação falsa, é a que se perpetua nas práticas pedagógicas, fazendo com que professores e professoras ainda ajam dessa maneira. Muda-se do espaço físico para o remoto, porém as práticas continuam as mesmas, a lógica da seleção e produção se mantém. Questões de natureza social, neste momento em que nem todos os alunos e alunas compartilham das mesmas condições tecnológicas, são ignoradas, e não se é questionado, neste momento de pandemia, se a aprendizagem está alcançando a todas e todos, ou somente a um grupo. Apenas questões técnicas são discutidas. Barriga (1999), apresenta o exame como “um espaço onde se realizam muitas inversões das relações sociais e das pedagógicas”, sendo atribuídos novos sentidos a essas relações, baseados numa lógica capitalista. Afirma ainda que:

Esta hipótese do exame como um espaço de inversão de relações é muito frutífera enquanto nos permite efetuar outro conjunto de precisões. De fato, desde nossa aproximação através do exame se realizam outras três inversões: uma que converte os problemas sociais em pedagógicos (e permanentemente busca sua resolução só neste âmbito); outra que converte os problemas metodológicos em problemas só de exame, e uma última que reduz os problemas teóricos da educação ao âmbito técnico da avaliação (BARRIGA, 1999, p. 58).

A partir dessas inversões, temos a avaliação reduzida a um problema técnico, onde toda discussão é realizada em torno de questões técnicas como data da prova, se esta será em dupla ou individual, qual seu valor, quantas folhas de prova, etc. Não é questionado como a avaliação irá ajudar no processo de aprendizagem e ou qual sua contribuição na prática do professor ou professora. Além disso, problemas de natureza social são negligenciados pela prática do exame. O método deixa de ser questionado e apenas o rendimento do aluno ou aluna são considerados.

Pois bem. Quando Barriga (1999) afirma que o “exame é um espaço”, isso leva a pensar em que tipo de espaço seria este. Buscando em Lefebvre (2000), entendemos que o espaço não é um objeto, um lugar da produção das coisas e sim da reprodução das relações sociais.

Para Lefebvre (2000), o espaço da modernidade se constitui desde a industrialização e a urbanização. Suas principais características são a fragmentação, a classificação e a hierarquização – características provenientes do modo de produção capitalista. Todas estas características, segundo ele, seriam constituintes do espaço moderno, e, no que nos interessa neste estudo, também constituintes do espaço escolar. E aqui, pergunto: estas características também estão presentes na lógica do exame? É certo que sim. E são elas que adentram as relações entre os sujeitos, as conversações, as subjetividades. Elas constituem o espaço escolar e o extrapolam, ao atravessar o tecido social e as relações familiares.

## **CAPÍTULO IV INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR**

Participando do cotidiano da “Escola Mineira”, pude perceber que quando o assunto é avaliação muitos professores têm em mente um exame, algo que irá quantificar a aprendizagem de cada aluno. Isto remete a uma visão tradicional de avaliação, a qual se destaca como elemento subsidiário da prática pedagógica. A avaliação da aprendizagem escolar não é autoritária e disciplinar por si mesma, mas sim em função das pedagogias e das práticas pedagógicas com as quais se articula; pedagogias estas que, por sua vez, são autoritárias, como ecos dos modelos sociais aos quais servem.

A avaliação da aprendizagem escolar, nesta perspectiva pedagógica, estava e está diretamente articulada com o controle dos educandos não só no que se refere à aprendizagem dos conhecimentos e das habilidades de raciocinar, debater, discutir, mas também no que se refere à doutrina e às condutas morais e de civilidade dentro da sociedade.

Atualmente, com a inserção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mudou-se não só o currículo das escolas, mas também a maneira pela qual os professores e professoras irão preparar suas aulas. Ao referir-se à avaliação, a BNCC afirma que devemos “construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (BNCC, p. 17). Porém, a avaliação continua se resumindo ao que seria o exame (testes, provas e trabalhos escritos), com seus resultados usados apenas para fins burocráticos, ou seja, para compor a documentação da escola. Desta forma, limitam a avaliação a momentos específicos, ocultando assim o processo cotidiano de aprendizagem, e dificultando a construção de uma “teoria da avaliação” pois o que ainda temos é uma teoria da medição (BARRIGA, 1982 apud ESTEBAN, 2002, p. 114). Para ser desenvolvida tal teoria, requer um significado compartilhado pelos envolvidos, devendo esta ser construída a partir das interações estabelecidas entre professores e alunos, contextualizada às práticas cotidianas das salas de aula e baseada em uma reflexão epistemológica.

Nos momentos formais em que os conhecimentos são supostamente testados em sala de aula, a função classificatória da avaliação atua sobre os sujeitos levando-os a crer que os resultados do teste classificam o que sabem. É uma avaliação como sinônimo de teste ou prova. Não são considerados aqueles momentos em que o próprio aluno realiza, de maneira informal, a avaliação de sua trajetória. Ou os momentos em que o professor, interagindo com seu aluno, dá e recebe informação sobre os avanços ou dificuldades dos alunos e do próprio professor através de perguntas, diálogos, debates.

Dentre todos os instrumentos de avaliação utilizados na escola, apenas os testes, provas e trabalhos são considerados formalmente como avaliação e devido a isso, produzem um valor, o qual é lançado no diário de classe para juntos resultarem em uma nota. Esta nota irá conferir, ao estudante, sua certificação, promoção ou retenção.

Os resultados de alguns dos demais instrumentos ficam registrados para se juntarem às demais médias e somadas resultarem no “Aluno nota 10”, um projeto que considera as melhores médias, somadas a notas atribuídas aos outros instrumentos para selecionarem um aluno de cada ano de escolaridade. O projeto foi criado em 2014 com objetivo de premiar o aluno com maior média no bimestre, tendo para isso o somatório de vários itens, sendo eles: melhor média, participação nas aulas, aluno que menos faltou às aulas, aluno que não ficou em recuperação, aluno mais disciplinado, aluno que ler livros e pais presentes nas reuniões e na vida escolar.

Uma mirada superficial, portanto, irá constatar a existência de testes, provas e trabalhos como constituintes da avaliação escolar. A estes podemos nomear como “instrumentos formais”, uma vez que estão presentes nos regimentos das escolas e em seus Projetos Político Pedagógicos (PPP). É sobre estes instrumentos que se depositam os olhares e expectativas de estudantes, famílias e administração da escola. Porém, além destes, pude perceber vários outros instrumentos que são utilizados, e que nem sempre são considerados em sua forte participação na construção da avaliação escolar. Trata-se dos “instrumentos informais”, que não encontram amparo na documentação e legislação escolar, mas que se proliferam nas práticas cotidianas. Esteban e Afonso (2010, p. 12) afirmam que:

As práticas cotidianas estão atravessadas por movimentos por meio dos quais os sujeitos escolares produzem modos singulares de experimentar-problematizar a educação, e nessa dinâmica se inscrevem práticas de avaliação, mesmo quando não são percebidas como tal.

Nestas práticas cotidianas pude perceber os vários instrumentos de avaliação que se fazem presentes no dia a dia da escola. São eles: ficha de acompanhamento do desempenho do aluno, avaliação diagnóstica, trabalhos, testes, provas, ditado conceitual, ditados, tarefas de casa, conceito (participação nas aulas), testes de leitura, recreio literário, relatórios, participação dos pais em reuniões. De acordo com Barriga (1999, p. 56) esses instrumentos de avaliação produzem um espaço, aparecem como um “espaço superdimensionado”, ou seja, está presente em todo o espaço escolar, organizando e desorganizando esse espaço, fazendo com que a avaliação apareça em todos momentos, em tempos e espaços diferentes. Com isso, esses instrumentos produzem relações, introduzindo em toda comunidade escolar concepções que atravessam relações, criam ideias que estruturam a lógica do exame através do controle, seleção, ordenação e mensuração.

É importante, aqui, estabelecer distinção entre o que está sendo nomeado enquanto instrumento de avaliação formal ou informal. Os instrumentos de avaliação formais são aqueles estabelecidos pela gestão escolar através de normativas gerais ou locais, provenientes de textos legais ou de reformas educacionais. Trata-se de instrumentos utilizados em todo o sistema de ensino, ou por todos os professores e professoras de uma mesma escola. Em geral, são instrumentos produzidos por uma equipe gestora e se relacionam diretamente com uma ou mais tendências pedagógicas, reformas educacionais ou política em geral. Sua entrada na escola se dá de forma vertical e universalizada, ou seja, o mesmo instrumento passa a ser consumido em todas as escolas de uma rede.

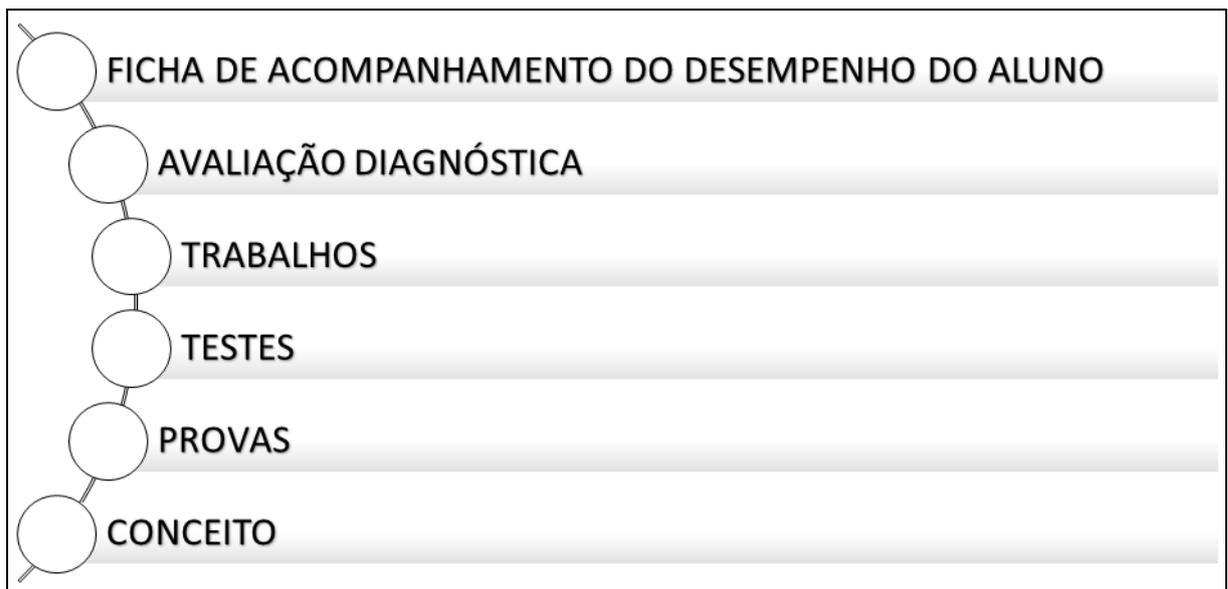
Os instrumentos de avaliação informais são aqueles que intermeiam o cotidiano escolar, mas que não constam registrados em documentos oficiais da escola como instrumentos avaliativos e cujos resultados podem ou não ser quantificados ao final do bimestre ou ano letivo. São usados pelos professores em momentos diversos ou diariamente, podendo a seu critério ser utilizado ou não para complementar a nota junto aos instrumentos formais. Em geral, os instrumentos informais são empregados mais proximamente ao que se passa no cotidiano da sala de aula, sendo, às vezes, confundidos com atividades didáticas ou recursos de

vigilância e controle. A periodicidade de sua ocorrência, portanto, depende do curso das relações entre professores e alunos, sendo intensificado ou amortecido conforme os interesses imediatos.

A distinção entre os instrumentos de avaliação formais e informais utilizados na “Escola Mineira” não foi algo simples. A busca por sua origem foi dificultada por não possuírem registros e superou minhas expectativas no que se refere à localização da origem e datação da implantação desses instrumentos, sendo necessárias entrevistas a gestores e professoras já aposentadas. Além disso, foi bastante complexa a tarefa por nomear um instrumento como “informal”, uma vez que o uso o inscrevia na rotina escolar. Vejamos, a seguir, cada um deles através de sua descrição, interpretação, crítica e possível mediação na produção do espaço escolar.

#### 4.1 Instrumentos Formais de Avaliação

**Quadro 5 – Instrumentos Formais de avaliação**



##### 4.1.1 Ficha de Acompanhamento do desempenho do aluno

A ficha de acompanhamento do desempenho do aluno (Anexo III) é utilizada apenas por professores e professoras do primeiro ano de escolaridade. Trata-se de um instrumento de registro criado pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal

de Educação em 2006, ano em que foi implantado o Ensino fundamental de 9 anos (Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006). Os atuais gestores desconhecem quem foram seus idealizadores e informaram que a ficha que antes era utilizada bimestralmente, desde 2018 passou a ser utilizada semestralmente, em julho e em dezembro, sendo, a seguir, arquivada na pasta do aluno.

A ficha é organizada em seis blocos, sendo eles: Intelectual, Emocional, Físico-motora, Social, Língua Portuguesa e Matemática. Ela apresenta de forma breve e superficial os pareceres esperados no final de cada semestre, um pequeno espaço no final para observação e com apenas a orientação de preenchimento com uma legenda para indicar o processo de aprendizagem: A – Excelente (alcançou com êxito os objetivos de estudo); B – Bom (alcançou satisfatoriamente os objetivos de estudo) e C – Regular (alcançou parcialmente os objetivos de estudo).

Há vários aspectos a serem considerados criticamente nesta ficha: sua autoria, o nivelamento das diferenças, a análise estatística e a inexistência de uma função pedagógica. Quanto à autoria da ficha, ou seja, quanto a quem a idealizou e produziu, ao conversar com as supervisoras que trabalhavam em 2006 quando foi implantado o ensino fundamental de nove anos, ano em que a ficha começou a ser utilizada, elas afirmaram que a mesma possa ter sido idealizada por uma equipe pedagógica da secretaria municipal de educação, visto que ela é usada em todas as escolas que ofertam o primeiro ano de escolaridade no município. Trata-se, portanto, de uma ficha que é utilizada há anos e em momentos diferentes sem sofrer qualquer alteração e até o momento sem nenhum questionamento sobre sua origem e funcionalidade, oferecendo baixo subsídio para reflexões sobre a prática e ignorando a singularidade dos alunos, servindo apenas para classificá-los.

Ao se constituir enquanto instrumento único a ser aplicado em todas as classes, a ficha contribui para com o nivelamento das diferenças, ajustando os alunos e alunas desde uma mesma lógica. Em um dos tópicos da ficha encontramos, como exemplo, uma das questões a serem avaliadas: “Reage emocionalmente da maneira adequada a cada situação”. Veja: o professor ou a professora são chamados a mensurar em uma escala hierárquica que vai de A a C, o comportamento da criança em suas bases observáveis. A proposição dá a entender que há um modo desejável de comportamento, e que este é comunicado na emoção demonstrada em uma reação. Neste caso, a lógica positivista aplicada

ao corpo gera uma expectativa pela reação, a qual, subentende-se, deve ser a mesma para todos.

Há de se considerar, ainda, que os resultados da Ficha de Acompanhamento resultam em dados quantitativos que são tabulados estatisticamente. Estes resultados dão a ver o número de alunos e alunas que foram classificados nos níveis prescritos, mas não oferece subsídios para a construção de um saber pedagógico que auxilie a percepção do desenvolvimento destes alunos e alunas.

Por fim, e não menos importante, precisamos considerar a suposta função pedagógica das fichas. Em se tratando de um instrumento externo a ser aplicado internamente, é possível pensar que esta interferência resultaria em alguma implicação pedagógica. Porém, essas fichas são arquivadas e esses dados se perdem, não sendo utilizados para a reflexão da prática pedagógica.

Como nunca lecionei em turmas de primeiro ano de escolaridade, e, portanto, nunca utilizei esta ficha, conversei com uma professora da “Escola Mineira” que desde 2010 a utiliza. A professora disse que:

Sempre quando ia preencher as fichas de acompanhamento do desempenho do aluno, o que até o ano de 2017 era bimestralmente, eu, na maioria das vezes, repetia as informações, pois além de ninguém pegar essas fichas para ler, eram as mesmas perguntas. Hoje, como elas são preenchidas duas vezes por ano, eu não olho a anterior, mas acredito que as informações se repetem do mesmo jeito (Entrevistada professora Girassol, 2020).

Nesta fala da professora encontramos a descrição da tarefa que lhe foi solicitada, acompanhada de sua observação crítica e da tática (CERTEAU, 1994) utilizada. Sua sala de aula era tomada enquanto um “próprio” (CERTEAU, 1994 p. 100) – ou seja, enquanto um campo regulado pelo outro. Este outro estabelecia as leis do lugar: preencha a ficha. Praticante deste cotidiano, a professora notou que ninguém se ocupava das fichas, e que estas eram tão somente um instrumento burocrático. O que ela fez, então? Passou a burlar para que seu tempo fosse ocupado por algo que fosse de seu próprio interesse ou necessidade.

Ao se observar as características da modernidade (LEFEBVRE, 2000), constatamos que a ficha dispõe de traços de homogeneidade, pois todos os alunos e alunas devem obter o mesmo desenvolvimento, sendo avaliados a partir de uma mesma lógica e conceito, ou seja, todos alunos e alunas devem corresponder a um

padrão pré-estabelecido, se configurando em um instrumento de controle, onde todas as crianças devem ter o mesmo comportamento e aprendizado.

A ficha é dividida em blocos, fragmentando o conhecimento que supostamente cada aluno ou aluna deve alcançar, fazendo com que o professor a preencha simplesmente para não ser cobrado posteriormente. Remete à hierarquização, quando classifica o que seria mais ou menos importante no desenvolvimento dos alunos e alunas, e quais alcançaram um melhor resultado, não respeitando, assim, o desenvolvimento individual de cada um.

É um instrumento que, segundo professores e professoras que o utilizam, apresenta função meramente burocrática, havendo apenas um pequeno espaço para uma observação de quem efetivamente participa do processo pedagógico e que, por isso, pode reconhecer os avanços dos alunos e alunas. A ficha nunca é analisada por nenhum dos envolvidos, seja equipe pedagógica e até mesmo os professores por não perceberem sua utilidade pedagógica. Em conversa informal com uma professora do primeiro ano de escolaridade da “Escola Mineira”, questionei se ela considerava importante o uso da ficha e se os alunos e seus responsáveis tinham acesso às anotações. Obtive como resposta o seguinte:

Não considero a ficha importante para saber se o meu aluno está aprendendo ou não, mas também nunca questionei ter que preenchê-la, sou contratada e faço o que me mandam fazer. Os pais não têm acesso à ficha, apenas aos boletins que são entregues no fim do bimestre com os conceitos de cada disciplina (Entrevistada professora Margarida, 2021).

Em sua resposta, a professora deixa claro sua insatisfação ao ser obrigada a fazer algo que não reconhece ser sua função, e confirma o único propósito da ficha, servir de documento apenas de uso burocrático. Refletindo sobre seu uso e a presença das características da modernidade (LEFEBVRE, 2006), percebe-se o quanto a mesma atravessa o espaço escolar produzindo novas relações. Chega a ser curiosa a subordinação a um instrumento que não demonstra qualquer contribuição ao processo pedagógico. Este instrumento atravessa as relações entre professores, administração escolar e famílias, constituindo um espaço marcado pelo controle – mesmo que inócuo.

A ficha, segundo a professora, seria uma folha de papel aparentemente neutra, que deve ser preenchida e arquivada. Sua neutralidade, contudo, é

contestada por Freire (1978, p. 89), ao dizer que “toda neutralidade proclamada é sempre uma escolha escondida, na medida em que os temas, sendo históricos, envolvem orientações valorativas dos homens na sua experiência existencial”, ou seja, a ficha mesmo que sobre um véu, produz aquele espaço, influenciando nas relações dos envolvidos.

Estas características presentes na ficha são capazes de interferir nas relações dentro de sala de aula e fora dela. Em sala, os professores se veem obrigados a preencherem a ficha por alguém que ocupa uma posição hierarquicamente superior à deles. Eles simplesmente recebem a ordem e a executam, o que pode intensificar a impotência devido aos obstáculos à autonomia para seu trabalho. Nem sempre os professores e professoras conseguem dimensionar o que lhes acontece quando reproduzem uma lógica que não é sua: muitos reproduzem a lógica dominante porque não tiveram acesso, em sua formação inicial e continuada, à discussão crítica.

As relações produzidas entre avaliação e escola atravessam os portões escolares e adentram o espaço familiar. Os resultados servem de parâmetro para se preencher o boletim escolar, no qual os pais ou responsáveis querem apenas ter conhecimento do resultado alcançado por seus filhos e filhas, verificando se o mesmo alcançou “A”, facilitando a convivência entre família x aluno x professor x escola, passando a falsa impressão de que a escola está fazendo um trabalho de excelência e que o aluno ou aluna está alcançando com êxito os conhecimentos ali expostos. Tudo isso estabelece uma relação de baixa intensidade com o conhecimento, ao premiar, no fim do bimestre, o aluno ou aluna que foi considerado destaque da sala de aula.

Ao estabelecer institucionalmente uma ficha de acompanhamento do aluno, a escola concretiza a criação de um documento. O processo de aprendizagem de cada criança – difuso, heterogêneo, inaugural e único – é reduzido até que se adapte ao formato documental. A ficha é um documento. Em uma sociedade letrada, é próprio que o documento se sobreponha à oralidade, à narrativa e às histórias individuais. Não é a criança quem diz de si, e nem tampouco a professora: quem profere o veredicto acerca do rendimento escolar, é o documento.

Este documento, conforme já vimos, é forjado pela fragmentação, homogeneização e hierarquização. Ele divide a aprendizagem em competências a serem adquiridas, ele induz todas as crianças a se submeterem a uma determinada

expectativa e, por fim, comunica um resultado que as classifica. Todos estes procedimentos adentram as relações entre as pessoas, geram discursos, permeiam práticas, alimentam estratégias. Embora não tenha acesso à ficha, o pai, mãe ou responsável sabe que há um documento único que comporta informações sobre todas as crianças. Estes, desejam que o registro documental da passagem de seu filho ou filha na escola seja bom, e somente isso já seria suficiente para esses responsáveis adequar suas relações domésticas e familiares à mesma lógica escolar. Isso, constitui o espaço: não o espaço físico, não o lugar – mas o espaço social, no qual as relações sociais reproduzem o modo de produção posto pela modernidade (LEFEBVRE, 2000).

#### **4.1.2 Avaliação diagnóstica**

A avaliação diagnóstica implantada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e utilizada em todo sistema de ensino, é elaborada a partir da Matriz de Referência do ano anterior ao avaliado e disponibilizada para as escolas da rede estadual no site do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da educação Pública (SIMAVE) sempre no início do ano letivo. Para acessá-la os gestores estaduais recebem um login e senha. O SIMAVE tem como objetivo principal “oferecer indicadores educacionais que ajudem os profissionais da Secretaria de Estado da Educação a avaliar a eficácia e a equidade de seu sistema de ensino” (SIMAVE, 2015, p. 8). Esta suposta equivalência entre bons indicadores e um ensino de qualidade se configura em um “falso princípio didático: um melhor sistema de exame, melhor sistema de ensino” (BARRIGA, 1999, p. 51).

Na “Escola Mineira”, as provas das avaliações diagnósticas começaram a ser aplicadas no ano de 2010, utilizando-se das provas disponibilizadas pela SEE/MG, onde se altera apenas o cabeçalho. São aplicadas geralmente no mês de março para todas as turmas, do 1º ao 5º ano de escolaridade em data especificada pela Secretaria Municipal de Educação, sendo que em um dia aplica-se a prova diagnóstica de Português e no outro a de Matemática. De acordo com a equipe gestora, a avaliação tem por objetivo diagnosticar o conhecimento dos alunos nesses conteúdos para assim serem elaboradas as ações e objetivos a serem alcançados até o final do ano em curso. Após serem aplicadas e corrigidas pelos

professores e professoras, as provas são entregues à supervisora e esta produz um mapa dos erros e acertos de forma a comunicar os resultados gerais da escola.

Os resultados que deveriam ser discutidos pelos docentes por configurarem um suposto resultado da prática pedagógica são primeiramente analisados pela supervisora que tabula os dados e, somente após a divulgação, que os mesmos são entregues aos docentes para a elaboração de um plano de intervenção pedagógica baseado nos erros dos alunos.

A avaliação diagnóstica aplicada não se constitui enquanto instrumento produzido pelos docentes, ou seja, não corresponde ao que se passa no cotidiano da sala de aula. O que deveria servir para a elaboração de um planejamento adequado à realidade de seus alunos e alunas não é o registro do que acontece na sala de aula, mas um conjunto de dados tabulados desde os resultados de uma prova que foi elaborada por um agente externo. É como se as práticas e conhecimentos que se passam na sala de aula fossem interditados permanentemente: a prova é elaborada segundo matrizes externas, e os resultados são utilizados para construir os currículos.

Outra questão a ser observada, é que os alunos e alunas são avaliados por um único instrumento (exame) e de forma uniforme, o que impede um diagnóstico próximo ou real, desfavorecendo a implantação de novas estratégias que iriam resultar em novas aprendizagens. Essa homogeneização curricular, uma característica das avaliações externas, silenciam as diferenças e evidenciam o fracasso escolar.

A avaliação diagnóstica é também baseada em um sistema criado para desenvolver programas de avaliações integradas, que utiliza de seus resultados para interferência no cotidiano da sala de aula e para deliberações políticas empreendidas pela educação mineira. Disto resulta um resultado já pré-determinado, visto que alunos e alunas são familiarizados/ treinados com os tipos de atividades que irão compor a prova, tendo seus objetivos definidos em um currículo padronizado. Junto a isso, ao participar do cotidiano da escola, observei que este instrumento também é reproduzido desde modelos disponíveis *on line*.

O que deveria servir para contribuir com o planejamento do ensino serve apenas para identificar os alunos que ainda não aprenderam determinado conteúdo e receberão ao longo do ano uma intervenção pedagógica, pois o planejamento já foi entregue ao professor seguindo as diretrizes postas pela BNCC. A intervenção

pedagógica consiste em duas ações: na primeira, atividades semelhantes às que obtiveram o maior índice de erros na avaliação diagnóstica são aplicadas individualmente aos alunos que tiveram uma quantidade maior de erros; na segunda ação, são aplicadas atividades para toda a classe em dias e horários definidos e informados a supervisora.

Lecionando há dez anos para o 5º ano de escolaridade, sempre após a entrega das avaliações, ouço sempre a mesma frase: “Essa daqui eu sei, já fiz ela ano passado”. Os alunos e alunas percebem as semelhanças em atividades já realizadas em sala de aula e nos exames durante o ano de escolaridade anterior. E a maioria também considera fáceis as questões.

Quando nos aproximamos do cotidiano escolar, as prescrições oficiais são vistas de outros modos postos pelo uso dos praticantes (CERTEAU, 1994, p. 38). As crianças já entenderam a lógica da avaliação diagnóstica e já notaram que elas são reproduzidas, ano a ano. Isso contribui para que a avaliação seja contraditoriamente reforçada por seu imperativo junto à certificação e promoção, enquanto tenta ocultar que pouco contribui para com o processo pedagógico.

É também um instrumento que apresenta as características da modernidade (LEFEBVRE, 2000) em seus conteúdos fragmentados pois, só se avalia os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática e, ao considerar alguns conteúdos mais importantes em detrimento de outros, enfatizam a hierarquização. É um instrumento elaborado pelo governo do estado, apresentando característica de homogeneização por não considerar a realidade de cada comunidade, de cada aluno e aluna, dificultando sua utilização como um instrumento válido.

Em uma entrevista via *WhatsApp* com uma professora da escola, a mesma me relatou uma situação vivenciada em sala de aula em um dia de aplicação da avaliação diagnóstica. Ela disse que em uma das avaliações diagnósticas de Língua Portuguesa, havia uma questão que apresentava o desenho de uma lata de doce na qual estava escrito “marmelada”, e após ser questionada por um aluno sobre que tipo de doce era aquele, todos os outros também começaram a falar que não conheciam e que nunca tinham visto. Foi aí que ela teve a ideia de ir ao supermercado ao lado da escola e, por coincidência, achar uma lata de marmelada semelhante à da avaliação. Ela abriu e repartiu um pedaço a todos os alunos e alunas que o experimentarem, não apreciando o sabor do doce. Essa situação evidencia o quanto a avaliação é homogênea, não correspondendo à realidade

cotidiana dessas crianças, subordinando alunos e alunas de diferentes realidades a um único instrumento e modelo de avaliação. Uma lata de doce que apesar de se encontrar disponível em vários mercados, é uma fruta que não faz parte do cultivo local. Nenhum dos alunos ou alunas em seus passeios em sítios ou fazendas locais havia visto a árvore que produz o fruto ou até mesmo experimentado.

#### **4.1.3 Trabalhos**

Nas práticas pedagógicas que se dão no cotidiano escolar, é comum a referência a um tipo específico de atividade que se presta enquanto instrumento de avaliação: o trabalho. Aqui, este termo não tem qualquer relação com uma atividade laboral qualificada e remunerada, mas com uma tarefa solicitada a um estudante. Cotidianamente professores e professoras solicitam a seus alunos e alunas que realizam determinados trabalhos.

Os trabalhos, de origem desconhecida e implantados na rotina escolar como instrumento de avaliação desde 1998 após a municipalização da “Escola Mineira”, são em sua maioria questionários com conteúdos das disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências que são entregues aos alunos para serem feitos em casa ou em sala de aula. Quando devolvidos ao professor, o mesmo os corrige e atribui uma nota que será adicionada ao teste, conceito e prova bimestral. De acordo com o Regimento Escolar, cada trabalho recebe o valor máximo de vinte pontos (Art. 173 §2º Em cada bimestre, os pontos das atividades avaliativas serão distribuídos: 1- 30 pontos-teste; 2 - 40 pontos-prova, 3 - 20 pontos-trabalho; 4 - 10 pontos-conceito).

Esses trabalhos são aplicados durante o bimestre, um para cada disciplina. Embora seja um instrumento de avaliação regimental, as normas que os regularizam são inexistentes, ficando a critério do professor ou professora decidir quando e como aplicá-lo, sendo sua realização individual ou em grupo. É um recurso utilizado para coleta de dados, com objetivo de promover a aprendizagem dos alunos e alunas muitas das vezes através de exercícios repetitivos, um reflexo do ensino tradicional.

A começar pelo nome do instrumento em tela, “trabalho”, sua indefinição e amplitude dão a entender que pode ser utilizado em quaisquer circunstâncias. Considerando-se que estas circunstâncias geralmente são estabelecidas pelos docentes, o “trabalho” torna vulneráveis os estudantes. Ao mesmo tempo em que

pode ser empregado a favor das aprendizagens, também pode ser reduzido ao controle, enquanto dispositivo disciplinador. A possibilidade de ser inserido na prática pedagógica a qualquer momento afeta a frequência estudantil que, em alguns casos, pode ser condicionada à realização dos trabalhos. A relação do estudante com a escola é prejudicada, pois sua presença no espaço escolar passa a ser menos pela vivência educativa e mais pela realização de tais trabalhos.

Em diálogos com as professoras da “Escola Mineira” do turno matutino, todas relataram a preferência por aplicar os “trabalhos” em sala de aula, pois quando é enviado para ser realizado em casa, nem todos os alunos retornam com o mesmo. Segundo as professoras e professores, geralmente os alunos mais pobres, filhos de pais analfabetos e ou com baixo capital cultural e social são os que não devolvem o trabalho, muitas vezes os perdem ou não o fazem.

Segundo alguns professores efetivos da “Escola Mineira”, houve uma época em que não se aplicava o trabalho e o valor correspondente ao mesmo era pontuado avaliando os alunos durante as aulas na realização de atividades, porém atualmente se tornou uma exigência dos gestores e equipe pedagógica, que alegam ser obrigatórios por fazer parte dos registros escolares. Isso evidencia o ponto de vista dos professores, o qual sinaliza a irrelevância destes “trabalhos” enquanto instrumento para desenvolver a aprendizagem, uma vez que sua aplicabilidade se dá apenas por obrigatoriedade.

Quando associo essas atividades chamadas de “trabalhos” que são aplicados na “Escola Mineira” às características da modernidade apontadas por Lefebvre (2000), observo o quanto o trabalho pode ser fragmentado, quando este oferece uma amostra de todos os conteúdos trabalhados até aquele momento em determinada disciplina e também hierárquico, por considerar um ou outro conteúdo mais importante para que este se faça presente nesta atividade. E é também homogêneo, quando submete todos os alunos e alunas a um único conteúdo e estrutura de avaliação, ou seja, as crianças são submetidas a um padrão de atividades. É considerado pelos professores entrevistados como “mais do mesmo”, ou seja, um instrumento a mais, porém, seguindo os mesmos moldes dos testes e provas.

#### 4.1.4 Testes

Os testes são aplicados bimestralmente com um valor menor que as provas, se configuram em um mesmo instrumento com atividades discursivas e de múltipla escolha de acordo com o conteúdo trabalhado e têm um valor de 30 pontos. Os testes antecedem as provas no bimestre, têm suas datas estipuladas pela gestão, caracterizando a “semana de testes”.

O teste, como o próprio nome sugere, é um exame para testar, medir a qualidade de algo, ou seja, um instrumento que a escola utiliza para medir o que o aluno ou aluna “aprendeu” até aquele momento. Geralmente, os testes acontecem na terceira semana após o início do bimestre, o que faz com que os professores e professoras se apressem com os conteúdos. Os testes são elaborados com questões fechadas, ou seja, que não despertam o pensar, e o erro não é discutido e ou utilizado de maneira a produzir conhecimento. Estes têm um tempo determinado para sua realização e seu valor é estipulado pelo Regimento Escolar.

O que se observa, é que o teste é só mais um instrumento de avaliação regimentado pela escola e que sua função não é questionada nem discutida por quem o utiliza, pelos professores e professoras. Para Ferrazo e Carvalho (2012, p. 10), “o cotidiano escolar aparece como um espaço tempo privilegiado de produção curricular, muito além do que está previsto nas propostas oficiais”. Porém, muitas barreiras burocráticas surgem para impedir que o professor ou professora tenham autonomia e utilizem-se de recursos aos quais têm sua eficácia comprovada na prática da sala de aula.

Os testes aplicados na “Escola Mineira” se revestem das características da modernidade ao serem homogêneos, quando tentam mensurar através de um único instrumento a aprendizagem dos alunos e alunas de uma turma heterogênea. São fragmentados ao usarem diferentes modelos de questões acreditando que desta maneira possa estar oferecendo uma oportunidade igualitária a todos alunos e alunas de alcançarem bons resultados e se busca uma hierarquização em comparação aos outros instrumentos utilizados quando este é colocado como mais importante que um e menos que outro, tendo uma pontuação diferenciada.

#### 4.1.5 Provas

As provas são aplicadas bimestralmente, nos conteúdos de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências. Compõem-se geralmente de três ou mais laudas - uma exigência da equipe pedagógica - com exercícios discursivos e de múltipla escolha. São atividades que os alunos fazem individualmente e sem consulta ao seu material ou a critério do professor. Também têm seu valor estipulado pela Secretaria Municipal de Educação e no Regimento da Escola, sendo quantificado em 40 pontos.

O período de aplicação dessas provas, chamado de “semana de prova”, além de provocar desconforto nos professores e professoras por terem que correr com os conteúdos que irão ser cobrados nas mesmas, também deixa os alunos e alunas ansiosos. Sua aplicação se dá sempre nos primeiros horários de aula, sendo que os alunos e alunas que a concluem antes do período pré-determinado são obrigados a ficarem na sala de aula ociosos em sua carteira ou realizando alguma atividade sem a exigência da atenção do professor ou professora.

Observa-se que o período determinado para a realização dessas provas é imposto aos professores e professoras sem considerar o cotidiano de sua sala de aula, visto que este pode não ter concluído ainda os conteúdos necessários para elaboração das provas ou até mesmo estar envolvido naquele momento em outras propostas.

Os alunos e alunas são submetidos a uma pressão desde o momento da entrada, onde ainda em fila, ouvem da supervisora que o dia é de prova e que eles terão que ter muita atenção para obterem uma nota boa e serem aprovados ao fim do ano. Isso faz com que os alunos e alunas já adentrem a sala de aula assustados e sentindo-se pressionados. Dito isto, podemos entender que a prova não tem início no horário estipulado: ela começa antes, pois a regulação lhe é direcionada desde a entrada na escola. Esta abrangência da prática avaliativa, ao se fazer anunciar precocemente, tece o espaço habitado por todos. Já na fila, antes de adentrar a sala de aula, os imperativos que compõem a prova se instalam nas relações, constituindo o espaço. O estar ocioso após terminar a prova evidencia a importância concedida pelo professor e professora ao momento da prova e sua depreciação ao surgimento de outras aprendizagens possíveis. Tal atitude se dá involuntariamente devido a interferência que o exame provoca ao currículo, silenciando-o.

A prova não se difere do teste quando associado às características da modernidade, pois ambos são homogêneos, fragmentados e com uma hierarquização estrita, maior número de questões, maior pontuação, maior importância, visto que as provas devem ocorrer impreterivelmente sob os comandos da equipe gestora, sendo indispensável o cumprimento de seu horário e do dia específico a cada disciplina.

Em diálogos com os professores e professoras pude presenciar o que não acontece somente a eles e também em mim na semana de provas, uma semana sobrecarregada para nós docentes e principalmente para alunos e alunas, os quais sofrem com o desconforto causado pelas provas desde a entrada até o momento da saída. Todo o espaço escolar sofre os abalos causados pela “semana de provas”, as interferências atingem desde o momento da entrada, no qual é feita uma fila rapidamente e onde os alunos e alunas recebem orientações para terem atenção durante as realizações das provas. A regulação chega até cozinha, onde as merendeiras têm sua rotina alterada pois não podem atrasar com a merenda para que o recreio não tenha seu horário alterado, pois implica no término das avaliações para todos os alunos e alunas; as aulas de Educação Física dessa semana também têm sua rotina alterada, sendo necessário juntar turmas para que, durante a aplicação das provas, não tenha barulho no pátio da escola, permitindo barulho apenas após o recreio, horário este em que todos discentes já terminaram de aplicar suas provas.

É uma semana tumultuada segundo muitos docentes, pois se aplica a prova até o horário do recreio e após tem seu momento de revisar os conteúdos da prova do dia seguinte, ou seja, nada nestes dias podem interferir no andamento das aulas pois prejudicaria o andamento e o seguimento do calendário de provas.

Não há como desconsiderar a influência das características da sociedade moderna nas relações sociais que se constituem na escola. Os deslocamentos, as conversações e até mesmo o volume da voz durante as interações discursivas são afetados. O modo de produção posto pela modernidade adentra as relações sociais, afetando seu acontecer na escola.

#### 4.1.6 Conceito

Em entrevistas com funcionários da escola, até mesmo os já aposentados e durante pesquisas em diversos documentos da secretaria da escola, não foi possível identificar a origem desta nota denominada de conceito. O conceito atualmente tem um valor quantitativo de dez pontos, é atribuído aos alunos e alunas de acordo com critérios estabelecidos por cada professor ou professora, que podem dividir esse valor – 10 pontos – por diversas avaliações informais, ou seja, podem utilizar qualquer instrumento ou meio para avaliar e quantificá-lo por meio do conceito. Estou classificando-o como instrumento “formal” de avaliação, visto que, apesar de não ter uma normatização de seu uso, nem obrigatoriedade na descrição de quais dispositivos foram utilizados para determinação da nota de conceito, se encontra disposto no Regimento da Escola e no diário de classe desde 1998 após a municipalização da “Escola Mineira”.

A maioria dos professores divide esses dez pontos segundo critérios que estabelecem. Dentre os critérios mais comumente utilizados, estão aqueles que atribuem alguma notação a alunos que cumprem as tarefas; que participam das aulas; que têm um comportamento desejado em sala, entre outros momentos do cotidiano escolar.

Em se tratando do conceito, sua única característica estável e comum a todos é o seu valor: 10 pontos. A partir daí, tudo pode acontecer. Estes pontos podem ser divididos segundo critérios estipulados pelos professores e professoras, tornando confusa, para o estudante, a compreensão das regras. Esta dispersão interfere bastante junto ao controle, pois é difícil lidar com um instrumento instável e imprevisível. A notação do conceito geralmente é direcionada à premiação de práticas que deveriam fazer parte do processo pedagógico. Ao receber pontuação por cumprir uma tarefa ou participar das aulas, o estudante pode ser levado a compreender que se tratam de atividades dissociadas da produção do conhecimento. Seriam atividades complementares e passíveis de serem bonificadas, portanto.

Lembro-me que no início de minha docência, cheguei a registrar “zero” no diário escolar como nota de conceito para vários alunos e alunas, aqueles que não atendiam o que eu considerava necessário ou muitas vezes como punição e ou como forma de controle da indisciplina. Hoje, isso se tornou um fardo para mim, pois,

a cada texto lido sobre avaliação, a cada aprendizado após uma pesquisa, mais me culpo pelo desconhecimento que me fez agir dessa maneira.

É um instrumento que também adentra e modifica o espaço da sala de aula pois é frequentemente destacado durante as aulas que o aluno ou aluna que não se comportar ou não cumprir com todas as atividades propostas não serão bem avaliados pela nota de conceito, deixando claro o seu “poder disciplinar” (FOUCAULT, 1979) de controle sobre os corpos dos discentes. Talvez de forma tácita as crianças saibam que o seu comportamento também é passível do exame. Com isso, há de se pensar que a possibilidade de um conceito bom ou ruim interfira na produção do espaço escolar, uma vez que a manifestação concreta das relações também é aferida de forma quantitativa.

## 4.2 Instrumentos Informais de Avaliação

**Quadro 6 – Instrumentos de avaliação Informais**



### 4.2.1 Projeto Aluno Nota 10

O Projeto Aluno Nota 10 (Anexo V), foi criado no ano de 2014 pelos gestores da época com o objetivo, segundo a descrição do projeto, de “aproveitar a vida escolar do aluno como um todo. Tendo por finalidade levar o aluno a ter o prazer de estar dentro da escola”. O projeto consiste em premiar o aluno que ao final do bimestre obteve as melhores médias, nomeando-o como aluno ou aluna destaque

do bimestre e no final do ano letivo premiando o aluno ou aluna que alcançaram uma maior média no ano como “aluno nota 10”. Estas premiações ocorrem durante as reuniões de pais e mestres. Neste projeto, o professor recebe uma ficha com os nomes dos alunos e a pontua de acordo com os itens especificados.

O projeto possui inúmeras imprecisões, pois o mesmo classifica, exclui e ao contrário do que afirma em seu objetivo: “queremos fazer algo para mudar a realidade e o futuro de nossos alunos que às vezes ficam frustrados com seu rendimento escolar...” ele só intensifica a frustração destacando os que não foram capazes de obter a maior média. O que é confirmado por Perrenoud (1999, p. 9) quando diz que “A avaliação inflama necessariamente as paixões, já que estigmatiza a ignorância de alguns para melhor celebrar a excelência de outros”.

A classificação de alunos e alunas ocorre quando o projeto faz com que todos recebam uma “nota” e no final sejam classificados em ordem decrescente, evidenciando o bom resultado de apenas um aluno ou aluna e conseqüentemente o mal ou insuficiente resultado de outros, que em muitas das vezes até dizem que não querem participar, pois acham que não irão conseguir ou que já sabem quem irá vencer.

O projeto é excludente, pois diminui as chances de um aluno que mora na zona rural, por exemplo, de ter a presença dos pais em todas as reuniões de pais ou que faltam em dias de chuva por não terem transporte escolar e aos demais alunos e alunas que tem sua aprendizagem submetida a uma quantificação.

A culminância do projeto ao final do bimestre e do ano letivo engloba todo o período fazendo com que alunos e professores atuem no sentido de alcançar a premiação; a finalização do projeto com a participação da família estende a lógica classificatória da avaliação para fora da escola, alcançando o âmbito familiar; a cerimônia de premiação serve de ocultação para a inexistência de contribuição do projeto junto às aprendizagens; ao se direcionar a todos os estudantes e todos os professores, o projeto dá a ver uma falsa ilusão de democracia, quando na verdade promove o ajuntamento das pessoas para distinguir um e diminuir os outros.

O Projeto Aluno Nota 10 consegue estabelecer um único instrumento para avaliar todos os discentes, é capaz de enaltecer um aluno ou aluna para diminuir todo o restante, consegue passar para os pais e comunidade escolar uma aprendizagem que não se relaciona com a realidade escolar, produz um espaço que suas relações ultrapassam os muros da escola, invadindo o espaço familiar. Para o

filho ou filha ser “nota 10”, é necessário que as famílias participem, frequente a escola e incentive seu filho ou filha ser melhor que seu colega de classe, direta e indiretamente os levam a uma disputa para garantir no fim de cada bimestre um prêmio e o reconhecimento de melhor aluno da sala.

Figura 3 – Projeto Aluno Nota 10



Fonte: arquivo pessoal, 2019

#### 4.2.2 Ditado conceitual

O ditado conceitual (Anexo VI) é um ditado reinventado, ou seja, segue os mesmos passos do conhecido ditado, tão presente em nossas memórias escolares, onde palavras são ditadas pelos professores e professoras, e escritas nos cadernos pelos alunos e alunas. Trata-se de uma prática que sobrevive até os dias atuais com o objetivo de destacar os erros ortográficos. O ditado conceitual difere-se do “ditado” por possuir poucas palavras, apenas quatro, as quais não precisam ser formadas, necessariamente, por sílabas provenientes de famílias silábicas.

Os ditados conceituais são aplicados pelo supervisor ou professor ou professora no início, meio e fim do ano letivo para todas as turmas da escola. Consiste basicamente em uma folha entregue aos alunos e alunas para que os mesmos escrevam o que for ditado. É estabelecido previamente um tema pela

equipe pedagógica e desse tema surge um grupo composto apenas por quatro palavras e uma frase, com uma ou mais palavras do grupo. Por exemplo, o tema animais: cão, gato, jabuti e hipopótamo. Após ditadas as palavras, dita-se a frase. É um ditado composto propositalmente por palavras monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas.

Esse ditado também é corrigido pelo supervisor ou supervisora da escola e avaliado junto ao professor ou professora da turma durante reunião pedagógica individualizada que acontece uma vez na semana, no horário em que as crianças se encontram nas aulas de Educação Física. Esta correção consiste em contar quantas palavras foram escritas corretas. Após a correção, os ditados são entregues aos professores e professoras para arquivarem e devolverem aos alunos e alunas no final do ano letivo.

Observa-se nessa prática reinventada pela escola, um instrumento que não corrobora com o desenvolvimento da autonomia e criatividade dos discentes, uma vez que as palavras e a frase são definidas anteriormente pela equipe pedagógica e não possuem nenhum aporte pedagógico, retomando aos modelos da escola tradicional que cobrava a memorização através da cópia. Além disso, os alunos são pegos de surpresa, visto que as palavras ditadas são descontextualizadas do cotidiano da sala de aula.

Após o ditado ser corrigido e quantificados os erros, se encerra o processo. Tem-se, então, um acumulado de papéis de uma prática pedagógica ultrapassada na qual os professores e professoras não reconhecem seus objetivos e sua utilidade no processo de ensino. Porém, ainda assim, se tornou uma prática que perdura no ambiente escolar e que vem sobrevivendo até então sem questionamentos e ou contribuição visível a aprendizagem dos alunos e alunas.

O ditado conceitual, assim como os demais instrumentos de avaliação listados neste estudo, também participa ativamente da produção do espaço escolar. Vejamos: o ditado conceitual é uma prática prevista e visivelmente deslocada do processo pedagógico. Trata-se da materialização de um produto escolar, a ser verificado por olhos externos. Fosse em uma fábrica, seria o produto selecionado à verificação do “controle de qualidade”. Sua técnica é a mesma para todos: o mesmo conjunto de palavras e uma única frase são escolhidos pela equipe pedagógica e aplicada a toda a turma. Os resultados implicam na classificação que dá origem à hierarquização entre crianças, assim como entre as professoras. Como o

instrumento é aplicado a todas as turmas pela administração da escola, pode-se considerar que a dinâmica se assemelha à avaliação externa<sup>4</sup>, o que amplia seus efeitos de classificação e hierarquização.

### 4.2.3 Ditado

O ditado, também chamado de treino ortográfico, é um instrumento muito utilizado durante o aprendizado do sistema ortográfico e se faz presente com maior frequência nas turmas dos primeiros aos terceiros anos de escolaridade dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Consiste em uma folha ilustrada ou não, com linhas, que é entregue aos alunos e alunas para escreverem as palavras ou frases ditadas ou até mesmo escritas no caderno. Os ditados são aplicados a critério de cada professor ou professora e também adaptados de diversas maneiras, podendo ser: i) auto ditado: quando a criança escreve a palavra partindo da observação de uma figura; ii) ditado com dicas: quando o professor ou professora oferece dicas para que o aluno consiga descobrir e escrever a palavra; iii) ditado de memória visual: quando o professor ou professora escreve a palavra na lousa e apaga após todos visualizarem e o aluno tem que escrevê-la; entre outros.

Os ditados acontecem durante as aulas, geralmente, de forma supostamente contextualizada, utilizando-se do grupo de palavras estudadas no dia ou semana. Aqui residem, ao menos, dois problemas. Ao se utilizar de palavras que fizeram parte do repertório curricular semanal, incentiva-se a memorização das mesmas, em detrimento do sentido. O segundo problema tem a ver com o sentido que os sujeitos escritores e leitores atribuem às palavras: as palavras ditadas nunca consideram este universo.

Tomando como referência os ensinamentos de Paulo Freire em sua “Pedagogia do Oprimido”, sabemos da força da palavra quando gerada pelas condições concretas de vida das pessoas. Uma palavra utilizada na prática pedagógica precisa ser oriunda deste universo conceitual concreto, para que tenha sentido.

---

<sup>4</sup> É realizada por agente externo à escola, geralmente aplicada em larga escala. É uma ferramenta utilizada para fornecer elementos que são utilizados para a formulação e o monitoramento de políticas públicas, bem como o redirecionamento de práticas pedagógicas.

Após o término do ditado, as folhas ou cadernos são recolhidos e corrigidos pelo professor ou professora. Os alunos que acertam todas as palavras são premiados com uma lembrancinha, podendo também ser o prêmio uma guloseima ou material escolar, como borrachas, lápis, canetinhas, giz cera ou caderno.

Em pesquisa sobre o significado da palavra “ditado” no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001), as definições são as seguintes:

**Ditado** *adj.* **1** dito em voz alta para ser escrito <aulas d. são muito enfadonhas> **2** *p.metf.* sugerido, inspirado <conselhos d. pela prudência> **3** imposto, determinado, forçado <demissão d. pelo interesse do governo> **4** LIT *arc.* Composição poética; poema **5** (1713) texto que o professor lê em voz alta para os alunos escreverem; lição, apostila **6** ação de dizer em voz alta (ger. o mestre) um texto para ser escrito pelos alunos <a turma agora está tendo d.> **7** aquilo que os alunos escrevem sob ditado <Pedro cometeu muitos erros no d.> **8** m.q. **PROVÉRBIO** **9** algo que obriga a (determinado procedimento, ação, etc.); ditame, regre, instrução **10** HIST. *ant.* título de propriedade emitido ou recebido pelos reis de Portugal no sXVI. ETIM. lat. *dictatus*, a, um ‘ditado, recitado, repetido em voz alta’; ver *diz-*; f.hist. sXVI *ditar*, sXV *ditado* *adj.*, sXV *dictado* *subst.*. (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 1062)

Percebe-se ao ler o significado da palavra ditado, uma variedade de significados e alguns deles relacionados à prática escolar, com exemplos que evidenciam aspectos referentes ao desconforto causado pela prática do ditado. Em conversa com essas professoras e professores da “Escola Mineira” através do aplicativo *WhatsApp* sobre a necessidade e importância do ditado, disseram-me que sua utilização se faz devido a ser uma prática habitual da escola e que conseguem verificar se os alunos e alunas estão se desenvolvendo na escrita.

Embora possa se caracterizar enquanto exame, suas condições diferem do momento dedicado às provas e testes. Durante o ditado, tanto as temporalidades e quanto as espacialidades são reguladas de forma que se mostrem idênticas para todos – e é justamente este aspecto que alimenta a rigorosidade que sustenta sua legitimidade. Todos devem ocupar lugares similares na sala de aula, desde os quais devem ouvir o mesmo e reproduzir, na folha de papel, exatamente o que foi dito. Deslocamentos, interrupções e atrasos não são permitidos: os fluxos precisam ser idênticos. A engenhosidade da técnica garante seu funcionamento e longevidade, e sua lubrificação é garantida pelos próprios consumidores: “abram os cadernos, vamos fazer um ditado” – e toda a diversidade se dissipa, e toda a polissemia se cala (LACERDA, 2017, p. 72).

Observa-se nos diálogos realizados com as professoras que, por ser o ditado uma prática que vem há anos sendo utilizada por essa e várias outras escolas, já se entranhou no cotidiano e não passa por nenhum questionamento, simplesmente se aplica. Entendo o posicionamento desses professores e professoras pois somos oprimidos pelo sistema e por nossa falta de conhecimento, que não nos permite sair da caixa. Eu mesmo por anos reproduzi todas as práticas sem questionar. Somente apenas após iniciar minha pesquisa e estudos é que consegui enxergar o quanto o sistema nos usa como fantoches, e como o conhecimento consegue nos libertar. Freire (1996), afirma que “Pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo” (FREIRE, 1996, p. 32).

Esse modelo de ditado, frequentemente utilizado nas instituições de ensino, também está presente na produção do espaço escolar. Poderíamos enumerar vários eventos que se dão em decorrência do ditado, mas vou citar um deles: a cola. A criança, em pouco tempo na escola, entende que o ditado é uma prática recorrente. Ela também entende que ao resultado desta prática é conferida uma nota, ou um conceito, ou até mesmo brota dali uma relação diferente com a professora e os colegas. Então, a criança desenvolve meios de se livrar desta situação indesejada, e com isso ela às vezes copia do colega as palavras que ainda não sabe grafar.

Se pudéssemos congelar o espaço neste momento, veríamos o que se passa: uma professora reproduzindo uma prática pouco pensada, uma criança aprendendo a ocultar a sua escrita de forma a não compartilhar com os colegas, outra criança se esforçando em conseguir colar o que ainda não sabe fazer. Resumindo, temos a reprodução, a competição e a fraude – e tudo isso acontecendo durante o ditado. Daí que são estas ideias: a reprodução, a competição e a fraude que atuam na produção deste espaço escolar, provenientes de uma prática de avaliação.

#### **4.2.4 Tarefa de casa ou Dever de casa**

A tarefa de casa ou dever de casa são exercícios de repetição do que foi aplicado em sala de aula para fixação e memorização do conteúdo. Configura-se como instrumento avaliativo, pois os professores e professoras, no momento em que vão pontuar o aluno com conceito, levam em consideração os alunos que cumprem com todas as tarefas propostas para casa que geralmente são corrigidas

diariamente, tendo os alunos dois cadernos de tarefa de casa, enquanto um está na escola para ser corrigido, o outro vai para casa.

Não se tem registros de quando esse instrumento começou a ser utilizado na escola, porém sua utilização é bastante comum em ambientes escolares e muitas das vezes exigência de pais que os utilizam para avaliar a escola e os professores, levando em consideração para isso a quantidade e qualidade dos exercícios que são enviados para casa.

O caderno de dever de casa amplia o controle escolar, pois chega até a família e se torna objeto de verificação familiar. O dever de casa perde, com isso, a função pedagógica que poderia ter: ser um espaço de autoria discente, de criação autoral fora do ambiente escolar, de ser um documento de investigação para integração curricular. Muitas das vezes, o dever de casa é reduzido à fixação do que se aprendeu na aula, tornando uma atividade repetitiva, consequência da escola que em uma lógica behaviorista entende o currículo enquanto conjunto de conteúdos.

Principalmente nos primeiros anos de escolaridade, a exigência de pais quanto ao envio do dever de casa é constante, muitos ainda associam um bom professor ou professora àquele que passa muitas tarefas para serem cumpridas em casa. Os professores reclamam de não ter tanto tempo para corrigirem as tarefas, mas o fazem para não serem criticados. Nesse contexto a tarefa de casa é mais um instrumento fruto da escola tradicional que acredita que a aprendizagem se dá através da repetição, do fazer várias vezes a mesma atividade.

Persiste na escola a ideia do modelo fabril. Como uma pequena indústria, a escola precisa apresentar, diariamente, um “produto”. O dever de casa seria este produto. Sobre ele se depositam diversos olhares e expectativas, e é com ele que as famílias avaliam a aprendizagem de seus filhos e o trabalho docente. A dinâmica que envolve o dever de casa não é questionada, assim como suas proposições são isentas de críticas. Não se indaga sobre a relevância deste instrumento sobre as aprendizagens, sobre sua inserção no currículo praticado em sala de aula, sobre a aderência da criança ao que é proposto e nem como seus resultados interferem nas relações entre professores, alunos e família. Para o dever de casa, basta tão somente que ele obedeça a sua rotina com assiduidade e continuidade.

#### 4.2.5 Teste de leitura

O teste de leitura é um instrumento utilizado pela supervisora da “Escola Mineira” para diagnosticar a leitura dos alunos. Os alunos são chamados individualmente à sala da supervisora, que lhe solicita a ler um texto ou um pequeno livro, fazendo, também, a interpretação oral com o mesmo. Durante a leitura em voz alta, a supervisora tem em mãos uma ficha com o nome do aluno ou aluna e na frente dos nomes vai anotando se a leitura foi ótima, boa ou ruim.

Após o teste de leitura, ela passa aos professores o resultado durante a reunião pedagógica individual e solicita, caso haja muitos alunos que ela tenha avaliado negativamente, que seja reforçado o trabalho com leituras e interpretações orais e escritas. Geralmente, esse teste de leitura acontece apenas uma vez ao ano e no primeiro semestre letivo.

Em uma conversa com umas das professoras do segundo ano de escolaridade da “Escola Mineira”, a mesma me relatou que, em um desses testes de leitura, compareceu à escola a coordenadora Pedagógica do município para também avaliar a leitura dos alunos. Ela informou que todos os professores e professoras do turno foram pegos de surpresa e que o desconforto foi geral entre os mesmos, que quando solicitado para enviar os alunos um a um, que no retorno desses, alguns relatavam felizes:

– Tia, a mesma leitura que a senhora já deu!

Outros chegavam cabisbaixos e, quando questionado o porquê, respondiam:

– Li, mas tive dificuldades.

O que se percebe nesse instrumento de avaliação, é que o aluno é exposto a uma leitura que não foi de sua escolha, o que não faz com que ele ou ela sejam despertados pelo ato da leitura; por ficar sozinho com a supervisora e em outras vezes com a coordenadora pedagógica também, ele é levado a vencer a barreira da timidez e a fazer uma leitura da melhor maneira possível, sem soletrar ou errar.

Vários foram os relatos das professoras e professores que demonstraram em suas falas indignação, pois alunos e alunas que leem muito bem em sala de aula, apresentaram dificuldades durante o teste de leitura, o que ressalta a importância do ambiente acolhedor que se torna a sala de aula e também de deixar que a leitura seja uma prática prazerosa, onde o mais importante não seja apenas o ato de ler em

si, mas o que essa leitura faz em seu interior, as experiências que essa pode proporcionar e conseqüentemente sua aprendizagem.

#### **4.2.6 Recreio Literário**

O Recreio Literário (anexo IV) foi um projeto implementado por uma das supervisoras da “Escola Mineira” em 2014 com o objetivo de incentivar a leitura. Este projeto é bastante conhecido nas escolas brasileiras, e basta uma procura em um buscador na *internet*, para confirmar tal afirmação, sendo desenvolvido de diferentes maneiras. O projeto também consta no Regimento da escola, por isso, vem acontecendo todos os anos, quinzenalmente. Apesar do nome ser “recreio literário”, o mesmo não ocorre durante o recreio, mas após.

Ao término do recreio, todos os alunos e alunas se assentam em uma varanda da escola para ouvir seus colegas realizarem a apresentação de um livro. O aluno encarregado de realizar esta tarefa geralmente é escolhido pelo professor ou professora com antecedência ao dia da apresentação. Durante a apresentação, cada criança escolhida descreve de forma livre e autoral os personagens e a história lida.

Trata-se de uma interessante proposição cujo sentido é assegurado pela longevidade do projeto. As crianças se mostram interessadas em participar do projeto e desfrutam desse momento com alegria e entusiasmo, pois segundo eles é um momento de aprender ouvindo o colega, de viajar pelo mundo da leitura de carona com os amigos da escola, o dia de se apresentar para toda a escola e ganhar um presente, de ouvir uma história, de usar o microfone, e unanimemente, o momento de sair de sala de aula. Essas são algumas das respostas que recebi dos meus alunos e alunas via *WhatsApp* quando os perguntei sobre o recreio literário.

Ao mesmo tempo em que se constitui enquanto uma prática que atrai o interesse de professores, professoras, alunos e alunas, este projeto se configura como instrumento de avaliação, visto que o aluno ou aluna que apresenta seu livro, além de receber um prêmio, tem seu nome anotado pelo professor em uma ficha para receber uma pontuação e concorrer no projeto “Aluno Nota 10”.

Figura 4 – Recreio Literário



Fonte: arquivo pessoal, 2019<sup>5</sup>

Figura 5 – Recreio Literário



Fonte: arquivo pessoal, 2019

---

<sup>5</sup> As imagens foram convertidas em *cartoon* para preservar as crianças.

Figura 6 – Recreio Literário



Fonte: arquivo pessoal, 2019

Este projeto foi criado para servir de incentivo à leitura e deveria ser apenas um livre momento de aprendizagem, porém, depois da criação do Projeto aluno Nota 10, o mesmo foi condicionado a uma mensuração, fazendo com que a leitura deixasse de ser apenas uma prática de um sujeito interessado em conhecer. A partir desse momento de inserção ao projeto aluno no 10, o que antes fora criado para leitura “deleite” passa ser leitura “obrigatória”, passando a ser usado como instrumento de avaliação para controle de comportamento e vínculo entre escola e família (PERRENOUD, 1999, p. 147).

O projeto Recreio Literário, associado ao projeto Aluno nota 10, avalia os alunos, alunas e os professores, pois os expõe para escola, produzindo todo o espaço de um momento que deveria ser de prazer e conhecimento, onde a leitura é testada ao público, juntamente com a prática docente, pois sempre após uma apresentação se ouve um comentário da supervisora, que diz ao professor: \_você precisa trabalhar mais a leitura com seus alunos, ou seja, evidencia-se à escola quem tem uma leitura fluente, quem não tem, quem é capaz de apenas relatar com as próprias palavras o que foi lido e quem não o faz. No pátio, junta-se os professores e professoras e o assunto muitas das vezes se repete, a escolha do aluno para ir a frente fazer a leitura, o esquecimento de entregar os livros aquela

semana e ter que escolher um aluno ou aluna em cima da hora, entre outras conversas.

#### **4.2.7 Reunião de pais**

As reuniões de pais acontecem uma vez no fim de cada bimestre. Trata-se de um momento em que todos os pais são convidados a comparecerem à escola para: (i) participarem de uma palestra sobre determinado tema sugerido pelos funcionários da escola ou escolhido pela gestão; (ii) para receberem informações sobre a vida escolar de seus filhos e filhas; (iii) para entrega dos boletins com as notas bimestrais e (iv) para participarem da premiação do aluno destaque do bimestre.

Mais uma vez a escola se aproveita da avaliação como vínculo entre a escola e a família (PERRENOUD, 1999, p.147) para aumentar o número de pais nas reuniões, já que estes na maioria das vezes ficam preocupados apenas com a nota “boa” no boletim, que serve para tomarem conhecimento da aprendizagem e dificuldades de seus filhos e filhas (PERRENOUD, 1999, p.147).

Os pais presentes nas reuniões, assinam duas listas de presenças, sendo uma da secretaria da escola e a outra do professor ou professora da turma. A lista é arquivada pelos professores para conferência no momento de lançar a nota no projeto Aluno nota 10, o qual contém, dentre seus critérios de pontuação, uma notação específica para os pais que frequentaram todas as reuniões durante o ano letivo.

Após a reunião com a diretora e a palestra na varanda coberta da “Escola Mineira”, os pais são direcionados às salas de aula de seus filhos e filhas para receberem os boletins e conversarem sobre o rendimento escolar dos mesmos com seu professor ou professora que relatam que na maioria das vezes os pais assíduos são aqueles que já acompanham o rendimento escolar de seus filhos e filhas. Neste momento, ficam dois professores em cada sala que é dividida, durante a conversa com os pais, além da entrega e discussão do rendimento dos alunos, o comportamento na sala de aula também é ressaltado e discutido.

Durante esse momento, a pergunta mais ouvida é:

– E as notas da criança, estão boas?

Há alguns anos procuro discutir com os pais de meus alunos e alunas sobre a insignificância da nota enquanto representação da aprendizagem de seus filhos e

filhas. Porém, há uma concordância passageira e durante algum tempo cheguei a pensar que se tratava de comodidade. Seria mais cômodo para a família receber um número específico em uma escala hierárquica e, a partir deste número, tomar conhecimento a respeito da escolarização de seus filhos. Hoje entendo que, em se tratando de avaliação, a família reproduz a lógica de mensuração utilizada pela escola. Assim, consideram que seus filhos alcançaram ou não um bom resultado tão somente com a constatação de um dado quantitativo. Observando a existência desta mesma lógica em toda a sociedade, concordamos com Barriga quando afirma que “só um ato de alienação pode conseguir que o aluno veja seu trabalho refletido numa nota” (BARRIGA, 1999, p. 79).

A reunião de pais, onde poucos participam, se tornou foco de todo gestor ou gestora, onde se acredita que quanto mais pais estiverem presentes nas reuniões, maior será o sucesso na aprendizagem dos alunos e alunas, produzindo assim um momento em que o mais aguardado na noite é a lista de presença, induzido pelo filho ou filha que durante todo aquele dia na escola ouviu que a presença de seus pais naquela reunião contaria para que ele ou ela se torne o aluno ou aluna “nota 10” do bimestre. Alguns pais passam pela escola neste dia apenas para assinar a lista pois têm que ir para academia, para igreja ou para o trabalho e muitos moradores do campo não comparecem devido dificuldade em conseguir transporte devido ao horário da reunião que sempre acontece a noite e que apesar de ser um fato recorrente, em quinze anos lecionando nesta escola, as reuniões continuam sendo realizadas a noite. Observa-se que a avaliação conseguiu e ainda consegue adentrar e produzir cada espaço da escola, alterando os objetivos e levando-os de maneira competitiva a se envolverem no processo de ensino.

#### **4.2.8 Relatórios**

Os relatórios são registros elaborados ao término do ano letivo pelos professores e professoras. Seu objetivo é descrever, de maneira sintetizada, quais conteúdos foram trabalhados em Matemática e Língua Portuguesa, com foco em leitura e escrita. Nestes relatórios também são relacionados os alunos que se destacaram e quais os que não conseguiram “alcançar” – segundo o professor ou professora – a aprendizagem de determinado conteúdo proposto ao ano em curso.

Bastante familiar à prática docente, os relatórios trazem, em si, algo que pode ser observado com estranhamento. Trata-se de um documento que registra os conteúdos ministrados e a mensuração da aprendizagem – ou seja, a entrada e a saída. O processo não é registrado, não se discute. Não se encontra nos relatórios as novidades, os desvios, as invenções, as interações. Os relatórios, vistos assim, se assemelham a uma fábrica, na qual os insumos são inseridos com o fim de se obter um produto.

Esse relatório é arquivado na secretaria da escola e uma cópia é entregue ao professor que irá assumir aquela turma no ano seguinte, durante a primeira reunião administrativa, o que geralmente acontece no primeiro dia escolar. A intenção de entregar o relatório ao professor ou professora que irá assumir a turma, segundo a equipe gestora, é para que o mesmo possa estar ciente dos conteúdos trabalhados no ano anterior e a partir daí elaborar seu planejamento.

Mais uma vez nos deparamos com um instrumento meramente burocrático, com pouca ou nenhuma função pedagógica, segundo o relato de uma professora, que disse:

Leio o relatório na reunião, mas nunca usei para elaborar meu planejamento por achar que o mesmo faz com que eu tenha um pré-conceito em relação aos alunos nele descrito analisados por outro profissional em um outro momento, visto que cada um tem o seu tempo e limitações (Entrevistada professora Rosa, 2020)

Diante do relato dessa professora, percebe-se sua indignação ao que lhe é imposto e vimos o quanto os alunos são classificados em bons ou ruins baseados em conceitos formulados pelo professor ou professora que o avaliou. Segundo Garcia (1999, p. 41), “os bem-sucedidos são aqueles capazes de melhor repetir o que diz o professor ou professora, enquanto os que ousam divergir são considerados “alunos-problemas”, e recebem as piores notas”. Ou seja, esse relatório é desenvolvido baseado nos resultados dos exames aplicados durante o ano, em que a avaliação feita pelo professor ou professora tem uma perspectiva apenas quantitativa.

Em sua fala, a professora nos dá pistas: a criança foi analisada por outra pessoa, em outro momento. Para tomarmos este relatório como referência, teríamos que sustentar a percepção da realidade como algo estagnado, sem história. Trata-se

de uma prática bastante comum nas escolas, mas que se encontra amparada no paradigma da ciência clássica, a qual desconsidera que a construção do conhecimento se dá de forma complexa, no movimento histórico. A criança relatada ao final de um ano letivo não é a mesma que retorna à escola para iniciar outro período escolar.

O relatório, tal como os outros instrumentos, também produz o espaço escolar a partir das características da modernidade. O relatório se baseia em um único modelo, ou seja, o professor ou professora responsável pela escrita do relatório têm pré-definidos os objetivos que deveriam ser alcançados em determinadas disciplinas e o comportamento por ele considerado o ideal em que o aluno ou aluna deve se encaixar. É capaz de separar quem foram os alunos e alunas que alcançaram e aqueles que não conseguiram chegar ao objetivo esperado, produzindo grupos que se superaram e outros que não quiseram alcançar, visto que as oportunidades foram as mesmas, os instrumentos utilizados os mesmos, distinguindo em poucas palavras quais dos alunos e alunas foram capazes e quais têm dificuldades.

\* \* \*

Estes são, portanto, alguns instrumentos de avaliação que pude encontrar na “Escola Mineira”. Tenho clareza de que há outros mais, escondidos nas frestas, nas dobras das práticas. A busca por tais instrumentos revelou que a avaliação não se restringe ao uso de um instrumento de mensuração em um momento específico, mas que a ideia da avaliação atravessa toda a escola, impondo sua lógica classificadora e excludente por onde passa. Seria inútil tentar captar, nesta caminhada investigativa, todos estes instrumentos e verificar todas as práticas, pois esta tarefa deve ser construída coletivamente, na escola. Ao ampliar meu entendimento sobre a avaliação e seus desdobramentos, entendo ser possível encontrar suas entradas em várias outras práticas, o que pode provocar a discussão crítica sobre sua ocorrência.

## CAPÍTULO V

### A PRESENÇA DA AVALIAÇÃO NA PRODUÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

*Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.  
O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar  
o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser  
ensinado. Só pode ser encorajado.  
Rubem Alves*

Desde a leitura da obra de Henri Lefebvre (2000), passei a compreender que as mesmas características que forjam o modo de produção – a fragmentação, a homogeneização e a hierarquização – também constituem estes instrumentos de avaliar pesquisados, com isso, atuam na produção do espaço escolar.

Agora, retomo aos instrumentos de avaliação descritos anteriormente, para através das características que constituem o espaço: fragmentação, hierarquização e homogeneização (LEFEBVRE, 2006). Características que, segundo Lefebvre, são provenientes da modernidade, a qual se deu após os processos de industrialização e urbanização e que produzem o espaço urbano e adentram as relações humanas. Tudo no espaço urbano é fragmentado, hierarquizado e homogeneizado, e o mesmo acontece na escola, onde essas mesmas características estão presentes nos instrumentos de avaliação que também produzem o espaço escolar.

O espaço produzido pelos instrumentos de avaliação, são perceptíveis em todo ambiente escolar, bastando apenas refletirmos sobre cada desencadeamento causado cotidianamente por eles, ainda que sob um véu, esses instrumentos produzem todo o espaço escolar e em consequência o familiar. As ideias que atravessam o espaço também adentram as relações sociais, alterando práticas, ordenando linguagens, regulando o tempo.

Ao nos referirmos à mediação da avaliação na produção do espaço escolar entendemos que as concepções provenientes do uso de instrumentos avaliativos não permanecem restritas ao momento de sua ocorrência. A avaliação, quando entendida como mensuração, inscreve a competição, a classificação, a hierarquização, o controle, a comparação e muitas outras ideias que a extrapolam e adentram as relações sociais. Quando a criança se debruça sobre um instrumento de avaliação, algo acontece entre ela e o grupo do qual faz parte. A depender das expectativas que deposita sobre a tarefa, pode se colocar contra o outro, constituindo uma relação de natureza competitiva e excludente. Esta relação que se

passa no decorrer da realização da avaliação – insistimos – não se restringe a este momento. Ela se expande na produção do espaço. Tudo o mais se contamina com as disposições postas pela mensuração, afetando os diálogos, os laços de amizade, a relação com o conhecimento e o reconhecimento do outro.

Quando buscamos na noção lefebvriana da produção do espaço a orientação para pensarmos no que se passa durante o consumo dos instrumentos de avaliação na escola, nossa intenção foi a de ir ao encontro das concepções que forjam estes instrumentos. Um instrumento de avaliação não se estabelece em meio às práticas pedagógicas de forma neutra: ele produz algo. Daí a necessidade de investigar este produto que se oculta sob a racionalidade técnica. Este produto não se restringe à folha de teste, ficha de acompanhamento ou à página do caderno na qual foi registrado um ditado, pois que sua ocorrência também se dá nas concepções que o informam. Assim, observamos que desde a produção e consumo dos instrumentos de avaliação encontram-se presentes, dentre outras, ideias tais como o controle, a classificação, hierarquização, competição e homogeneidade – as quais constituem o espaço escolar ao redimensionar as relações sociais enquanto controladoras, classificatórias, hierárquicas, competitivas e homogêneas. Quando vai ao pátio brincar com seu amigo, é provável que o menino carregue, consigo, estas mesmas concepções ao configurar sua relação com o outro.

Embora os instrumentos de avaliação não atuem soberanamente na produção de um espaço fragmentado e excludente, não há como se desconsiderar sua atuação neste propósito. Ao pensar em uma escola que se constrói em bases democráticas e libertadoras, é preciso considerar fortemente com quais critérios as práticas, técnicas, metodologias e instrumentos são estabelecidos, de forma a reconhecer, em sua gênese, quais são as orientações que desejamos imprimir à produção do espaço escolar.

Nesse momento de distanciamento social devido a pandemia do Covid-19, onde as aulas retornaram com escalonamento, tive alunos e alunas que me enviavam mensagens pelo *WhatsApp* querendo saber se ao retornarem para o ensino presencial, se as provas continuariam a ser levadas para casa ou se teriam que fazer em sala de aula, ou seja, um instrumento de avaliação interferindo no cotidiano desses alunos e alunas que, por receio de não obterem êxito na mesma, demonstram receio de retornar às salas de aula.

A pesquisa que teve seu início influenciada por uma prática desconfortante, a de avaliação da aprendizagem. Logo após, alimentado por observações e conversas com meus colegas de trabalho que, quando indagados sobre suas práticas avaliativas e o que eles entendiam sobre o ato de avaliar e o que sabiam sobre a avaliação, pude a partir da escuta da fala de cada professor e professora da escola, ainda durante o período das aulas, antes da pandemia, observar mais atentamente o trabalho desenvolvido por cada um em seu cotidiano, principalmente nos dias de testes e provas. E também percebi que o que era respondido pelos professores e professoras quando questionados sobre suas práticas avaliativas, era, em grande parte, a reprodução de fragmentos de orientações prescritas. A princípio, enquanto eu observava a mesma prática imposta, notava no entendimento que traziam sobre a avaliação, contradições no que diziam e no que faziam.

Por um momento eu parei, pensei e por um instante até julguei; porém, reconheci que o papel do pesquisador não era esse, nesse momento meu olhar era mais julgador do que observador, que quando as professoras e professores dialogavam comigo, o discurso delas e deles eram em relação a mim e não em relação ao que queriam dizer de fato, talvez por considerarem que por eu estar cursando mestrado, que meu conhecimento seria maior. Percebi que não havia neutralidade, mas sim uma intencionalidade proveniente do conhecimento que esses professores e professoras têm de mim nesse momento.

Desenvolvida em uma escola municipal, através da pesquisa documental, pesquisa cartográfica e paradigma do professor pesquisador da própria prática, pude buscar quais os instrumentos de avaliação estavam presentes no cotidiano, instrumentos esses que estão inseridos no regimento escolar e no projeto político pedagógico e também os instrumentos que passam despercebidos, mas que têm cunho avaliativo e permeiam o cotidiano escolar.

Com isso, aprendi que a avaliação não se restringe ao instrumento da prova, e que mesmo este instrumento não se restringe ao momento de seu uso: a avaliação se expande por todo o cotidiano escolar, atravessa os muros escolares, adentra a vida privada das crianças arrastando, consigo, as lógicas postas pela modernidade.

Penso que esta pesquisa tem muito a contribuir com as práticas avaliativas não somente na escola pesquisada, mas também em todas as escolas que pertencem a rede municipal de ensino de Tombos/MG, visto que põe em visibilidade

a presença do exame em nossas práticas cotidianas, evidenciando a diferença entre avaliação e exame e suas características em sala de aula e que transcendem para outros espaços da escola.

Nesta pesquisa, enquanto professor da instituição, pude perceber durante as entrevistas presenciais e observações antes da pandemia, assim como também durante o isolamento social, por intermédio de aplicativos como o *WhatsApp*, que professores e professoras têm um conhecimento distorcido do processo de avaliação. Os docentes praticam o exame, reconhecem o processo de exclusão presente em suas práticas mas continuam a praticá-lo – prática que eu também tinha antes de iniciar o estudo sobre o tema, e que doravante preciso cuidar para manter a reflexão crítica permanente. Em geral, somos levados a conduzir nossas práticas cumprindo o que é exigido pela escola, ou seja, a aplicação das provas, sua correção e lançamento das notas no diário. Dificilmente nos pomos a discordar de um sistema que já perdura há anos, o que realmente não é algo simples, mas que também não é impossível, visto os vários estudos sobre o tema. Quando ingressei no mestrado, apesar de defender uma avaliação que não excluísse, que não classificasse, devido a minha formação até então, pensava em uma avaliação que na verdade era o exame. Após várias leituras, pude concluir que não há semelhanças, e sim um disfarce nesses instrumentos. Fantasiamos o exame para que, ao inseri-lo em nosso cotidiano, este passe por despercebido, sendo que o mesmo se reduz a um instrumento unicamente classificador.

São muitos “Franciscos” e muitas “Deluzes”, alunos e alunas que ainda são diariamente submetidos a exames nas instituições de ensino do município visto que todas as escolas seguem as mesmas orientações quanto às práticas avaliativas. A continuidade destas práticas, sem a devida análise crítica, poderá alimentar, cada vez mais, os processos de exclusão e incrementar a cegueira da escola que se nega a olhar para si mesma. É importante que a escola discuta, coletivamente, as práticas que realiza, verificando que uma prática não é um ato isolado. Tudo o que se pratica produz algo, e, em se tratando da avaliação que toma como referência a mensuração do conhecimento, tal prática dissemina, nas relações sociais, as mesmas concepções que a forjam.

## 5.1 TRABALHOS FUTUROS

Por ser a avaliação um assunto de extrema relevância nos ambientes escolares, e que ainda precisa ser muito discutido, pretendo divulgar minha pesquisa nas escolas durante reuniões pedagógicas, eventos e encontros com o intuito de disseminar ainda mais o quanto esses e outros instrumentos de avaliação podem produzir o espaço escolar e que o “exame” possa aos poucos ser substituído por práticas que verdadeiramente considerem e sejam em prol da aprendizagem de nossos alunos e alunas.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Palmira. **Currículo e Avaliação: Uma perspectiva integrada**. Porto Editora, 2004.

BARRIGA, Angel Diaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 51-82.

BENJAMIN, Walter. **O narrador**. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: \_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CARDOSO, Oldimar Pontes. Representações dos professores sobre saber histórico escolar. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 209-226, jan./ abril. 2007.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LACERDA, Mitsi Pinheiro de. **Possíveis significados da pesquisa na prática docente**: ideias para fomentar o debate. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1229-1242, dez. 2009. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302009000400015&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000400015&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 08 jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400015>

DURAN, Marília Claret Geraes. O cotidiano escolar e as pesquisas em Educação. *Pesquiseduca*, Santos, v.1, n. 1, p. 31-44, jan./jun. 2009.

ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela. (Orgs.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, José Murilo. **Currículo, cotidiano e conversações**. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.8 n.2, Agosto, 2012. <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, Vozes, 1987

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 3ª.ed. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no Fracasso/Sucesso. In: ESTEBAN, M.T. (ORG). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro. DP&A, 1999, p. 29-49.

GARCIA, Vera Clotilde Vanzetto. **Fundamentação teórica para as perguntas primárias**: o que é Matemática? Porque Ensinar? Como se ensina e como se aprende? In: Revista Educação. Porto Alegre, vol. 32, nº 2, p.176-184, maio/ago. 2009.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GERALDI, Corinta M. G; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a) pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: Trabalho Infantil 2016. Rio de Janeiro: 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/18383-pnad-continua-2016-brasil-tem-pelo-menos-998-mil-criancas-trabalhando-em-desacordo-com-a-legislacao>. Acesso em: 25 jun. 2020.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 263-280, 29 ago. 2013.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. **A cidade pequena, a escola e o cotidiano interrompido**. Educ. Pesqui. São Paulo, v. 39, n. 3, pág. 721-739, setembro de 2013. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022013000300011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000300011&lng=en&nrm=iso)>. acesso em 20 de janeiro de 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000300011>.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. O ditado. **Calidoscópio**, v. 15, n. 1, jan./abr. 2017.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. **A alfabetização e o espaço**. In: SAMPAIO, C. S; LACERDA, M. P. de; RIBEIRO, T. (Org.). Alfabetização sem cartilha: gestos, experiências e narrativas. 1ªed.Rio de Janeiro: ayvu, 2019.v1, p. 99-138.

LEFEBVRE, Henri. **A Produção do Espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La Production de l'espace*. 4. ed. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão início – fev. 2006.

MATURANA, Humberto R; VARELA, Francisco. **De máquinas e seres vivos – Autopoiese – a organização dos seres vivos**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. SIMAVE – 2015/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 4 (jan./dez. 2015), Juiz de Fora, 2015 – Anual. Conteúdo: Revista Contextual. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/09/MG-SIMAVE-2015-RC-WEB.pdf>

MOREIRA, Ana Maria de Albuquerque; SOBRINHO, Antônio Fávero, VEIGA, Ilma Passos Alencastro, SOUSA, José Vieira de; BORGES, Livia Freitas Fonseca; RESENDE, Lucia Maria Gonçalves de; & PINHEIRO, Maria Eveline. (2012). **A vida cotidiana e a docência universitária**. *Linhas Críticas*, 10(19), 203–216. <https://doi.org/10.26512/lc.v10i19.3202>

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação**. *Pro-Posições*, v.23, n.3(69), p.159-178, set./dez. 2012.

PEREIRA, E. M. A. **Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente**. In: GERALDI, C. M; FIORENTINI, D. (ORG). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, 2001, p. 153-181.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. **A cartografia e a relação pesquisa e vida**. *Psicologia & Sociedade*; 21 (2): 166-173, 2009 <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000200003>

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: 1930/1973**. 27<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SOTO, William Héctor Gómez. **Espaço e política em Lefebvre**. *Revista Pensamento Plural*, Pelotas, ano 2, n 3, julho/dezembro 2008, p. 179 – 185.

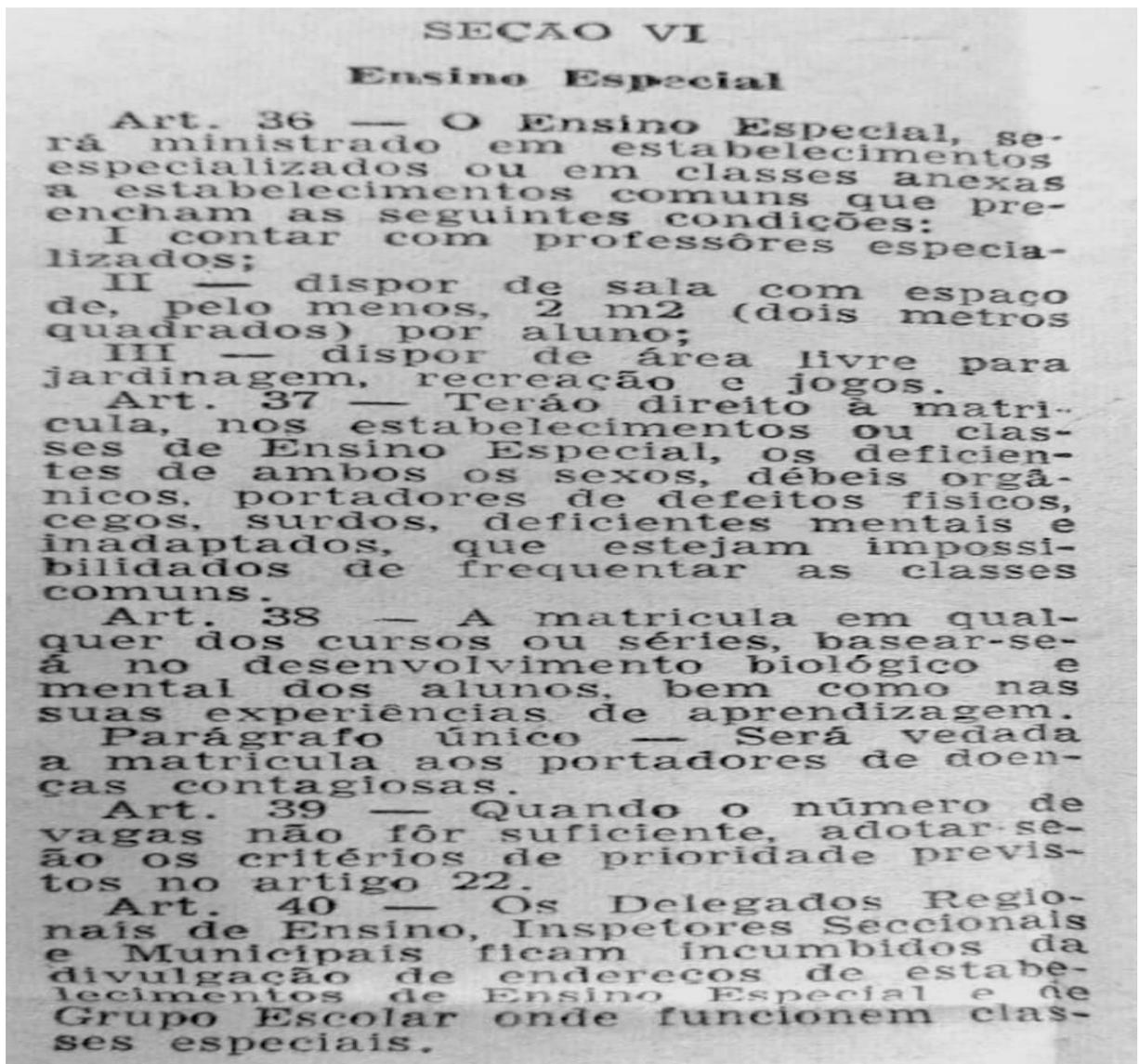
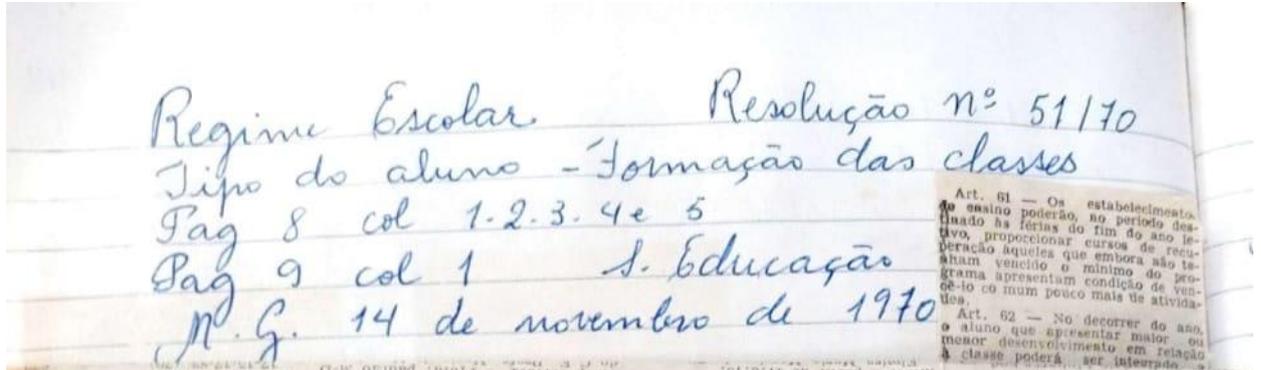
SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos, in: NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TYLER, Ralph. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1983.

## ANEXOS

## ANEXO I

## Recortes da Resolução que trata da formação das classes de Ensino Especial



**ANEXO II**  
**Ofício Circular comunicando sobre a inserção dos alunos da classe especial nas classes regulares.**

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS  
 13ª DELEGACIA REGIONAL DE ENSINO DE MURIAÉ

Ofício Circular nº: 07/86  
 Assunto: Comunicação (Faz)  
 Serviço: SEDINE/DOC

Muriaé, 16 de abril de 1986.

Senhor(a) Diretor(a)

Tendo em vista a mudança de filosofia da SEE no que tange à Educação Especial, passando a considerar os alunos da Classe Especial como alunos do Ensino Regular e, portanto, parte do contingente do Ciclo Básico de Alfabetização, comunicamos a V.Sª. que:

- os alunos atendidos em classe especial serão incluídos no Anexo 4 - Ciclo Básico de Alfabetização do REMG 1/85 e REMG 2/86, na matrícula final e inicial;
- **os alunos da classe especial serão também incluídos no número de alunos carentes e assistidos.**
- Tendo em vista a especificidade do atendimento requerido pelos educandos especiais, continua imprescindível o preenchimento do formulário atualmente utilizado para a Coleta de Informações do Ensino Especial.
- Essas alterações serão feitas no REMG 1/85 e REMG 2/86, em fase de correção nesta DRE, pela Equipe do SEDINE.

Em vista do exposto, solicitamos a V.Sª. preencher o quadro anexo e devolvê-lo ao SEDINE/13ª DRE, impreterivelmente até o dia 30/04/86, para complementar dados do REMG 1 e REMG 2.

Atenciosamente,

*Maria das Graças F. Sittencourt*  
 Maria das Graças F. Sittencourt  
 COORDENADORA/DOC

*Marília Marlene Torres Neves*  
 Marília Marlene Torres Neves  
 DIRETOR/13ª DRE/MURIAÉ

Exmo. Sr. Diretor

EE

Tor

dml/17.04

**ANEXO III**  
**Ficha de acompanhamento do desempenho dos alunos do primeiro ano de**  
**escolaridade (Anos Iniciais do Ensino Fundamental)**

**ESCOLA MUNICIPAL [REDACTED]”**  
**FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO DESEMPENHO DO ALUNO**  
**CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO**

ALUNO (a): \_\_\_\_\_

FILIAÇÃO: Pai \_\_\_\_\_

Mãe \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Naturalidade: \_\_\_\_\_ Nacionalidade \_\_\_\_\_

**LEGENDA**

Referencial para preenchimento da avaliação de desempenho da Alfabetização

**A** (excelente) – Alcançou com êxito os objetivos de estudo.

**B** (bom) – Alcançou satisfatoriamente os objetivos de estudo.

**C** (regular) – Alcançou parcialmente os objetivos de estudo.

**INTELECTUAL**

- ( ) Executa as atividades individualmente com atenção e interesse.
- ( ) Executa as atividades em grupo com atenção e interesse.
- ( ) Demonstra compreensão nas atividades propostas.
- ( ) Demonstra criatividade.
- ( ) Realiza as atividades com concentração.

**EMOCIONAL**

- ( ) Demonstra ter autoconfiança e segurança na sua maneira de agir.
- ( ) Adapta-se com facilidade à situação.
- ( ) Reage emocionalmente da maneira adequada a cada situação.
- ( ) Demonstra ter iniciativa em situações novas.

**FÍSICO MOTORA**

- ( ) Desempenha atividades físicas desempenhando interesse e entusiasmo.

- ( ) Demonstra cooperação em competições mistas, evitando o conforto de sexos.
- ( ) Coordenação motora.

### SOCIAL

- ( ) Tem bom relacionamento com as outras crianças.
- ( ) Tem bom relacionamento com os adultos.
- ( ) Participa de peças teatrais, dramatizações e outras atividades desenvolvidas pela escola.
- ( ) É sociável.
- ( ) É espontâneo.

### LINGUA PORTUGUESA

Domina convenções gráficas:

- ( ) Orientação gráfica.
- ( ) Alimentação da escrita.
- ( ) Segmentação dos espaços em branco e pontuação.
- ( ) Compreende as diferenças existentes entre os sinais do sistema de escrita alfabético – ortográfico e outras grafias e sistemas de representação.
- ( ) Reconhece palavras e unidades fonológicas ou segmentos sonoros como rimas, sílabas (em diversas posições) e alterações (repetições de um fonema numa frase ou palavra)
- ( ) Domina a natureza alfabética do sistema de escrita.
- ( ) Compreende globalmente o texto lido, identificando o assunto principal.
- ( ) Identifica diferenças entre gêneros textuais e localiza informações em textos de diferentes gêneros.
- ( ) Formula hipóteses sobre o conteúdo do texto.
- ( ) Escreve palavras de cor.
- ( ) Apresenta traçado legível e espaçamento entre palavras.
- ( ) Apresenta problemas de direção.
- ( ) Interpreta o que ouve relata com clareza e sequência lógica suas idéias.
- ( ) Participa espontaneamente das atividades.
- ( ) Respeita quem está falando, aguardando sua vez de falar.
- ( ) Demonstra gosto em ouvir poemas e histórias.

- ( ) Escreve com legibilidade.
- ( ) Identifica as sílabas que estão sendo estudadas com correta emissão de voz.
- ( ) Transfere a letra de imprensa para a letra cursiva.
- ( ) Pronuncia as sílabas que estão sendo estudadas com correta emissão de voz.
- ( ) Domina a grafia correta das sílabas e palavras que estão sendo estudadas.
- ( ) Complementa palavras e frases.
- ( ) Estrutura frases oralmente e por escrito, com sequência lógica e criativa.
- ( ) Lê com compreensão.
- ( ) Realiza satisfatoriamente as avaliações diárias.

### MATEMÁTICA

- ( ) Identifica o sistema de medidas, comprimento (metro), massa (quilo), capacidade (litro), tempo (hora, semana e mês)
- ( ) Reconhece que o sistema monetário brasileiro é o real.
- ( ) Faz agrupamento e continhas simples.
- ( ) Reconhece números fracionários identificando: inteiro e metade de inteiro.
- ( ) Faz leitura e escrita de números ordinais até 20°.
- ( ) Identifica números pares e ímpares.
- ( ) Identifica antecessor e sucessor.
- ( ) Reconhece ordem crescente e decrescente.
- ( ) Faz leitura e escrita de números até 50.
- ( ) Resolve probleminhas com subtração, envolvendo dezenas.
- ( ) Resolve probleminhas com adição, envolvendo dezenas.

### APLICANDO O UNIVERSO DA CRIANÇA (HISTÓRIA ,GEOGRAFIA E CIÊNCIAS)

- ( ) Reconhece as partes do corpo humano.
- ( ) Identifica os órgãos do sentido.
- ( ) Possui hábitos de higiene.
- ( ) Sabe da importância de ir ao dentista frequentemente
- ( ) Reconhece a importância da higiene dentária.
- ( ) Identifica seres vivos dos seres não vivos.
- ( ) Sabe dos cuidados que devemos ter com os animais.
- ( ) Reconhece a utilidade dos animais.
- ( ) Tem conhecimento dos animais que estão em extinção.

- ( ) Sabe da importância das plantas em nossa vida.
- ( ) Reconhece as partes das plantas.
- ( ) Reconhece a utilidade das plantas (jardim, horta, pomar).

OBSERVAÇÕES: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Assinatura da supervisora: \_\_\_\_\_

Assinatura da professora: \_\_\_\_\_

**ANEXO IV**  
**Projeto Recreio Literário**

**RECREIO LITERÁRIO**

**OBJETIVO** – para incentivar nossos alunos a ler ainda mais, como leitura deleite,  
“pois quem escreve um livro, cria um castelo, mas quem o lê, mora nele”  
**Monteiro Lobato.**

**DESENVOLVIMENTO** \* cada aluno ficará por 15 dias com o livro onde deverá contar na hora do recreio para seus amigos o que entendeu da leitura.

\* fazendo o rodízio do livro entre eles em sala de aula.

\* durante o ano cada aluno deverá ler todos os livros que foram entregue a sua classe.

\* aproveitando também a oportunidade trabalhando para o Projeto Aluno Nota 10, onde ganhará ponto o aluno que mais ler livros durante o ano.

**CULMINANCIA** – de 15 em 15 dias acontecerá o “**RECREIO LITERÁRIO**” numa sexta-feira, onde um aluno de cada classe, que quiser, contará para todos os alunos do turno após o RECREIO. (esses alunos serão agraciado com um prêmio) despertando ainda mais o interesse e a participação dos alunos.

- O registro do Recreio Literário será feito através fotos e gravações.

- O professor trabalhará em sala de aula da forma que achar necessária tal como: fichamento (anexo modelo de ficha), reescrita, ilustração etc...

**“Aconteça o que acontecer, nunca esqueça de um bom livro ler”**

**ANEXO V**  
**Projeto Aluno (a) Nota 10**

**ESCOLA MUNICIPAL [REDACTED]**  
**PROJETO ALUNO (A) NOTA 10...**

**OBJETIVOS**

Diante da atenção que a atual administração tem dado a educação do município de Tombos, especialmente no lado pedagógico, a Escola Municipal [REDACTED] quer em 2014 aproveitar a vida escolar do aluno como um todo. Queremos fazer algo para mudar a realidade e o futuro de nossos alunos que as vezes ficam frustrados com seu rendimento escolar, levando-os às vezes a repetência e evasão. O projeto tem por finalidade levar o aluno a ter o prazer de estar dentro de nossa escola. Que ela não seja somente voltada para o aprendizado, mas que seja ela, um ambiente prazeroso de se estar. E pensando nisso, queremos com educadores, participar da construção de uma sociedade que valorize, respeite e contribua para a evolução daqueles que no amanhã nos representarão.

- Temos como objetivo organizar, realizar e avaliar um projeto envolvendo a comunidade escolar, familiares, autoridades, profissionais da área da educação e a comunidade em geral, visando apresentar e discutir dados sobre a importância da educação e do papel que a mesma representa na sociedade. É nossa meta que os nossos alunos venham a escola muito mais pelo conhecimento e prazer do que para atender alguns programas sociais. Como educadores devemos aprofundar conceitos, levantar questionamentos, estimular a reflexão, permitindo, assim, que o aluno descubra caminhos que o levem a aprender, e gostar do que faz.

**NÚMERO DE PESSOAS ENVOLVIDAS**

- Serão envolvidas diretamente no projeto todos os alunos de 1º ao 5º ano da Escola Municipal [REDACTED] num total de 238 e também todos os funcionários, em um total de 27.

## METODOLOGIA

- Abertura com mobilização e sensibilização dos alunos, autoridades, comunidade escolar e comunidade em geral.

- Realizar palestras na escola com temas a serem escolhidos, tais como: (família e escola, educação ambiental, autoestima etc.)

- Apresentação do projeto, início de maio.
- Valorizar a presença do aluno na escola.
- Valorizar as melhores médias obtidas durante o ano letivo.
- Valorizar o aluno que não ficar de recuperação.
- Valorizar a participação do aluno nas aulas.
- Valorizar o aluno disciplinado.
- Valorizar o aluno que lê.
- Valorizar a presença dos pais nas reuniões na escola.
- Encerramento do projeto no fim do ano letivo.

## REGULAMENTO DO PROJETO

Ao final de cada bimestre a Escola Municipal [REDACTED] realizará um conselho de classe, que entre os demais assuntos a serem discutidos, os alunos e os pais receberão uma nota de avaliação naquele bimestre.

ÍTEM	DESCRIÇÃO	NOTA
01	Melhor média	10
02	Melhor participação nas aulas	05
03	Aluno que menos faltou às aulas	05
04	Aluno que não ficar de recuperação	05
05	Aluno mais disciplinado	05
06	Aluno que ler livros (quantidade e qualidade)	10
07	Pais presentes nas reuniões e na vida escolar	05

## **DESCREVENDO CADA ITEM**

### **ITEM 1- MELHOR MÉDIA**

Ao final de cada bimestre, será escolhido o(a) aluno(a) que obteve a maior média da sala. Nesse caso o(a) aluno(a) escolhido terá que obter a maior média em todas as disciplinas, ou as maiores médias em mais disciplinas. Ex: o aluno A alcançou as maiores médias em Matemática e Português, mas o aluno B, obteve as maiores médias em Geografia, História e Ciências, nesse caso as melhores médias será do aluno B , que obteve maiores médias em mais disciplinas do que o aluno A. Portanto o aluno B, terá direito a 10 pontos no projeto. Esse mesmo processo será feito em cada sala e em todos os bimestres.

### **ITEM 2- MELHOR PARTICIPAÇÃO NAS AULAS**

Os professores escolherão o(a) aluno(a) que mais participou durante o bimestre de suas aulas, o aluno que for escolhido pela maioria dos professores, terá direito a 05 pontos a ser contato para o projeto. Esse mesmo processo será feito em cada sala e em todos os bimestres.

### **ITEM 3-ALUNO QUE MENOS FALTOU**

No final de cada bimestre a secretaria irá conferir no diário, a presença dos alunos na escola. Aquele aluno que menos faltou durante o bimestre terá direito a 05 pontos a contar para o projeto. Caso haja empate entre os alunos, todos receberão a mesma quantidade de pontos. Esse mesmo processo será feito em cada sala e em todos os bimestres.

### **ITEM 4- ALUNOS QUE NÃO FICAREM DE RECUPERAÇÃO**

No final do bimestre, todos aqueles que alcançaram a média prevista pelo regimento da escola que é de 50 pontos, automaticamente não estarão de recuperação, terão então direito a 05 pontos no projeto. Esse mesmo processo será feito em cada sala e em todos os bimestres.

### **ITEM 5- O ALUNO MAIS DISCIPLINADO**

Cada professor escolherá o aluno que mais se comportou em sala de aula, de

0 a 5 pontos.

#### ITEM 6- O ALUNO QUE LER LIVROS

A cada livro lido o professor deverá registrar através da ficha em anexo e no final do bimestre somar a pontuação de 0 a 10 pontos.

#### ITEM 7 – PAIS PRESENTES NAS REUNIÕES E NA VIDA DA ESCOLA.

No final de cada bimestre será conferido no livro de ata os nomes dos pais que estiveram presentes nas reuniões, de 0 a 5 pontos.

#### **FINAL**

Em dezembro teremos o somatório de cada aluno, o mais pontuado será o aluno nota DEZ da escola (01 do turno da manhã e 01 do turno da tarde),

De cada sala será escolhido um aluno, que serão os alunos destaque da sala.

#### **PREMIAÇÃO**

Ainda a ser definida pelos profissionais da escola.

OBS: Além do aluno ser selecionado em vários quesitos, a cada bimestre os nomes dos alunos destaques de cada turma serão afixados no mural da escola, assim também como o nome dos pais.

*Contamos com a participação, lealdade e responsabilidade de todos para que possamos alcançar o sucesso da Equipe e o interesse dos alunos pelos estudos.*

ESCOLA MUNICIPAL

**PROJETO: ALUNO (A) NOTA 10**

ALUNO(A): \_\_\_\_\_

ANO DE ESCOLARIDADE: \_\_\_\_\_

ANO: 2014

**FICHA DE LEITURA**

Nome do Livro: \_\_\_\_\_

Autor: \_\_\_\_\_

Número de páginas: \_\_\_\_\_

Principais Personagens: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Trecho do texto que você achou mais bonito: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Personagem que achou interessante: \_\_\_\_\_

Por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

O que você modificaria na história? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Elabore um resumo da história: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

VISTO DO PROFESSOR: \_\_\_\_\_



**ANEXO VI**  
**Ditado conceitual**

<p><b>SONDAGEM</b></p> <p><b>ALIMENTOS</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- TORRADINHA</li> <li>2- MANTEIGA</li> <li>3- CAFÉ (LEITE)</li> <li>4- PÃO (MEL)</li> <li>5- AQUELA MENINA GOSTA DE PÃO COM MANTEIGA.</li> </ol> <p><b>PARTES DO CORPO</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- ESTÔMAGO</li> <li>2- CABEÇA</li> <li>3- PERNA</li> <li>4- PÉ</li> <li>5- EM CABEÇA LIMPA NÃO TEM PIOLHO.</li> </ol> 	<p><b>MEIOS DE COMUNICAÇÃO</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- COMPUTADOR</li> <li>2- REVISTA</li> <li>3- RÁDIO</li> <li>4- FAX</li> <li>5- NO RÁDIO TOCA MÚSICAS BONITAS.</li> </ol> <p><b>FUTEBOL</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- JOGADORES</li> <li>2- FUTEBOL</li> <li>3- COPA</li> <li>4- GOL</li> <li>5- O BRASIL É O PAÍS DO FUTEBOL.</li> </ol> <p><b>MEIO AMBIENTE</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- NATUREZA</li> <li>2- PLANETA</li> <li>3- TERRA</li> <li>4- FLOR</li> <li>5- O NOSSO PLANETA É MUITO BONITO.</li> </ol>	<p><b>BRINCADEIRAS</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- ESCOLINHA</li> <li>2- BOLICHE</li> <li>3- CORDA</li> <li>4- PÁ</li> <li>5- EU GOSTO DE PULAR CORDA.</li> </ol> <p><b>FESTA JUNINA</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- PIPOQUEIRO</li> <li>2- QUADRILHA</li> <li>3- BALÃO</li> <li>4- SOM</li> <li>5- O PIPOQUEIRO VENDE MUITA PIPOCA.</li> </ol> <p><b>ESCOLA</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- REFEITÓRIO</li> <li>2- ESCOLA</li> <li>3- PÁTIO</li> <li>4- CHÃO</li> <li>5- A ESCOLA É UM LUGAR BEM LEGAL.</li> </ol>
---	--	---

## ANEXO VII

## Comprovante de Submissão de Artigo



CAPA SOBRE PÁGINA DO USUÁRIO PESQUISA  
 ATUAL ANTERIORES NOTÍCIAS DIRETRIZES PARA  
 AUTORES CÓDIGO ÉTICO DE CONDUTA POLITICA  
 CROSSMARK PORTAL DE PERIÓDICOS UNINOVE GOOGLE  
 ACADÊMICO - ÍNDICE H CHAMADA DE DOSSIÊ - N. 38  
 MAIO/AGO. 2021 CHAMADA DE DOSSIÊ - N. 39 SET./DEZ.  
 2021 CHAMADA DE DOSSIÊ - N. 40 JAN./ABR. 2022

Capa > Usuário > Autor > Submissões > #20404 > Avaliação

## #20404 Avaliação

RESUMO AVALIAÇÃO EDIÇÃO

### Submissão

Autores	Mitsi Pinheiro de Lacerda, Rogério Tadeu Sá Viana
Título	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO FORMAIS E INFORMAIS: MARCAS DE SUAS CONCEPÇÕES NO ESPAÇO ESCOLAR
Seção	Artigos
Editor	Mayara Fioravante Rosiley Teixeira

### Avaliação

#### Rodada 1

Versão para avaliação	<a href="#">20404-88717-1-RV.DOC</a> 06/07/2021
Iniciado	17/08/2021
Última alteração	09/11/2021
Arquivo enviado	Nenhum(a)

### Decisão Editorial

Decisão	—
Notificar editor	Comunicação entre editor/autor  Sem comentários
Versão do editor	Nenhum(a)
Versão do autor	Nenhum(a)
Transferir Versão do Autor	<input type="button" value="Escolher arquivo"/> <input type="button" value="Nenhum arqu... selecionado"/> <input type="button" value="Transferir"/>

**Dialogia**

*e-ISSN: 1983-9294*

*ISSN: 1677-1303*

[www.revistadialogia.org.br](http://www.revistadialogia.org.br)