



## UM ESTUDO DE OBSERVAÇÃO E “ESCUITA” EM ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICAS: A “ARTE DE FAZER” A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE PROFESSORAS DE CIÊNCIAS NATURAIS

*An observational and “listening” study in public elementary education schools: the “arts of doing” the assessment of learning of natural sciences teachers*

**Claudio Rejane da Silva Dantas** [claudio.dantas@urca.br]

*Departamento de Física*

*Universidade Regional do Cariri - URCA*

*Avenida Leão Sampaio, Nº 107, Juazeiro do Norte/CE, Brasil.*

**Neusa Teresinha Massoni** [neusa.massoni@ufrgs.br]

*Instituto de Física*

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS*

*Av. Bento Gonçalves, 9500, Porto Alegre, RS, Brasil.*

### Resumo

Este artigo busca apresentar parte dos resultados de uma pesquisa mais ampla que investigou o processo de avaliação da aprendizagem, centrando no componente curricular Física no âmbito da disciplina de Ciências, anos finais do Ensino Fundamental, em escolas públicas do Município de Porto Alegre, RS, coordenadas pela Secretaria Municipal de Educação. Adotamos a abordagem da pesquisa qualitativa e o estudo de caso na acepção de Stake (2011). Realizamos estudos distintos envolvendo, ao todo, dez escolas públicas. Este texto focaliza resultados de observação e escuta das práticas cotidianas escolares através da promoção da escuta de longos diálogos em diferentes momentos, e imersão na sala de aula junto a três professoras de Ciências para compreender os “modos de fazer” a avaliação dessas professoras (três estudos de casos, um em cada escola), bem como captar o significado da avaliação na perspectiva de estudantes. A partir da análise da legislação brasileira e de uma revisão da literatura e de posturas teóricas surgiu a necessidade de buscarmos compreender as artes de fazer a avaliação da aprendizagem, as fabricações e “invenções anônimas” de professoras de Ciências, aqui reveladas como táticas de resistências na perspectiva da teoria das práticas e invenções cotidianas de Certeau (2014). Evidenciamos que as professoras fazem uso de estratégias e táticas em um processo criativo de subversão das normas que lhes são impostas para avaliar, como forma de resistência. Os três estudos mostram a riqueza de dar a palavra e a necessidade de proceder à escuta de professores, que é, ao mesmo tempo, uma escuta externa e uma escuta de si para compreender seus modos de fazer a avaliação, suas “bricolagens” para enfrentamento de problemas de várias ordens (violência, infrequência, ausência de sonhos e expectativas nos estudantes, desvalorização profissional, políticas desencontradas, salários defasados, etc.). A escuta da palavra parece auxiliar na reinvenção de suas histórias, como professoras, diminuir a angústia frente às pressões e revela também demandas da escola à academia. Os estudantes dizem que o professor deveria ouvi-los mais e não avaliar apenas o quanto eles dominam o conteúdo. Desta forma, observação e escuta do cotidiano escolar pode estar se revelando um passo inicial indispensável para a construção de políticas públicas e melhorias do processo avaliativo.

**Palavras-Chave:** Avaliação da Aprendizagem; Ensino de Ciências; Escuta; Observação; Michel de Certeau.

This article aims to present part of the results of a broader research that investigated the assessment of learning in Science Education, with special attention to physics within the discipline of Science, in public elementary schools in Porto Alegre, RS, coordinated by Municipal Secretary of Education (SMED, in Portuguese). We adopt a qualitative research approach and a “case study” under Robert Stake’s perspective (Stake, 2011). We carry out distinct studies involving, in all, ten public schools. This text results of observation and “listening” observation and “listening” to the daily practices through the promotion and

appreciation of "listening" to long dialogues with three teachers of science and immersion in the classroom to understand the ways of assessment these teachers (three case studies, one in each school), as well as the meaning of the evaluation from the perspective of students. From the analysis of the Brazilian legislation and from a review of the literature and theoretical postures, the need arose to seek to understand the "arts of making" the evaluation of learning, the "fabrications" and "anonymous inventions" of science teachers that are revealed as tactics of resistance in the perspective of Certeau (2014) Theory of Practices and Everyday Inventions. We show that teachers make use of strategies and tactics in a creative process of subversion of the norms that are imposed on them to evaluate as a form of "resistance". The three studies show the richness of "giving the word" and the need to "listen" to teachers, which is at the same time an external listening and a "listening to oneself" to understand their ways of doing evaluation, (violence, infrequency, lack of dreams and expectations in students, devaluation of the teaching profession, mismatching policies, lagged salaries, etc.). The word "listening" seems to aid in the reinvention of their stories, as teachers, to reduce anxiety in the face of pressures, and also reveals demands from school to academia. Students say that the teacher should listen to them more and not just assess how much they dominate the content. In this way, "listening" and observing daily school life may be proving to be an indispensable initial step in the construction of public policies and improvements in the evaluation process.

**Keywords:** Learning assessment; Science teaching; "Listening"; Observation; Michel de Certeau.

## INTRODUÇÃO

É comum encontrar na literatura o argumento de que a avaliação é uma ação que marca e norteia o processo de ensino e de aprendizagem. Especificamente na educação científica ela pode ser considerada uma ação essencial no diagnóstico da aprendizagem, no planejamento do ensino e também como norteadora de mudanças curriculares (Valadares & Graça, 1998; Abib, 2010; Ward, 2010; Afonso, 2009; Esteban & Afonso, 2010).

Uma revisão dos documentos oficiais, como ponto de partida de nossa investigação mais ampla<sup>1</sup> realizada entre 2015-2017, mostrou que existem orientações normativas exaustivas sobre como deve ser a prática da avaliação da aprendizagem na escola. Por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), (Lei n. 9.394/96,1996), em seu Art. 24<sup>o</sup> estabelece que o rendimento do aluno necessita ser avaliado de forma contínua, cumulativamente e que prevaleçam os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e classificatórios. Para a LDB os resultados de aprendizagens alcançados pelos estudantes em todo processo de ensino devem ser considerados mais importantes do que eventuais provas finais; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) (Parecer n. 07, 2010), estabelecem que a avaliação da aprendizagem tenha um caráter formativo em detrimento a resultados quantitativos e classificatórios; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF) (Parecer n. 11, 2010), orientam que a avaliação contínua pode assumir várias formas (observação e registro das atividades dos alunos, trabalhos individuais, organizados ou não em portfólios, trabalhos coletivos, exercícios em classe e provas, dentre outros). A revisão do discurso oficial revela que a legislação educacional brasileira é rica e defende uma avaliação formativa, plural, diversificada e preocupada com a contínua aprendizagem dos estudantes.

Uma revisão da literatura por nós realizada (Dantas, Massoni, & Santos, 2017) mostrou que ainda persiste, relutantemente, no ambiente escolar a adoção de um processo de avaliação que contribui muito mais para a seleção e classificação dos estudantes, acentuando o processo de exclusão, e que ainda é um desafio a prática de uma avaliação formativa e qualitativa, como sugere a legislação (Lara, & Brandalise, 2016; Santos, & Canen, 2014). Posições teóricas defendem que a avaliação formativa é compreendida como aquela voltada para o desenvolvimento contínuo das aprendizagens dos estudantes (Perrenoud, 1999; Santos, 2016; Magnata, & Santos, 2015) e pode ser entendida como uma ação que exige replanejamento permanente da prática de ensino do professor (Carvalho & Martinez, 2005). Estudos de Silva (2010) sobre concepções de professores da Educação Básica sobre avaliação revelam que há dificuldade de compreensão dos professores de como realizar uma avaliação qualitativa; em geral, é entendida na escola como uma prática de acompanhamento contínuo de atitudes dos alunos que é transformada em uma nota.

<sup>1</sup> Este trabalho consiste em uma discussão de parte dos resultados de uma pesquisa mais ampla de Doutorado em Ensino de Física que investigou a avaliação da aprendizagem no ensino de Ciências visando compreender o ponto de convergência sobre a avaliação da aprendizagem expresso na legislação brasileira e do estado do Rio Grande do Sul, na produção acadêmica e na prática de professores de Ciências. (Dantas, 2017).

Diante desse panorama, este artigo objetiva apresentar resultados de uma investigação sobre a avaliação a partir da observação e escuta das vozes na prática de professoras<sup>2</sup> de Ciências, centrando no componente Física, que atuavam no último ano do Ensino Fundamental (9º ano ou ciclo C30<sup>3</sup>) da Secretaria de Educação do Município de Porto Alegre, RS. Também buscamos investigar o significado da avaliação praticada na escola a partir da visão de estudantes. As questões que nortearam o Estudo II da pesquisa foram: *Quais são as invenções cotidianas, as criações anônimas, as operações que acontecem na escola? Quais são as artes de fazer a avaliação de aprendizagem que professores (as) de Ciências fabricam? Até que ponto essas invenções criativas acerca da avaliação contribuem para processos de subversões sobre o fazer a avaliação e até que ponto justamente essas invenções criativas mantêm as professoras firmes na sua tarefa de educar, mesmo diante das adversidades?*

Passamos a descrever a base teórica e o delineamento metodológico que estruturou a investigação e que focou o estudo de caso como uma abordagem da pesquisa qualitativa.

## ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

A pesquisa, como dito, insere-se na abordagem da pesquisa qualitativa em educação em Ciências. Para Stake (2011) a pesquisa qualitativa centra-se essencialmente na busca da percepção e compreensão humanas. Para Bogdan e Biklen (1994) o interesse da investigação qualitativa é a compreensão de fenômeno do cotidiano em toda sua complexidade e em seu contexto natural. Stake (2011) afirma que a melhor pesquisa qualitativa é aquela que procura entender como as coisas acontecem em seu contexto real; compreender como as coisas funcionam a partir de uma observação ampla e, para isso, é preciso solicitar “às pessoas que descrevam como elas veem as coisas funcionando” (Stake, 2011, p. 37).

Escolhemos utilizar o estudo de caso de Stake (1999) e optamos pelo que ele denomina **instrumental-coletivo**, pois se centra na investigação de um fenômeno original, singular e considerado como um sistema delimitado em que suas partes são integradas (Stake, 1999).

Consideramos como casos três (03) escolas públicas da Secretaria Municipal de Porto Alegre<sup>4</sup>, RS, em que buscamos investigar práticas avaliativas de uma professora de Ciências de cada uma dessas escolas. Assim, observamos a prática de avaliação de três professoras (em uma turma do ciclo C30, com 20 a 30 alunos); fizemos “escuta”<sup>5</sup> atenta das falas sobre como elas fazem acontecer, como funciona a prática cotidiana e que invenções marcam a “arte de fazer”<sup>6</sup> a avaliação dessas profissionais e também procuramos investigar concepções e significados para os estudantes do processo de avaliação.

Apropriamo-nos de uma perspectiva teórica e também metodológica sobre a “invenção do cotidiano: arte de fazer” defendida pelo francês Michel de Certeau (2014), que reflete formas de pensar as práticas cotidianas dos consumidores, pressupondo que elas são do tipo tático, isto é, expressam-se como formas de “resistência” que deslocam o suposto consumo passivo para “criações anônimas” que nascem na prática do desvio no uso dos produtos culturais oferecidos no mercado dos bens (Certeau, 2014, p. 13).

Valorizamos o processo de “escuta” proposto por Certeau na tentativa de revelar o “saber fazer” com respeito à avaliação das aprendizagens dos estudantes, saberes estes desenvolvidos na realidade cotidiana de sala de aula e também fora dela. Por meio da pesquisa do cotidiano e fundamentado na teoria

<sup>2</sup> Utilizamos a expressão “professoras” para indicar a questão de gênero, uma vez que toda a docente investigada em nosso estudo era mulheres.

<sup>3</sup> No período de nossa investigação, a organização das escolas da Rede de Educação de Porto Alegre era por ciclos de aprendizagens: três ciclos denominados Ciclo A, Ciclo B e Ciclo C. O ciclo A engloba os três primeiros anos do sistema seriado, ou seja, 1º ano (A10), 2º ano (A20) e 3º ano (A30). O ciclo B corresponde os três anos seguintes, 4º ano (B10), 5º ano (B20) e 6º ano (B30) e o ciclo C envolve os três últimos anos do Ensino Fundamental, ou seja, 7º ano (C10), 8º ano (C20) e 9º ano (C30).

<sup>4</sup> Segundo Freitas (2013), desde 1989 a cidade de Porto Alegre buscou uma política de reinvenção da escola baseada na perspectiva de gestão democrática. Segundo ela, o discurso da gestão democrática serviu de orientação para as ações da SMED no processo de reestruturação curricular que originou a “Escola Cidadã”, perspectiva que foi responsável pela reorganização curricular voltada para eliminação da reprovação escolar embasada no discurso de que todo aluno é capaz de aprender e que carrega saberes importantes para a aquisição do processo de aprendizagem escolar.

<sup>5</sup> “Escuta” na perspectiva de Certeau tem um sentido receptivo, de uma relação de confiança, de dar voz e ouvir a palavra das professoras, de captar suas expectativas, desafios, seus modos de agir, muitas vezes ocultos, e de enfrentar a complexidade do fazer a avaliação na realidade escolar.

<sup>6</sup> “Artes de fazer”, na acepção ceriteuniana, entendidas como os modelos de ações dos usuários (e.g., consumidores, professores), invenções anônimas, livres e criativas, ou seja, táticas subversivas que marcam formas diferentes de um saber-fazer pessoal, que desviam a ordem dominante.

de Certeau (2014) buscamos compreender as criações, as resistências, as táticas, as invenções dessas três professoras e também escutamos alunos, sobre como significam a avaliação. Investigamos micro diferenças e micro resistências, operações astuciosas e clandestinas desenvolvidas<sup>7</sup> pelas professoras em relação às orientações normativas a que eram submetidas: Secretaria Municipal de Educação, exigências administrativas como o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e documentos oficiais.

Concordamos com as ideias de Certeau (2014) em relação à existência de invenções, inteligência e modos criativos quase invisíveis no espaço das ações dos que estão inseridos em contextos mais amplos, mas que representam o lado mais fraco, menos privilegiado do tecido social (pensando os professores como o lado mais frágil na relação de poder, comparáveis aos consumidores ou usuários das ordens impositivas de instâncias superiores e que marcam o uso desses produtos preestabelecidos). Especulamos que suas ideias podem fornecer uma vertente também criativa para entender o porquê do surgimento de microresistências e criações subversivas, bem como as formas como elas atuam em relação à avaliação, em uma análise que possa contribuir para a reinvenção da escola.

Inseridos no contexto escolar, fomos convidados pelas professoras e coordenadoras pedagógicas a fazer observações acompanhando aulas, reuniões, conselhos de classe, promovendo a escuta em diálogos prolongados fora da sala e inclusive participando de discussões nos intervalos, na sala dos professores e corredores da escola, sobre a avaliação da aprendizagem<sup>8</sup>, que formalmente eram produzidas em reuniões do Conselho Escolar (participamos de seis reuniões, duas em cada escola). A observação e “escuta” se estendeu por todo o semestre de 2016/2 e envolveu diferentes períodos (manhã e tarde) de todos os dias da semana; foi registrada em diários de campo do pesquisador; não houve gravações em vídeo e não foram feitas entrevistas (estruturadas ou semiestruturadas), priorizamos conversas no cotidiano escolar, questionamentos informais e imersões em sala de aula. Todas as anotações e falas capturadas nas “escutas” foram transcritas; foi feita leitura e releitura em etapas para identificação de saberes experienciais, “táticas” e “formas criativas”, às vezes pequenas subversões, para fazer a avaliação da aprendizagem. A análise também incluiu materiais informais recolhidos, como notas em listas de chamada e diários das professoras sobre participação e desempenho dos estudantes, bem como provas e trabalhos dos estudantes. Deste processo emergiram alguns padrões, que refinados tornaram-se subcategorias, e foram desvelando, como sugere Certeau, os modos de fazer das professoras. A análise não considerou categorias temáticas prévias, pois a seleção, interpretação e organização encadeada de extratos de falas fez emergir subcategorias (mostradas nos Quadros 1, 2 e 3).

Como já dito, consideramos para a realização deste estudo a “escuta” nas escolas, a utilização de múltiplas fontes de dados, inspirados em Stake (2011) e em Certeau (2014), como, por exemplo, observações da prática da avaliação dentro e fora da sala de aula: notas em caderno de campo da dinâmica das aulas, de discussões ocorridas em reuniões e daquelas decorrentes de trocas de ideias oriundas de conversas informais nos corredores da escola, no cafezinho e sala dos professores; conversas em profundidade com as professoras (esta foi a principal fonte de dados); coleta de alguns instrumentos de avaliação fornecidos pelas professoras (e.g., provas, trabalhos, anotações em diário das próprias professoras); respostas a questionários curtos e notas de campo de conversas informais com estudantes sobre suas concepções acerca da avaliação da aprendizagem.

Apresentamos mais detalhadamente alguns aspectos da teoria das práticas cotidianas de Certeau (2014), que nos serviu de suporte teórico e metodológico nas análises realizadas, assim como uma breve tradução dessa teoria para a pesquisa em ensino, particularmente para a compreensão do cotidiano escolar, feitas por vários autores (Alves, Garcia, 2000; Duran, 2007a, 2007b; Oliveira & Sgarbi, 2007).

<sup>7</sup> São conceitos fornecidos por Certeau (2014) que interpretamos: “micro diferenças” são invenções criativas dos usuários que divergem de regras e normas de um determinado sistema estratégico; “micro resistências” são maneiras de contestar modelos hegemônicos a que (os professores) estão sujeitos; “operações astuciosas” são criatividade dos usuários para dar conta de uma tarefa (re)significando a ordem imposta; “clandestinas” são maneiras de atuar tomadas como “táticas”, pois divergem das normas prescritas e determinam formas de sobrevivência daqueles que estão em desvantagem frente ao poder constituído. Esses conceitos foram sendo revelados durante a imersão no espaço escolar.

<sup>8</sup> O processo de observação e escuta ocorreu através da presença do pesquisador na escola, por meio da aceitação dos profissionais, em que registramos em caderno de campo como aconteceram as maneiras de fazer a avaliação, tanto em sala de aula como em momentos de reuniões de Conselho Escolar. A análise descritiva encadeada de muitas situações didáticas acerca da avaliação foi feita por meio de um processo de categorização, à luz da teoria das práticas cotidianas de Certeau (2014). As tentativas de respostas às questões levantadas neste artigo foram parcialmente entendidas por meio da captação de situações didáticas específicas da realidade de cada escola que, através de um olhar retrospectivo e em perspectiva possibilitou perceber uma totalidade mais completa.

## **Teoria das práticas cotidianas de Michel de Certeau e seu uso na pesquisa em Ensino**

Certeau (2014) foi motivado a escrever “A invenção do cotidiano: artes de fazer” em função de seu esforço para compreender, não a uniformização, mas o imprevisível, o invisível, o insuspeito que acontece nas práticas cotidianas (ou *práticas ordinárias*). Seu interesse era extrair “maneiras de fazer” dos consumidores conhecendo a vida concreta e as operações dos usuários. Para ele, estas operações, muitas vezes não notadas, surgem como modos de “resistências” ou de inércia em relação ao desenvolvimento da produção “sociocultural” em que as pessoas estão inseridas (Certeau, 2014, p. 16). Tal compreensão pode orientar, na visão do autor, decisões políticas e escolhas para fixar prioridades orçamentárias.

Propôs formas de pensar as práticas cotidianas dos consumidores assumindo-as como ações do tipo tático: *Habitar, circular, falar, ler, ir às compras ou cozinhar, todas essas atividades parecem corresponder às características das astúcias e das surpresas táticas: gestos hábeis do “fraco” na ordem estabelecida pelo “forte”* (Certeau, 2014, p. 97). Assim, seu interesse era explicitar as “combinatórias de operações” astuciosas que compõem uma cultura, extrair “estilos de ação” inerentes aos usuários disfarçados sob o nome de “consumidores”.

Certeau diz que “*a uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de consumo...*” (Certeau, 2014, p. 39) e esta é astuciosa, dispersa, silenciosa, quase invisível e não se destaca com produtos próprios e sim nas formas de empregar ou reempregar os produtos que são impostos por uma ordem econômica dominante.

Ele propõe a ideia de que “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (p. 38), daí seu interesse em identificar os tipos de operações que caracterizam o consumo com intuito de perceber nessas práticas sinais de criatividade que se multiplicam, sinais de “fabricação” (mas escondida) porque ela de dissemina nas regiões ocupadas pelos sistemas de produção (televisiva, urbanística, comercial, etc.).

Dois conceitos fundamentais de Michel de Certeau são os de estratégias e táticas. Ele compreende “estratégia” como sendo o cálculo, a manipulação das relações de força que são possíveis a partir do momento em que um “sujeito de querer e poder” pode ser isolado. As estratégias, através da criação de um “lugar próprio” (e.g., fábricas, instituições) e da constituição de um “lugar de poder”, desenvolvem espaços teóricos e discursos totalizantes que são responsáveis pela articulação de um conjunto de lugares onde é possível realizar uma distribuição de forças.

Em contrapartida, as “táticas” são, para Certeau (2014), uma ação calculada, determinada pela “ausência de um lugar próprio”, desprovida de uma delimitação externa; não obedecem à lei do lugar, não têm lugar se não o do outro e aparecem dentro do próprio espaço em que há a imposição. Ele diz que as táticas não possuem meios para se manter em si mesmas, refletem os “usos” como ações inventivas (bricolagens) que organizam em sua surdina o trabalho de formiga do consumo. Enquanto as estratégias possuem espaços próprios (e.g., a fábrica) e são capazes de produzir, mapear, impor; as táticas só podem utilizá-los, manipular e alterar esses espaços. Mas Michel de Certeau considera que táticas são desprovidas de um projeto global, não buscam totalizar o adversário em um espaço diferente, visível e objetivável. Contudo, *por não possuírem um lugar próprio*, as táticas possuem mobilidade importante para aproveitar as possibilidades que são ofertadas por um determinado instante; utilizam-se das falhas que as conjunturas particulares vão deixando na vigilância do poder proprietário, que subvertem as regras a partir de dentro e aproveitam essa oportunidade para criar surpresas. Por isso, podem surgir onde ninguém espera.

Inspirados em Certeau (2014) interpretamos que as professoras de Ciências (nas três escolas), agem como consumidoras, reinventam suas maneiras de fazer a avaliação das aprendizagens dos estudantes, como forma de resistência às normas prescritivas (em analogia aos produtos impostos).

Percebemos que no processo de “escuta”, as professoras promoviam uma espécie de “escuta de si” e dos pares que de alguma maneira permitia amenizar suas angústias com relação aos complexos aspectos já descritos. É neste sentido que acreditamos que ocorreram “**duas escutas**”, a escuta do pesquisador às vozes das professoras, buscando entender como faziam a avaliação da aprendizagem e a escuta que elas faziam a si mesmas, em que puderam refletir a sua prática, dividir suas angústias, repensar sua tarefa de educar, criticar, sugerir e revelar o seu jeito de fazer a avaliação em sala de aula. Daí a grande importância da academia se aproximar e compreender melhor a complexidade escola

Nessa convivência e aprendizagem das “maneiras de fazer” a avaliação pelas professoras, apesar de pouco tempo, fomos percebendo que elas constroem uma **identidade própria** para o enfrentamento dos

imprevistos, incertezas do cotidiano escolar e manutenção da esperança de uma formação melhor para seus estudantes.

Compreender a prática de avaliação, ou seja, as invenções criativas e táticas das professoras, que mesmo sem “lugar próprio” apareceram na “escuta” que realizamos. Interpretamos como sendo *estratégias*, no campo da avaliação no ensino de Ciências, à conjuntura imposta por normas, regras, leis, diretrizes elaboradas pelos sistemas de ensino (escola, Secretaria Municipal, Secretaria Estadual, Ministério da Educação) que orientam formalmente os procedimentos de avaliação a serem seguidos.

Um dos resultados de nossa revisão de literatura, antes indicada, foi de que mesmo com essas orientações vigentes, os professores na escola, atuando na sala de aula real, percebiam que não conseguem reproduzir fielmente as orientações (sobre avaliação), principalmente porque esbarram em situações que não foram prescritas. Citamos algumas dificuldades que foram reveladas pela escuta: indisciplina, violência na escola, pouco envolvimento dos pais na educação de seus filhos, alunos com problemas psicológicos, jovens prematuramente inseridos no mercado de trabalho, dificuldades de aprendizagens, desânimo dos professores pela desvalorização etc. É neste panorama que acreditamos que, individualmente ou coletivamente, os professores cotidianamente elaboram criativamente táticas, bricolagens, maneiras de fazer a avaliação que é possível de ser feita diante da complexidade da escola. Táticas que somente são possíveis de entender, em nossa opinião, observando suas práticas no contexto real de sala de aula. Isto justifica, em nossa pesquisa, a realização de observações prolongadas do cotidiano da escola, envolvendo a “escuta” aos agentes, em que parte dos resultados estão presentes nas seções seguintes.

Uma das interpretações da Teoria de Michel de Certeau é a possibilidade de compreender as práticas no cotidiano escolar com a finalidade de explorar as criações e invenções anônimas que ali acontecem: maneiras de fazer, ações rotineiras que surgem no dia a dia, operações de professores, gestores e alunos que aparecem nesse cotidiano (Duran, 2007a, 2007b). De acordo com Duran (2007b), essas invenções produzem uma cultura que constitui saberes pedagógicos da escola que são elaborados pelos professores e estudantes na dialeticidade da vida cotidiana e na complexidade da realidade escolar. Oliveira e Sgarbi (2007) dizem que a finalidade é buscar compreender a complexa dinâmica que permeia a vida cotidiana dentro e fora do ambiente escolar.

Alves e Garcia (2000) defendem que a pesquisa do cotidiano necessita de uma reeducação de “*nossa capacidade de ver, ouvir, sentir as ideias e as ações que são elaboradas no espaço/tempo do cotidiano da escola e da sala de aula, com suas lógicas e no seu ritmo próprio*” (p. 17)”. Ferraço (2008) acrescenta que na perspectiva da pesquisa **no/do/com** o cotidiano o investigador investe na tentativa de falar com os sujeitos pesquisados. Defende que é preciso valorizar o uso de narrativas, depoimentos e relatos para buscar uma aproximação com esses sujeitos, ouvir o que eles têm a falar e respeitar a forma de como desejam dizer. São os sujeitos do cotidiano que inventam outros discursos para a educação e, desta forma, contribuem para invenção da escola, a cada dia (ele acentua as escolas públicas).

Duran (2007a), em suas pesquisas das práticas de professores fundada na lógica do cotidiano, busca apreender a linguagem expressa neste meio através de um conjunto de práticas em que o pesquisador se achará implicado. Uma consideração importante colocada por Duran (2007b) acerca da pesquisa do cotidiano é que é necessário romper com o discurso que somente culpa e faz denúncia dos professores sobre a prática da avaliação; é preciso superar a noção ingênua de que as teorias e pesquisas acadêmicas revelam avanços e, por si só, podem garantir a melhoria das práticas dos professores, estas continuam pobres e quase estáticas (Duran, 2007b, p. 130).

Alves e Garcia (2000) defendem que seja o que for que venha de cima, quando chega à sala de aula transforma-se em outra coisa: “*a sala de aula é o espaço/tempo da invenção, da surpresa, da complexidade*” (p. 11). Reafirmam que é preciso acabar com o julgamento que os formuladores de novas políticas públicas em educação fazem ao defenderem que os professores são culpados pelo fracasso escolar. Para elas, os fazedores dessas políticas geralmente fazem o discurso de que suas políticas, seus projetos não deram certo porque os professores foram incapazes de apropriarem-se e de implementarem esses projetos concebidos sobre posturas idealizadas.

Nas três seções seguintes fazemos uma narrativa reflexivo-interpretativa com base na organização, seleção e apresentação de extratos encadeados de falas consideradas reveladoras à luz da teoria das práticas cotidianas de Certeau (2014); através dela, apresentamos os principais resultados obtidos no processo de observação e “escuta” das práticas avaliativas das três professoras investigadas. Fazemos isto separadamente, dada a dimensão singular de cada contexto escolar. Dentro de cada narrativa

dos modos de fazer a avaliação de cada uma das três professoras inserimos com subseções certas categorias em forma de temas que surgiram no processo de análise (algumas representam a própria fala das professoras).

## **OS MODOS DE FAZER A AVALIAÇÃO DA PROFESSORA D: ESTUDO DE CASO 1**

Começamos com uma breve contextualização da escola D, espaço de atuação da professora D: a escola da rede pública municipal de Porto Alegre, RS, atende à modalidade de ensino Pré-Escolar, Educação Infantil e Fundamental; possui biblioteca com abundância de acervos de livros de diversas áreas do saber; um laboratório de Ciências que centra em experimentos voltados para o ensino dos componentes curriculares Química e Biologia, sem nada voltado à Física. A professora D possui formação em Ciências com habilitação em Biologia, tem mestrado em Educação em Ciências e Matemática e seu tempo de magistério era de aproximadamente cinco anos. Nossa presença nessa escola permitiu fazer imersão em 14 horas-aulas; escutas em duas reuniões do Conselho Escolar e inúmeras outras escutas junto à Professora D. Lembramos que este estudo foi precedido pelo Estudo I em que já havíamos habitado dez escolas, incluindo a escola D. Tudo isso gerou cadernos de campo contendo falas, descrição dos contextos de fatos observados (como também a coleta de outros materiais) que foram base para a análise aqui apresentada.

### **A “escuta” no cotidiano escolar**

A professora revelou que ao entrar na instituição foi orientada, nos planejamentos, a considerar uma avaliação em que fosse possível acompanhar todo o crescimento dos estudantes, diariamente, conforme recomendação presente nas diretrizes curriculares educacionais do Município de Porto Alegre (Caderno 9, 1997) e no PPP da escola. Mas ela confessou que, em geral, recorria à aplicação de uma prova e a alguns trabalhos pontuais.

Ela afirmou que era comum na escola haver uma semana de “provão”, que acontece a cada final de trimestre, organizada pela coordenadora pedagógica. Revelou que também considerava um momento para realizar a prova em seu horário normal de aula, como evidencia sua fala (Q1;F1)<sup>9</sup>.

Observamos que o emprego da prova é bastante referenciado nessa escola, havendo programações de toda uma semana para tal. Em uma ida, em 05/09/16, fizemos observação de uma aula em que a professora revisou alguns assuntos que iria cobrar em uma prova. Nesse dia a professora solicitou aos estudantes que resolvessem um exercício do livro-texto (Canto, 2013) e o assunto era do componente curricular Química (e.g., átomos; partículas constituintes; tabela periódica; número atômico; número de massa). A professora revelou que até àquele momento não tinha apresentado nenhum assunto do componente Física. Observamos, na aula de revisão, que alguns estudantes preferiam trabalhar em pequenos grupos, outros sozinhos e outros não se concentravam para fazer a atividade solicitada.

A professora D, no momento de aplicação da prova em 05/09/16, após a breve revisão, solicitou aos alunos que organizassem a sala e orientou que sentassem nas cadeiras enfileiradas. Um tempo de aproximadamente de três minutos foi consumido até que os alunos ficassem em silêncio. A professora, então, pediu para que guardassem os materiais e proibiu o uso de celulares durante a prova. Mesmo assim, alguns alunos insistiram em usar. Alguns rapidamente devolveram a prova para a professora, sem tentar respondê-la. Isto se repetiu várias vezes, por vários alunos, demonstrando, aparentemente, desinteresse e até desânimo em resolvê-la. Esta breve narrativa visa apresentar o contexto de um momento de avaliação, observando que a “prova” ainda tem (Q1; A1), segundo revelou a professora, centralidade como importante instrumento de avaliação.

Posto que as orientações oficiais demandam privilegiar a avaliação qualitativa, isto nos remete a Certeau (2014) quando sinaliza que seja possível analisar o imenso campo da “arte de fazer”, que para ele é diferente dos modelos estabelecidos, pensados de cima para baixo. Ele destaca que a cultura do ensino está postulada, em geral, da instância superior para a primária, sendo que tal instância busca a constituição de um lugar próprio, por meio de um sistema de regras capaz de legitimar sua produção, repetição e verificação.

Em uma das conversas, a professora D disse-nos que considerava a avaliação através do uso de provas porque entendia que precisava “preparar os estudantes para enfrentar seleções competitivas após

<sup>9</sup> A sigla Q1; F1 significa que é o extrato da fala 1 da prof. D naquela subcategoria e pode ser encontrada no Quadro 1 (corresponde à “fala 1”).

*saírem da escola*” (e.g., vestibulares, ENEM, concursos etc.), apesar dela revelar perceber a indisposição dos alunos para fazerem provas. Muito marcante para a professora D pareceu ser uma fala escutada fora da sala de aula, em que ela enfatiza uma prática de avaliação tradicional (prova) como sendo o resultado de uma herança adquirida no seu próprio processo de formação (Q1;F2).

A professora vinha trabalhando assuntos de Química; obsevamos uma aula, no final de setembro (29/09/16), que introduziu pela primeira vez assuntos do componente curricular Física. Ela iniciou discutindo tópicos elementares sobre eletricidade (cargas elétricas e processos de eletrização). Descrevemos a seguir alguns aspectos observados das situações didáticas ocorridas.

A professora escreveu na lousa a seguinte expressão: “*Física: estudo sobre eletricidade*”. Antes de apresentar conceitos de forma expositiva, incitou os alunos a realizarem um pequeno experimento, na própria sala de aula, associado ao entendimento da eletrização por atrito. Solicitou que atritassem uma caneta em seus cabelos ou em uma folha de caderno e, em seguida, aproximassem a caneta a pedacinhos de papel picados por eles. Notamos que os estudantes ficaram curiosos com o fenômeno da atração e repulsão elétrica. Um aluno expressou: *Meu!!!! Profe isso é telecinética*”. A professora também levou para essa aula balões de aniversário para complementar a parte experimental. Todos se envolveram fortemente na atividade, fazendo e refazendo as pequenas experiências. A professora escreveu na lousa algumas questões e solicitou que eles descrevessem, no caderno, os procedimentos realizados e os fenômenos observados (e.g., nome do experimento; objetivo; material; procedimentos; conclusão). Ela, oralmente, incentivava a participação e a argumentação dos estudantes. Uma das alunas forneceu uma resposta para o fenômeno da atração e repulsão elétrica: *A mágica da caneta que faz o papel subir até ela, e a mágica do balão*.

A aula foi marcada por conversas entre os alunos que causavam muito barulho e interferiam na sequência da aula planejada pela professora. Várias vezes a professora pediu a atenção e insistiu que individualmente copiassem no caderno as explicações presentes na lousa. Em dado momento, a professora D esboçou um desenho na lousa para representar o modelo de um átomo. Essa ação foi seguida por questões feitas pela professora (*Onde estão os átomos?*) e, por algumas tentativas de explicação dos alunos. Os alunos forneceram diversos exemplos de fenômenos sobre a eletrização que era presenciada em seu cotidiano (e.g., eletrização [estática] na televisão; eletrização de um blusão; descargas elétricas nas tomadas). A professora utilizou o livro texto de Ciências para nortear suas explicações que eram copiadas para a lousa, explicadas por ela e registradas no caderno pelos alunos.

Na aula seguinte, 10/10/16, a professora realizou uma rápida revisão sobre o assunto. Os alunos demonstravam interesse, apresentaram dúvidas, contribuíam dando suas opiniões. A professora solicitou que abrissem seus cadernos, copiassem e respondessem à questão que colocou na lousa: *porque os cabelos se arrepiaram quando aproximamos um balão que foi atritado? Porque sai faísca do blusão de lã que foi atritado com o corpo?* Nessa aula, ela também distribuiu o livro de Ciências, que ficavam na escola em um armário, no corredor e não era permitido que os alunos os levassem para suas casas. Talvez como uma forma de preservar os exemplares devido à limitação dos acervos ou para evitar sumiços e danos.

Uma aluna apresentou uma dúvida: *Tá professora, por que atritar com o blusão é diferente de atritar com a caneta? Porque nós temos que estar sempre atritando a caneta?* A professora, ao escutá-la, percebeu que ela não compreendia bem o assunto e retomou as explicações.

Não percebemos que tivessem havido anotações da professora para registrar, como forma de ajudar em sua avaliação (Q1; A2), participações dos estudantes na aula, principalmente através de argumentações, dúvidas, explicações ou de esforços para responder os exercícios. As aulas eram expositivas através de explicações dos conceitos pela professora, seguidas de atividades de resoluções de exercícios do livro de texto, ou alguns propostos pela professora. O conhecimento da matéria que envolvia saberes do componente Física foi explorado na realização de uma prova. Destacamos que a professora D foi a única, dentre as observadas em nossa investigação, a fazer uma pequena introdução de conceitos do componente curricular Física. Contudo, sua forma de avaliar era bastante tradicional: centravam na memória (quem participou, demonstrou curiosidade, questionou, respondeu, etc.) e na prova.

### **A ação do coletivo na avaliação**

Participamos, como observador convidado, de duas reuniões de Conselho Escolar; em uma dessas escutas registramos uma discussão entre os professores sobre incertezas e descontentamentos em relação à política de aprovação automática e do trabalho através da produção de conceitos. As reuniões eram realizadas com todos os (as) professores(as) da turma e a Coordenadora Pedagógica (sete



professoras e dois professores). Ouvimos que os professores são orientados, pelas normas da Secretaria Municipal de Educação (SMED), a não reter alunos no último ano-ciclo (Q1; F5, F6, F7; F8).

A professora D, em uma escuta, disse que procurava “esconder” essa orientação dos alunos, pois acreditava que isto poderia contribuir com a desmotivação deles para os estudos (Q1: F9). Esta é, claramente, uma “bricolagem” da qual Michel de Certeau tanto nos fala, capaz de revelar o invisível, o insuspeito que compõe as práticas cotidianas e que surge como um modo de “resistência” ao meio sociocultural-político-institucional em que as pessoas estão inseridas, neste caso os professores frente ao sistema de ensino (Certeau, 2014).

Na reunião de Conselho os(as) professores(as) forneceram à coordenadora pedagógica os resultados individuais dos alunos da turma. Para facilitar a comunicação, emitiam, em voz alta, os conceitos dos alunos atribuindo, criativamente, um substantivo: Conceito A, era “avião”; Conceito B, era “bola”; Conceito C, era “casa”; Conceito D, era “dado”. A emissão dos conceitos era seguida pela quantidade de faltas atingidas no trimestre (e.g., *Dado 14, Casa 16, Bola 7,...*). Por exemplo, Dado 14, significa um conceito “D” e 14 faltas no trimestre. Tal criatividade na forma de expressar os resultados da avaliação constituía, em nossa opinião, mais uma atividade tática, uma maneira de fazer a divulgação dos resultados dos conceitos dos alunos como ações que expressam, na visão de Certeau (2013), uma “subversão das normas a partir de dentro”.

As reuniões do Conselho Escolar mostraram-se momentos valiosos de interações entre os educadores. O julgamento da avaliação final de cada aluno era determinado em consenso, no coletivo. Antes das tomadas de decisões os professores dividiam suas experiências de situações didáticas, de toda turma e de cada aluno, buscando saber/informar sobre sua trajetória escolar (e.g.; estudante muito indisciplinado, estudante esforçado, estudante quieto que não se envolve, estudante assíduo que tem dificuldades de aprendizagem, etc.). Percebemos que a discussão da avaliação nessas reuniões ultrapassava uma intenção de avaliação preocupada apenas com a aprendizagem de conteúdos, era atravessada por diversos outros assuntos (e.g., uso do celular pelos alunos atrapalhando o desempenho e a atenção; reclamações de que os alunos não estavam centrados nos estudos porque focavam na organização da formatura de final de ano; indisciplinas; preocupação com a infrequência – porque mais da metade dos alunos encontravam-se com menos que 50% de assiduidade; brigas na sala de aula; comparações entre turmas).

Em uma conversa posterior, perguntamos à professora D acerca do que ela pensava em relação à sua autonomia em fazer a avaliação em sua sala de aula de Ciências e a avaliação construída, de forma coletiva, em momentos de Conselho Escolar. A professora revelou, assim, que considerava importantes as opiniões compartilhadas nas reuniões de conselho para a elaboração final da avaliação (Q1; F10). Desta forma, pensamos que a avaliação coletiva feita na reunião de conselho consiste em uma “*maneira de fazer*” (Certeau, 2013), como um procedimento que vale pela circunstância que os professores dão àquele momento que, em nossa opinião, pode ser considerada uma extensão da discussão sobre a avaliação feita em sala de aula pela professora.

Em relação ao trabalho com conceitos, a prof. D revelou que faz uma transformação para uma nota quantitativa; que não existe um parâmetro na escola e que, por isso, cria seu próprio “jeito de fazer”, como ressalta em uma fala (Q1; F3).

Este modo de produzir os resultados alcançados pelos alunos da prof. D pode ser interpretado com base no argumento de Certeau (2013), quando afirma que os sistemas de representações, ou os procedimentos de fabricações não aparecem associados mais a quadros normativos, mas como *instrumentos manipuláveis por usuários*.

Em outra conversa, a prof. D explicou, mostrando em seu diário, como ela elaborava um “conceito” como avaliação somativa de cada estudante. Observamos que ela registrava, no seu diário, atividades diversas que eram identificadas em colunas. Por exemplo: trabalhos, exercícios, vistos de cadernos. Notamos que para cada uma destas tarefas ela atribuía um conceito (e.g., A, B, C, D ou E) e, em outras, ela inseria um sinal de – (menos), de + (mais) ou ± (mais ou menos). Ela explicou que o sinal de menos significava que o aluno não realizava tarefas; e o sinal de mais significava que ele fazia as atividades propostas. Perguntamos como ela interpretava esses registros (códigos e símbolos matemáticos) para produzir um conceito final no trimestre. Ela disse que essa transformação é muito subjetiva e que não existia uma regra para isso – cada professor fazia de seu jeito.

Ela confessou que sua maneira de fazer a avaliação era uma forma de deixar mais objetiva a construção dos conceitos; por isso, acrescentava os símbolos +, -, ou  $\pm$ . Revelou também que possuía o hábito de fazer muitas anotações de suas observações dos alunos trabalhando, argumentando que não possui boa memória, para lembrar-se de cada aluno no momento de definir um conceito (Q1; F4).

Interpretamos como sendo, todas essas maneiras de elaboração dos conceitos pensadas e adotadas pela professora, uma forma de “bricolagem” com e na economia cultural dominante, na perspectiva de Certeau (2013). A professora usava, taticamente, diversas e infinitesimais metamorfoses da Lei. Por exemplo, reempregando através de “usos” as recomendações para uma avaliação qualitativa e formativa, seguindo suas próprias regras.

### **A infrequência *versus* avaliação**

Em uma das conversas, a prof. D avisou que de uma semana para outra os alunos de uma turma podem mudar completamente. Afirmou que os estudantes, muitas vezes, fazem combinações, rodízios entre eles para faltarem às aulas. Ela entende que a infrequência é um dos problemas mais sérios enfrentados na escola pública contemporânea (Q1; F11).

Ela conjecturava que a infrequência podia estar fortemente associada à desmotivação dos estudantes para os estudos; que o contexto de vida precário dos alunos podia estar contribuindo também. Em outra escuta que realizamos, ela revelou que a maioria dos alunos era de famílias de baixa renda, viviam em comunidades carentes, vulneráveis, em meio à violência urbana, à falta de saneamento básico, à presença do tráfico de drogas, alagamentos. É importante destacar que todas estas situações da realidade social tinham reflexo na vida escolar, mas não eram previstas nos normativos.

A coordenadora avisou que no ano C30, segundo normas da Legislação Municipal, somente os alunos que possuíssem infrequência acima da permitida por Lei poderiam ser reprovados. Orientou que os professores elaborassem dossiês, caso insistissem em defender alguma reprovação, mesmo para os alunos infrequentes. A prof. D, ao nosso lado, no momento da reunião, comentou: *Está vendo, eles não precisam fazer nada, só vir à aula.*

Observamos que as discussões sobre o problema da infrequência ocupava uma pauta longa nas reuniões de Conselho Escolar e, de fato, constituía-se em uma questão central, que influenciava as decisões coletivas de avaliação dos alunos.

Em um escuta, a prof. D revelou que, diante do problema da infrequência ela procurava avaliar os estudantes aproveitando “cada momento” de aula, valorizando a presença do aluno, em um contexto problemático de muita infrequência na escola. Em nossa interpretação, esse jeito de fazer a avaliação do estudante consistia em “*um estilo de ação*”, na concepção de Certeau (2013), que criativamente a professora encontrava para lidar com um problema que estava muito além de sua competência: a infrequência escolar associada a condições socioeconômicas e infraestruturais das famílias e da sociedade, como um todo.

Em reunião de Conselho Escolar, em 22/09/16, os professores comentavam o caso de um aluno muito infrequente. O professor responsável pelo Serviço de Orientação Escolar (SOE), disse que fora até a casa desse aluno e descobriu que ele faltava porque precisava ficar em casa cuidando de familiares doentes (Q1; F12).

A fala revelava como a realidade fora da sala de aula afetava a (in) frequência escolar. Mas isto é apenas um lado da moeda. Seria preciso investigar todos os outros reflexos que uma situação particular complexa gera na vida, nos sonhos, nas esperanças desses jovens.

Em uma das conversas buscamos saber a opinião da prof. D sobre se os pais entendiam a situação escolar de seus filhos. Ela disse que, na maioria das vezes, precisava explicar os significados dos conceitos aos pais<sup>10</sup> (Q1; F13).

A explicação dos significados de cada conceito, em nossa percepção, vai além da forma objetiva descrita no boletim. Ela acrescenta outras informações oriundas de suas observações cotidianas, das ações

<sup>10</sup> O PPP da escola D estabelece que os resultados trimestrais devem ser registrados em conceitos (A, B, C, D e E e/ou por meio de pareceres descritivos (para o Ensino Infantil é considerado somente este último). Observamos que não estão expressos, neste documento [PPP], os significados de cada conceito, aparece uma explicação objetiva no relatório ou boletim de avaliação: A – avançou plenamente; B – avançou; C – avançou minimamente; D – não avançou; E – o aluno não participou das avaliações e F – infrequente.

de cada estudante (e.g., postura em sala de aula; esforço; lacunas de aprendizagem; necessidade de mais envolvimento nos estudos). A prof. D disse que somente tem a oportunidade de conversar com aproximadamente a metade dos pais porque a outra parte não procura a escola (Q1; A3).. Perrenoud (1999) entende que “a avaliação é o vínculo mais constante entre a escola e a família” (p.147).

Em várias escutas que fizemos, a prof. D falou que dispensava uma atenção especial que consistia em escutar seus alunos. Disse que os estudantes trazem para a escola problemas de suas vidas que de alguma forma interferem em seu planejamento (Q1; F14).

Interpretamos que a escola constitui-se num espaço privilegiado em que os estudantes são ouvidos. Ali encontram oportunidade, talvez única, de fazer sua voz ser ouvida e seu nome ser pronunciado, com todos os significados que isto possa carregar. Possivelmente algumas manifestações dos estudantes, sobre problemas de seu contexto real de vida, são levadas para a sala de aula através de atitudes de indisciplina, ou mesmo através de um silêncio profundo.

Exploramos também concepções dos estudantes sobre a avaliação: o que pensam sobre a avaliação, se gostam de ser avaliados, como acham que deveriam ser avaliados, se consideram importante ser avaliados, se preferem ser avaliados através de notas ou por conceitos. Nove alunos contribuíram com suas opiniões que foram expressas através de um questionário, numa tentativa, ainda que indireta, de escutar suas vozes (Q1; F15; F16).

Perguntamos se gostam de ser avaliados? Através de uma resposta bem objetiva cinco dos estudantes responderam positivamente, disseram entender que era uma forma de observação do professor. Quatro alunos responderam que não gostavam, justificando ser um momento que provoca muito medo e que os deixa muito nervosos.

Vários estudantes desejam ser avaliados pelas tarefas que desenvolvem em sala de aula, pelo que fazem, por suas participações (Q1; F17; F18). Perguntados sobre se consideram importante a realização da avaliação para identificação de etapas de suas aprendizagens e para desvendar dificuldades a serem enfrentadas (Q1; F19).

A prof. D revelou que, em geral, os alunos têm por objetivo alcançar boas notas e não existe, por parte deles, uma preocupação maior, ou maturidade, para aquisição de conhecimentos. Ela entende que a avaliação, para eles, está associada à solução objetiva de questões de uma prova. Isto pode estar revelando, uma vez mais, a centralidade da prova como instrumento avaliativo.

Interpretamos que os alunos também elaboram inventividades próprias, operações anônimas e clandestinas ao lidar com a “arte de fazer a avaliação”. Através de “táticas de praticantes”, na perspectiva de Certeau (2013), fazem funcionar, os procedimentos de avaliação através das provas, em outro registro e, de certa maneira, eles metaforizam as regras impostas pela professora, dado que, aparentemente, não é ela (a prova) que deveria ser o principal instrumento de avaliação, na visão dos alunos.

Quadro 1: Sintetiza falas e extratos do diário de campo do pesquisador reunidas sob um tema (subcategoria temática), como propõe Bardin, e as relacionado às questões de pesquisa subsidiárias e às “táticas” identificadas, na acepção de Certeau.

| Estudo de Caso 1 – Escola D  |   |   |  |  |
|--|---|---|--|--|
| Subcategoria   | Legislação/<br>Orientações  | Extratos de falas<br>Excertos de Diário de Campo  | Questões de<br>Pesquisa  | “Táticas” na<br>acepção de<br>Certeau  |
| <b>Uso de provas como meio de avaliação</b><br><br><b>Avaliação tradicional como herança da formação docente</b><br><br><b>Estratégias diversas podem compor a</b> | Privilegiar a avaliação qualitativa, processual, que acompanha o desenvolvimento do estudante | F1- Prof. D: <i>A gente tem um provão (...) não é o provão que eu considero (...). Eu faço uma prova antes, só minha... para eles se acostumarem.</i>   | Quais são as pequenas invenções, ou “bricolagens” das professoras para fazer a avaliação em ciências de forma a cumprir, em linhas gerais, as normas da escola e da SMED?<br><br>O que a “escuta” na escola revela de inventividade, de astúcias das | <b>Transformar notas de provas em conceitos</b><br><br><b>Uso de códigos, sinais e uma</b> |
|  |   | F2-Prof. D: <i>...a gente veio de uma educação que se tu não cumprir as tarefas tu reprova... Acho que a gente ainda se prende muito ao modelo antigo na questão de avaliar conteúdo, de preparar para provas, para testes, para vestibular né.</i> |  |  |
|  |   | F3 – Prof. D: <i>Eu pego o número total de questões né, considero... A metade fica C. Da metade para baixo fica “D” que é uma nota ruim o “D” né. O “C” é a média. Aí dali para cima... Eu conto mais da metade fica o “B”</i>                      |  |  |
|  |   | A1-Pesq.: <i>Prova é muito criticada na literatura e legislação, mas muito presente na escola; seu uso justifica-se para preparar estudantes a processos seletivos.</i>   |  |  |
|  |   | A2-Pesq.: <i>Aulas expositivas e questionamentos, copiar da lousa, responder questões no caderno, participar; resolver exercícios do livro didático de Física ... atividades que</i>  |  |  |

| Estudo de Caso 1 – Escola D   |   |  |  |  |
|---|---|--|--|--|
| Subcategoria  | Legislação/Orientações  | Extratos de falas<br>Excertos de Diário de Campo   | Questões de Pesquisa   | “Táticas” na aceção de Certeau   |
| avaliação   |   | <i>poderiam compor a avaliação... a professora não fez anotações.</i><br>F4-Prof. D: <i>Eu preciso anotar muito... faço muito bilhetezinho assim de cada aluno. Eu vou anotando (...) até no caderno de chamada ou até em outro caderno anotando (...) Ah para um aluno eu coloquei + , na avaliação da atividade ali, o que significou aquele mais ou menos? É que eu o considero um aluno bom, mas vamos dizer assim que eu vi que ele fez assim sem querer fazer muito né. Eu preciso registrar desta forma porque eu não me lembro depois...</i> | <i>professoras para se manterem na escola diante de tantos desafios (sociais, econômicos, políticos, profissionais)?</i>                           | <b>forma um tanto subjetiva de avaliar</b>   |
| Conselho escolar:<br>incertezas em relação à política de aprovação automática e à produção de conceitos   | Orientação da SMED de não retenção no último ano-ciclo  | F5-Prof. A: <i>Se nós trabalhamos em cima de uma avaliação eliminatória, se focar só nos conceitos a gente vai quebrar...</i>  | <i>O que fazem as professoras em seu coletivo para avaliar a aprendizagem de seus estudantes?</i>  | <b>Uso de consenso e compartilhamento de impressões</b>  |
|   |   | F6-Prof. B: <i>Não é diminuindo a expectativa de trabalhar com os conceitos, mas se o aluno está percebendo esta facilidade, ele não vai se esforçar...</i>  |  |  |
|   |   | F7-Prof. C: <i>Ouvi de um aluno que “Aqui a gente faz, a gente apronta, mas no final dá tudo certo”</i>  |  |  |
|   |   | F8-Prof. F: <i>Eu sou da teoria que temos que “bombardear” a SMED, encaminhar par eles e se quiserem aprovar, que aprovem...</i><br><i>Nós é que temos que decidir (...) não podemos esperar a SMED (...) nós é que temos que aprovar ele, não é isso que define o nosso trabalho? (...) vamos mudar (...) precisamos romper com esta lógica, devemos pensar novas alternativas.</i>   |  |  |
|   |   | F9-Prof. D: <i>A gente não coloca isso abertamente para eles né, a gente tenta segurar um pouquinho (...). É muito difícil a gente ter essa conversa com eles assim... que não importa a nota, mas o que eles conseguiram avançar em relação a eles mesmos né.</i>   |  |  |
| F10-Prof. D: <i>...tem ali presentes [no conselho] os professores que acompanham aquele aluno de anos anteriores... Então eles trazem um histórico de crescimento desses alunos né. Talvez naquele um ano, eu não observei no meu conteúdo, ou observei que ele cresceu muito pouco. “Mas, tem alguns professores que já trazem que esse aluno teve um crescimento muito bacana”...</i> |   |  |  |  |
| Infrequência é um desafio da escola atual.<br><br>SOE da escola acompanha casos complexos<br><br>Desmotivação, descrença, precariedade, vulnerabilidade e, violência urbana pensada como causa da alta infrequência   | Normas da Legislação Municipal permitem a reprovação a alunos que possuísem infrequência acima da permitida por Lei | F11-Prof. D: <i>...a gente tem muitos problemas de faltas tá... O ano passado foi um ano muito chuvoso, a gente teve faltas... Este ano não foi tão chuvoso... foi frio. Mas, a gente teve muitos problemas de faltas este ano, é um dos maiores problemas hoje...</i>   | <i>Como a infrequência elevada interfere na avaliação?</i><br><br><i>Como os professores se mantêm na escola diante de uma realidade tão dura?</i> | <b>Valorizar cada momento de presença em aula e escutar seus problemas</b><br><br><b>Explicar significado dos conceitos aos pais, que pouco acompanham seus filhos</b> |
|   |   | F12-Prof. SOE: <i>Uma tia do aluno tem problemas psiquiátricos, o tio encanado [referindo-se ao fato de estar preso]... A mãe pede para o filho ajudar... Esse é o quadro. É uma coisa de enfermaria dentro de sua casa. Colocamos uma proposta... que informasse através de um bilhete no dia que ele precisasse faltar.</i>  |  |  |
|   |   | F13-Prof. D: <i>(...) na hora da entrega, a gente explica assim, que, a nota “A” é uma nota muito boa, o aluno conseguiu atingir aqueles objetivos daquele trimestre... O “B”, por exemplo, explico que significa que o aluno trabalhou, se esforçou, mas que ele pode se esforçar um pouco mais, que ele ainda, talvez, tenha errado,... não tenha feito todas as atividades... “C”, a gente explica que o aluno está na média, que ele precisa estudar muito mais... “D” que é uma nota ruim e que está passível de reprovação...</i>              |  |  |
|   |   | A3-Pesq. Ela [prof. D] <i>considera ser um problema sério a não participação dos pais no acompanhamento da avaliação de seus filhos.</i><br>F 14-Prof. D: <i>... a quantidade de conteúdo e atividades que eu pensei que eu iria trabalhar era muito maior, assim, do que eu consigo desenvolver com eles... A gente acaba ficando mais na questão comportamental e na questão afetiva. Eles trazem muitos problemas, seja de saúde na família...</i>  |  |  |
| “escuta” aos alunos sobre o que pensam da avaliação   | Não há normas para “escutar” o que pensam os estudantes   | F15- Est. Y: <i>...avaliação é algo que alguém fica te observando, para ver se você está conseguindo alcançar seu objetivo.</i>  | <i>Q.6 Como os alunos e outros agentes sociais lidam com a avaliação na escola?</i><br><i>Q.7 Estudantes</i>                                       | <b>Avaliar como uma oportunidade de se fazer</b>   |
|   |   | F16-Est. Z: <i>...avaliação significa dizer o que vocês vão falar de nós.</i>  |  |  |
|   |   | F-17-Est. Y: <i>Normal, não tenho preferência, acho que as perguntas não sendo muito particulares já é um bom</i>  |  |  |

| Estudo de Caso 1 – Escola D |                            |   |                                 |                                       |
|-----------------------------|----------------------------|---|---------------------------------|---------------------------------------|
| Subcategoria                | Legislação/<br>Orientações | Extratos de falas<br>Excertos de Diário de Campo  | Questões de<br>Pesquisa         | “Táticas” na<br>acepção de<br>Certeau |
|                             | sobre<br>avaliação         | começo.<br>F18-Este N: <i>Devo ser avaliado pelas coisas que faço.</i><br>F19-Est. M: <i>Sim, para ter um conhecimento sobre mim e para ver minhas evoluções e resultados</i> | <i>gostam de ser avaliados?</i> | <b>ouvir</b>                          |

## OS MODOS DE FAZER A AVALIAÇÃO DA PROFESSORA G: ESTUDO DE CASO 2

A narrativa do Estudo de Caso 2 segue a mesma estrutura do Estudo 1, e busca descrever e responder, pelo menos parcialmente, às mesmas questões subsidiárias associadas às questões de investigação.

Descrição breve do contexto: a professora G, da escola pública municipal G, tinha formação em Ciências com habilitação em Biologia e possuía Mestrado em Estudos Culturais das Ciências. Em um primeiro contato, em agosto de 2016, ela informou que somente havia uma turma de C30 (9º ano) no horário matutino ficando acordado que realizaríamos o estudo nessa turma, de aproximadamente 25 alunos. A nossa vivência na escola aconteceu entre 31/08/16 à 20/12/16, sendo que fizemos observações e “escuta” de um total de 16 horas-aulas. Passamos a apresentar os principais resultados encontrados na escuta realizada nesta escola em particular.

No período de observação houve duas aplicações de provões, organizados pela coordenação pedagógica, nos dias 31/08/16 e 06/12/16<sup>11</sup> e aplicação de uma prova da professora (23/11/16). Todas as provas foram sobre tópicos do componente curricular Química (Q2; A1).

Percebemos nesse dia que a maioria não aproveitava todo o tempo disponível para fazer a prova, como ocorrera na escola D. Com apenas 20 minutos de aplicação, somente sete alunos, de um total de 14 (nove meninas e cinco meninos), continuaram tentando. Eles utilizavam o mínimo de tempo possível para fazer a prova e se dispersavam facilmente.

Realizamos uma observação em uma aula de revisão de preparação para um provão (06/12/16<sup>12</sup>), oportunidade em que pudemos escutar diversas participações de alunos. Por exemplo: *Professora metal é o que tem matéria né? Professora, o que é um átomo mesmo? Dá um exemplo de metal professora*”.

A turma durante as aulas da professora G era inquieta, mas nessa aula de revisão houve outra dinâmica e todos se envolveram. Visivelmente essa disponibilidade para aquisição dos conceitos da matéria estava bastante associada à preocupação dos estudantes com a realização da prova. A maioria observou atentamente as ações e falas da professora e fazia anotações em seus cadernos. Houve vários momentos de interações entre os alunos e a professora e entre os alunos e seus pares.

Percebemos também que eles queriam ser ouvidos, socializar seus significados sobre a matéria e os resultados de seus estudos, mesmo interrompendo as explicações da professora. Destacamos que os alunos contribuíram muito com diversas participações nessa aula de revisão. Novamente não vimos registros feitos pela professora G acerca dessas participações. Além de dúvidas, os alunos também emitiam suas explicações sobre o assunto.

Na sequência, a professora G anotou na lousa alguns símbolos de elementos químicos (e.g., S, O, Na, Fe, F, P, Au, Ca, H) e pediu que os alunos tentassem identificá-los. A maioria demonstrou certo desconhecimento sobre os significados destes símbolos. Percebemos que a preocupação deles, nessa aula em particular, era tentar assimilar o máximo de informações para lembrar na prova. Ouvimos de alguns alunos que precisavam decorar esses elementos para não esquecer no momento da prova (Q2: F1).

No dia da prova, momento em que a professora entregou a folha, ouvimos de uma aluna ao nosso lado: *Ah meu Deus eu estou me tremendo toda*.

<sup>11</sup> No provão de 31/08/16 os alunos tiveram duas horas para fazer quatro provas: Ciências, Matemática, Filosofia e Língua Portuguesa. Estavam presentes 21 alunos (14 meninas e 07 meninos). A prova de Ciência é construída pela professora que entrega a coordenação e esta reúne as provas de todas as disciplinas para organizar uma semana de realização de provas.

<sup>12</sup> Ciência, História e Arte. Estavam presentes 22 alunos (18 meninas e somente 4 meninos).

Detivemo-nos nestas transcrições para mostrar como no ambiente da sala de aula há todo um treinamento para preencher “com acerto” um instrumento bastante tradicional chamado prova. Talvez o próprio nome já expresse aquilo que os alunos parecem saber bem: é preciso “provar” que sabem conteúdos, símbolos, fórmulas. Nada mais fora de foco em um mundo que exige dos sujeitos muitas outras habilidades. Por isso, defendemos que é urgente diversificar as formas de ensinar e avaliar as aprendizagens dos estudantes.

A professora G revelou que também considerava, para compor sua avaliação, os momentos de realização de trabalhos de revisão, que serviam de preparação e de construção de uma espécie de roteiro para ser reproduzido pelos alunos em uma prova. O trabalho de revisão era feito com consulta e tinha o objetivo de fazer com que os alunos organizassem os conceitos da matéria de estudo. A prof. G disse que considerava esses momentos importantes porque, nestas situações didáticas observava que os estudantes interagiam muito mais com ela e com seus colegas (Q2; F2).

A fala da professora parece mostrar que em sua “maneira de fazer” (Certeau, 2014) a avaliação, ela levava em conta um trabalho a ser feito com consulta, uma tarefa que serviria para mobilizar os estudantes à aquisição de conhecimentos conceituais úteis para responder a uma prova formal (Q2; F3).

Em uma aula que observamos, a professora discutiu as respostas das questões de uma prova, mas os alunos não estavam interessados, mostraram-se indiferentes. O cenário era de conversas, gritos, palavrões, risadas, brincadeiras, uso de celulares para tirar fotos e interagir nas redes sociais. Pareceu-nos que atividades como essa, que não tinham alguma obrigação, premiação, ou um ponto a mais não eram vistas como relevantes e eles não despendiam esforços, ou simplesmente não estavam interessados em discutir a prova.

Interpretamos que a professora G considerava importante que os alunos tivessem a capacidade de tentar individualmente fazer os exercícios e que evitassem atrapalhar os momentos de aula expositiva. As conversas, a não atenção dos alunos deixavam a professora visivelmente irritada em certos momentos.

Neste ponto pensamos que a reflexão é muito mais profunda: *quais são os interesses dos jovens na contemporaneidade? Por que eles parecem não se interessar por Ciências? Como captar suas atenções? Que Ciências deveria ser ensinada na escola para poder ser percebida como relevante para os interesses desses jovens, nessas condições sociais?*

Observamos um desses momentos de aplicação de um trabalho de preparação para uma prova (18/10/16). Para chamar a atenção dos estudantes, a professora avisou que a atividade valeria uma nota. Percebemos que ao entenderem isto, os alunos mobilizaram-se para fazer a tarefa, houve mais atenção, envolvimento e organização em sala. A professora sempre estava disponível para ajudá-los, mas uma aula foi insuficiente para finalizar a primeira parte do trabalho, de forma que na aula seguinte (25/10/16) a professora entregou-lhes a outra parte. Os alunos, como em outras situações já descritas, participavam com diversas dúvidas e a professora pacientemente tentava ajudá-los.

Muitos não conseguiram finalizar o trabalho nessa aula e um grupo de sete alunos, mesmo com o término da aula e início do intervalo, continuou tentando a solução em sala.

Também nesse dia não percebemos anotações da professora sobre os momentos de trabalho dos alunos e suas várias participações e intervenções curiosas. Estes trabalharam muito nessa atividade, mas percebemos que ao longo da tarefa, dúvidas e interações colaborativas não foram consideradas como algo importante para pensar a sua avaliação. Pareceu-nos que tudo servira como treino para a realização de uma prova. Foi possível perceber que a avaliação estava reservada a medir os resultados de desempenhos individuais e cognitivos na ocasião da prova escrita e pouco valiam os momentos de envolvimento ativo dos estudantes.

Em outra aula (28/09/16) a professora G levou para a sala pequenos modelos de átomos feitos de plástico para ajudar a explicar ligações covalentes - assunto do componente curricular Química. Diante desse recurso, que facilitou o entendimento da matéria pelos alunos, uma aluna expressou: *Eu não entendo porque eu entendo aqui, agora, e na hora da prova não consigo.* A professora orientou a turma dizendo: *É que vocês tem que estudar no caderno antes da prova para lembrar.*

Fizemos aqui uma longa transcrição de eventos de sala de aula para mostrar como muito do que ocorria na dinâmica cotidiana girava em torno da prova.

A professora G costumava atribuir um visto no caderno dos alunos no final das aulas. Buscando entender a “arte de fazer” a avaliação da professora G, percebemos que os momentos de aulas eram muito mais **direcionados para a realização de provas e de provões de final de trimestre**, em outras palavras, a avaliação restringia-se ao tradicional. Entender essa maneira de fazer a avaliação reforça a ideia de que é preciso extrair as “*operações dos usuários*” como aponta Certeau (2014), na tentativa de extrair (dos ruídos do cotidiano) modelos de ações que são específicos daqueles usuários em particular.

Era comum observar, em todos os espaços escolares que habitamos, que alguns professores ficavam na mesa da sala dos professores preenchendo seus diários de avaliação. Nesses momentos eles aproveitavam para discutir a vida escolar de alguns alunos. Por exemplo, em uma escuta, uma professora referiu-se a dada aluna afirmando a seus colegas ali presentes que ela “estava sem interesse” e disse que a própria aluna falara que não tinha vontade de estudar. Em outra escuta, na sala dos professores, houve um diálogo mais tenso entre três professores e a Coordenadora G. Estavam inconformados com atitudes de indisciplina de uma aluna. Uma professora falou que fora desrespeitada por ela e sugeria, caso fosse possível, que se alterassem seus conceitos como forma de garantir a sua aprovação, para que ela saísse logo da escola (Q2; F4).

Estes momentos informais, ricos em uma “escuta” atenta, eram, na verdade, ocasiões que faziam parte do processo de discussão da avaliação da aprendizagem e que antecipavam a reunião do Conselho Escolar<sup>13</sup>. Para Alves *et al.* (2001) “*na escola, a chamada sala dos professores e a conhecida hora do cafezinho exercem uma importância capital na troca de experiências vividas, na sala de aula ou em outros espaços/tempos, para os professores*” (*ibid.*, p. 34).

Nas observações de conselho (28/09/16 e 14/12/16) a Coordenadora Pedagógica usou um projetor de slides para mostrar uma ficha de avaliação de cada aluno a ser preenchida a partir das informações dos (as) professores (as). A ficha registrava as considerações dos professores sobre: dificuldades de aprendizagens, interesses, desempenhos, dificuldades de linguagem. Os docentes iam se manifestando (Q2; F5).

Alguns alunos também eram elogiados pelos professores. Em relação a uma aluna em particular, todos concordaram que ela era “muito esforçada”. A Coordenadora, em reunião de conselho em 14/12/16, informou ao colegiado que uma dada aluna precisava realizar “*Estudos Compensatórios*” para poder ser aprovada, pois estava com muitas faltas. A professora G reclamou (Q2; F6).

Estudos compensatórios era uma nova regra para enfrentar o problema da infrequência escolar. O documento da SMED passado pela Coordenadora era uma minuta de resolução, em consulta, que pretendia estabelecer regras para o acompanhamento de situações de infrequência escolar, peculiarmente dirigida a casos de alunos que não atingiam a frequência necessária prevista no Art. 24 da LDB, ou seja, os 75% das 800 horas letivas. Nessa minuta chamava a atenção o Art. 4º que pretendia estabelecer que a escola precisasse reparar a infrequência dos que superassem os 25% de faltas. A orientação era que as escolas oferecessem um Plano Complementar de Ensino (PCE) para recuperação das aprendizagens com o intuito de garantir o avanço desses alunos para o próximo ano. Os professores demonstravam insatisfação. Muitos disseram que vários alunos, além de serem infrequentes, quando estavam presentes não participam das atividades. A coordenadora orientou que os (as) professores (as) construíssem dossiês para sustentar eventuais reprovações, apesar de entender que a SMED contrariaria as decisões tomadas nesse conselho (Q2; F7; F8).

Interpretamos que a professora G defendia, diante dessa intervenção da SMED, que deveriam discutir ali no conselho somente os casos de alunos infrequentes porque as decisões tomadas pelos professores não seriam respeitadas. A coordenadora, nesse momento, discordou (Q2; F9; F10).

Interpretamos que apesar da lógica imposta pela Legislação Municipal de estabelecer a eliminação da reprovação, amparada pelo discurso da superação da exclusão, era perceptível que a professora G não concordava com tal política. Como vimos, enfaticamente, ela disse que era uma “mentira” o que estavam fazendo e a coordenadora orientou que recorressem à construção de dossiês, como o único caminho para sustentar as suas tomadas de decisões de aprovação/reprovação.

Essa situação faz lembrar o pensamento de Certeau (2013) ao afirmar que os conhecimentos e os símbolos impostos são objeto de manipulações pelos praticantes, que não os fabricam, e que, por

<sup>13</sup> Nos dias de realização de Conselho Escolar, nas três escolas pesquisadas, as aulas eram encurtadas meia hora (30 minutos). Todas as quintas feiras nas escolas eram realizados momentos de planejamentos e os alunos eram liberados das aulas mais cedo.

espetacular que seja, corre o risco de ser apenas aparente quando “*serve de quadro para práticas teimosas, astuciosas, cotidianas que o utilizam.*” (Certeau, 2013, p.90).

Em outra discussão, no conselho, uma professora socializou que soubera que uma aluna dissera que não iria participar mais das atividades da professora porque já estava com conceito “A” nessa matéria. A coordenadora orientou que a professora a colocasse em recuperação. O resultado final da discussão coletiva sobre a avaliação foi de que a aluna fosse aprovada com a condição de fazer recuperação como proposto pela professora G.

Como se pode ver, os professores criativamente desenvolvem suas maneiras de fazer a avaliação dos alunos em seu cotidiano, diante de situações inusitadas criam táticas de resistências às normas impostas e simplificam algumas ações avaliativas. Tudo isso, em nossa interpretação, constitui táticas de praticantes, que na visão de Certeau (2103), pode ser uma forma de realizar “golpes” no terreno da ordem estabelecida. Não com o objetivo de descumprir essa ordem, mas como forma de sobrevivência ao sistema.

As discussões sobre a avaliação da aprendizagem, no coletivo de professores, não se limitavam à busca de resultados de desempenhos cognitivos alcançados nas disciplinas, mas outros aspectos como o interesse foram levados em consideração, embora a decisão coletiva prevaleça (Q2; F11).

Esta forma de considerar, no momento de decisões de resultados avaliativos, o “interesse do aluno” ou mesmo aspectos relacionais para além dos resultados quantitativos das provas, reforça a ideia de Certeau (2013), de que é preciso analisar os tipos de operações que caracterizam o consumo na rede de uma economia de produção e reconhecer nessas práticas os indicadores da criatividade que pupula, ou se multiplica, onde desaparece o poder de se dar uma linguagem própria e surgem táticas astuciosas. Em nossa interpretação, a produção seriam as normas elaboradas por uma instância de poder acerca de procedimentos de avaliação, que servem de prescrição normativa e, os consumidores ou usuários, seriam os professores nas escolas que através de “usos” reempregam essas regras.

Em uma conversa com a professora, ela revelou que procurava realizar uma avaliação formativa e contínua, como estabelece a legislação, mas de sua maneira! (Q2; F12)

Ela explicou que nem sempre era possível fazer uma avaliação formativa e quando fazia, geralmente, não registrava. Interpretamos que o “fazer uma avaliação formativa e contínua” era considerar representações do desempenho através de um conceito, que ela chamava de “nota”. Representava uma avaliação final somativa de diversas atividades realizadas (e.g., trabalhos, participação em aula, organização do caderno, vistos no caderno, provas).

De um lado, parecia não haver uma sistematização capaz de mostrar os avanços da aprendizagem dos estudantes em relação a eles próprios, mas sim uma espécie de discriminação; de outro lado, era levado em consideração quem fazia todos os trabalhos, provas, cadernos *versus* quem não fazia, ou fazia parcialmente. Esse tipo de avaliação parece mais uma “bricolagem”, um modo peculiar de fazer uma avaliação ainda bastante tradicional, mas considerando não só as provas. É como os professores conseguem avaliar na sua prática. Pedimos alguns esclarecimentos sobre, por exemplo, a forma como a professora declara que faz a avaliação formativa, contínua sem a necessidade de fazer registros do acompanhamento dos alunos (Q2; F13).

A professora G diz usar a memória, procura recordar de cada aluno no momento de fechar o conceito; afirma que apesar de não registrar descritivamente suas observações de cada aluno, busca formular um conceito confiando em sua memória, norteada pelos registros dos trabalhos e provas realizadas. Mas revela que, algumas vezes, tem dúvidas.

Para compreender esta maneira de fazer a avaliação no cotidiano escolar, como evidenciado pela professora G, é útil novamente nos apoiarmos nas ideias de Certeau (2013), quando diz que é preciso voltar para a “*proliferação disseminada de criações anônimas*” (Certeau, 2013, p. 16) e extrair dos ruídos das práticas cotidianas as maneiras de fazer.

De acordo com Esteban (2013), junto aos números ou letras que a professora elabora para construção dos resultados da avaliação formal estão alguns valores que ela vai produzindo através do *olho de professora*. Para a autora, as situações vivenciadas em sala de aula mostram a necessidade de criação de procedimentos de avaliação por outros caminhos, considerando insuficiente a que visa unicamente uma verificação objetiva.



A Prof. G mostrava-se inconformada e resistente em relação ao controle da avaliação final dos alunos feito pela SMED, através do discurso normativo da promoção automática, que vincula o funcionamento das escolas ao sistema de ciclos (Q2; F14).

Interpretamos que o discurso normativo focado na perspectiva de uma avaliação formativa, qualitativa, e centrado na eliminação da reprovação não anulava as maneiras de fazer a avaliação tradicional, quantitativa com ênfase no uso de provas da prof. G, mas, ao mesmo tempo, mesclada por valores e elementos outros.

A Prof. G entendia que a consciência da aprovação automática pelos alunos provocava desinteresse para a busca da aprendizagem e isto causava certo desânimo nela (Q2; F15).

Certeau (2013) afirma de que existem mil maneiras de negar à ordem estabelecida, o estatuto da lei. Através de táticas de praticantes, a professora revela que “não cai nessa”, ou seja, expressa que não aceita passivamente e “burla por dentro as prescrições” sobre o fazer a avaliação. Uma dessas táticas é a questão da avaliação como pendência (Q2; F16). Esta fabricação, na concepção de Certeau (2013), é astuciosa, dispersa, silenciosa, quase invisível e, em geral, não notada por produtos próprios, mas através de *maneiras de empregar*, ou reempregar os produtos impostos por uma ordem econômica ou um poder dominante.

Oliveira (2008) afirma que educadores e educadoras inseridos nas escolas tecem redes de práticas pedagógicas que, através de usos e táticas de praticantes, elaboram, na organização curricular, criatividade e pluralidade. Segundo ela, esses profissionais são “*modificadores das regras e das relações entre o poder instituído e a vida dos que a ele estão, supostamente, submetidos.*” (Oliveira, 2008, p. 45).

A infrequência, como no Estudo 1, era um problema grave enfrentado nesta escola. Em um conselho de classe, em 14/12/16, a Coordenadora informou que estava encaminhando alguns casos para o Conselho Tutelar. A LDB (Lei n. 9.394/96,1996) no Art. 12, inciso VIII, a partir da vigência da Lei 10.287, de 20/09/01, estabelece que os estabelecimentos de ensino respeitando as normas de seu sistema devem notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao Juiz e ao Ministério Público a relação de estudantes que têm a quantidade de faltas acima de 50% do permitido, que é de 25% referentes às 800 horas aulas anuais. Também nesta escola os profissionais esforçavam-se para entender e identificar as causas da infrequência.

Em uma das conversas, a professora afirmou que os alunos de sua turma possuíam muitas lacunas de conhecimento, de educação em casa, de lazer, etc. Disse que na comunidade em que a escola está inserida não existia uma praça, um parque, um local de lazer para as crianças. Confessou que acabava sabendo de muitos problemas oriundos do contexto social dos alunos (e.g., casos de prostituição; alunos que precisavam cuidar de familiares; com depressão que usavam medicação; que sofriam preconceitos pela opção sexual; relacionamentos conflituosos, etc.). Apesar disso, ela era de opinião de que o professor não devia se envolver com essas questões trazidas pelos estudantes (Q2;F17). Explicou que, geralmente, na escola atribuem-se as causas do fracasso escolar.

A professora G tinha posições fortes e, visto de seu ângulo, não é possível discordar dela e de sua experiência. Contudo, teorias psicológico-educacionais de diferentes doutrinas advertem, há décadas, que a aprendizagem cognitiva não é dissociável das aprendizagens emocional e psicomotora. Assim, o problema é complexo e “olhar o aluno como um ser integral” é um desafio que se impõe de forma permanente. Entendemos que alcançar um ponto de equilíbrio seria recomendável. Mas como alcançá-lo diante de tamanha adversidade?

Buscamos explorar as concepções dos estudantes sobre avaliação da aprendizagem, como fizemos na escola D, através do mesmo questionário em um dia em que estavam presentes 15 alunos. Somente dez propuseram-se a preencher o questionário (Q2; F19; F20; F21).

Em relação ao questionamento se os estudantes gostavam de ser avaliados e sobre a importância da avaliação (Q2; F22).

Com relação à opinião sobre se é melhor ser avaliados por notas quantitativas ou por conceitos, a maioria dos respondentes disse que prefere que o resultado da avaliação seja feito através de notas quantitativas, indicando o quanto esse modo de avaliação está enraizado (Q2; F23).

Quadro 2: Síntese de falas e extratos do diário de campo do pesquisador (Estudo 2), reunidas sob temas (subcategorias temáticas), como propõe Bardin, e as relacionados às questões de pesquisa subsidiárias e às “táticas” identificadas, na acepção de Certeau.

| Estudo de Caso 1 – Escola G  |   |  |  |   |
|--|---|--|--|---|
| Subcategoria   | Legislação/<br>Orientações  | Extratos de falas<br>Excertos de Diário de Campo   | Questão de<br>Pesquisa   | “Táticas” na<br>acepção de<br>Certeau   |
| <p>Provas como instrumento de avaliação recorrente</p> <p>Revisão e preparação para a prova era uma atividade comum</p> <p>Não abordagem da Física nos anos finais do EF é comum; professores não se sentem preparados</p> | <p>Privilegiar a avaliação qualitativa, processual, que acompanha o desenvolvimento do estudante</p>  | <p>A1-Pesq.: Os alunos em dias de provas ficavam agitados e essa agitação era percebida também durante o período de trocas de professores. A troca de período alterava intensamente a organização da sala e a movimentação dos estudantes.</p> <p>F1-Est. 1: [aluna se disse confusa em relação à diferença entre uma mistura homogênea, mas na hora da prova me dá um branco e uma substância pura e demonstrou sua preocupação com a prova] Ah eu agora estou sabendo, mas na hora da prova dá um branco...</p> <p>F2-Prof. G: Então eu gosto de fazer assim, eu faço uma... tipo uma prova que ela é mais densa, assim extensa, com consulta que eu chamo de trabalho de revisão, roteiro de estudos e depois eu faço a prova daquele mesmo conteúdo.</p> <p>F3-Prof. G: (...) eu acho que a prova é um momento...ele é obrigado a se concentrar, pensar, interpretar sozinho. Sobretudo nesta escola, que eu vejo que eles têm uma dependência... Não posso dar aula particular para cada um...eles veem a professora como uma mãe ...não dá para ter essa dependência</p> <p>A1-Pesq. Para tornar mais fácil a explicação ela induziu uma dramatização solicitando que alguns alunos ficassem em pé na frente, ...cada um representaria um átomo. Nesse dia a prof. G levou para a sala pequenos modelos de átomos feitos de plástico para ajudar a explicar ligações covalentes. Diante desse recurso, que facilitou o entendimento da matéria pelos alunos,...centrada no componente curricular Química.</p>  | <p>Quais são as pequenas invenções, ou “bricolagens” das professoras para fazer a avaliação em ciências de forma a cumprir, em linhas gerais, as normas da escola e da SMED?</p> | <p>Uso da prova como estratégia tradicional mesclando outras atividades (revisão, exercícios, dramatização, trabalhos com consulta)</p>           |
| <p>O coletivo e as decisões de casos complexos</p> <p>A infrequência (acima de 25%) era um problema na escola</p>  | <p>Orientação a não retenção de alunos no C30</p> <p>Estudos compensatórios sugeridos como nova regra para enfrentar o problema da infrequência escolar</p> | <p>F4-Prof A [em reunião informal defendeu que uma estudante não permanecesse na escola, e não contagiasse outros com a indisciplina]: Vamos mudar seu conceito de D para C e vamos encaminhá-la.</p> <p>F5-Prof. no Conselho Escolar [preenchiam coletivamente ficha de avaliação aluno a aluno]: É fraca, ela se dispersa.. em Artes ela precisa de uma motivação; Ela é o tipo de aluna que vai bem em tudo que faz com consulta, mas sem consulta não...</p> <p>F6-Prof. G: Mas que estudos compensatórios? Mas como assim, vamos aprovar? Mas ela não tem frequência, ela não tem nada...</p> <p>F7-Coord.: Temos uma normativa da SMED no C30 ...aluno não pode ser mantido... Vamos tentar “mantê-la” [referindo-se à aluna] ...Tem que colocar no dossiê, bem detalhado, todos os objetivos que ela não entende... A SMED vai carimbar os alunos mesmo contra a decisão do conselho.</p> <p>F8-Prof. G: É uma decisão que não é coletiva... de cima para baixo...isso é uma mentira o que nós estamos fazendo...Vamos colocar tudo aprovado...não adianta...</p> <p>F9-Coord.: Mas nós temos que continuar o que nós acreditamos... construir dossiês... A prefeitura está mandando para o estado uma clientela... O que que a gente vai fazer?</p> <p>F10-Prof. K: Este é um caso que a SMED não pode chiar!</p> <p>F11-Prof. G: No conselho final a gente decide se aprova ou não aprova ...se o aluno se esforça, mesmo que ele não atinja, mas ele entregou, ele fez, ele se interessou, eu concordo em passar ... Se o grupo entender que esse aluno infrequente, ele pode passar porque ele... Ah ele sabe, ele é bom... ah ele não tem A, mas ele é bom, ele sabe, aí pode passar...Ele é quando ele está, entende.</p> | <p>O que fazem as professoras em seu coletivo para avaliar a aprendizagem de seus estudantes?</p>  | <p>Uso de discussões informais e compartilhamento de informações no Conselho Escolar</p> <p>Avaliação coletiva e resistência à lógica da SMED</p> |
| <p>Dificuldades de</p>   | <p>Avaliação qualitativa, processual,</p>   | <p>F12-Prof. G: ...eu acho que tem coisas que a gente faz sem saber que está fazendo... a gente faz uma avaliação contínua, mesmo que não registre... às vezes a gente faz... mas às vezes não, nem sempre.</p>  | <p>Como as professoras</p>   | <p>Uso da memória, do</p>   |

| Estudo de Caso 1 – Escola G  |  |  |   |   |
|--|--|--|---|---|
| Subcategoria   | Legislação/<br>Orientações   | Extratos de falas<br>Excertos de Diário de Campo   | Questão de<br>Pesquisa  | “Táticas” na<br>acepção de<br>Certeau   |
| fazer uma<br>avaliação<br>formativa                                      | continua deve<br>prevalecer<br>sobre a<br>quantitativa             | Porque quando eu vou fechar um conceito... Eu levo em conta o que ele fez no trabalho, tal dia que ele participou, ele tem o caderno completo. Eu avalio como é que ele veio né... Não é só a prova que eu olho. Eu olho tudo isso...<br>F13-Prof. G: <i>Aluno não faz, não fez... Tu lembra. A gente vai fechar um conceito... Eu posso pensar assim: 'Báh esse aluno não atingiu nas avaliações, na prova, mas ele tentou fazer todos os trabalhos e é um aluno dedicado... Ah faltou um pouquinho ali, mas na hora de fechar o conceito eu decido. ... Eu uso a memória.</i>  | <i>lidam com as normas avaliativas?</i>   | <b>olho de professora para compor conceito</b><br>(confiança no conhecimento individual dos alunos)                   |
| Inconformidade com as normas de controle da avaliação                    | Normas da SMED orientam a não retenção                             | F14-Prof. G: <i>De que adianta fazer Conselho Escolar, debater, preparar a aula, preparar instrumentos de avaliação, avaliar, corrigir, tirar tuas conclusões, se esforçar... Então não vamos fazer avaliação, não vamos? ... Para quê? Digamos assim (...) mas é claro que agente não cai nessa né.</i><br>F15-Prof. G: <i>Eu fico triste... porque muitos alunos que poderiam dar mais ... Eles sabem que vão ser aprovados automaticamente... Fazer isso com adolescente, ou com uma criança que não tem ainda autonomia! Não mesmo... ah eu posso ser aprovado no final do ano, mas mesmo assim eu vou trabalhar, eu vou me interessar, isso não existe...</i><br>F16-Prof. G: <i>(...) a gente aprova o aluno porque a gente sabe que tem que aprovar... Mesmo a gente sabendo ...a gente fazia fazer recuperação. Não podemos aprovar assim, um aluno que não fez nada. ...ele tem que achar que ele fez... é muito escancarado o aluno que não fez nada, foi mal, faltou e ainda assim ser aprovado, eu não acho isso certo não (...) isso é a pendência.</i> | <i>Até que ponto essas invenções criativas acerca da avaliação contribuem para processos de subversões sobre o fazer a avaliação?</i>   | <b>Pendência ou “colocar de recuperação” é o sentido de “Não cair nessa”</b> (forma de “burlar” as regras por dentro) |
| O papel das condições sociais, carências, dificuldades estruturais, etc. | Não há orientação oficial sobre isto                               | F17-Prof. G: <i>(...) a gente até pode levar em conta algumas coisas, mas isso aí não é o nosso papel... A gente fica constatando os problemas e usando os problemas como uma justificativa, e isso encerra em si mesmo aquele fracasso... Eu penso que isso aí é legitimar o aluno ao fracasso. É isso que eu defendo...</i><br>F18-Prof. G: <i>Tem que ouvir, mas tem que orientar... eles se abrem também com a gente. Falam dos problemas que estão passando em casa. Às vezes eles não têm assim, quem dê ouvido, quem diga alguma coisa boa para eles, um estímulo. Então a gente faz esse papel sim (...)</i>   | <i>O que a “escuta” revela de inventividade, de astúcias das professoras para se manterem na escola diante de tantos desafios (sociais, econ., políticos, profissionais)?</i> | <b>Não se envolver demais</b><br><br><b>Ouvir, orientar, mas não justificar o fracasso escolar</b>                    |
| A visão dos estudantes sobre avaliação                                   | Orientações oficiais preveem acompanhamento do crescimento pessoal | F19-Est. H: <i>O que vem na minha cabeça é que um trabalho que vale nota é para nos testar, para saber se entendemos o conteúdo que o professor passou.</i><br>F20-Est. J: <i>...quando penso em avaliação lembro de nervosismo, vergonha e esquecimento.</i><br>F21-Est. L: <i>...pressão, conhecimento...</i><br>F22-Est. J: <i>...sim porque é muito importante para a vida, isso é uma forma que podemos ver se somos capazes</i><br>F23-Est. I: <i>Por notas, acho bem melhor assim cada um faz, entrega e vê a nota; - Eu acho melhor ser avaliado por notas porque se tu faz um trabalho que vale nota tu já sabe que vai sair bem.</i>   | <i>Como os alunos e outros agentes sociais lidam com a avaliação na escola? Estudantes gostam de ser avaliados?</i>   | <b>Pressão, esquecimento, mas avaliar é importante</b><br><br><b>Preferência pela avaliação quantitativa</b>          |

### OS MODOS DE FAZER A AVALIAÇÃO DA PROFESSORA H: ESTUDO DE CASO 3

Descrição do contexto: a prof. H, da escola municipal H, tem formação em Ciências com habilitação em Matemática. Possui duas especializações: em Meio Ambiente e Sustentabilidade e em Metodologia do Ensino de Ciências Biológicas. Ela afirmou que em 2016 estava responsável por três turmas matutinas de C30, e sugeriu a turma C33 para o desenvolvimento do estudo. Explicou a escolha por acreditar que ali seria possível realizar “escuta” e informou que turmas de último ano do Ensino Fundamental eram consideradas indisciplinadas e, por isso, sugerira aquela. A turma tinha em torno de 30 alunos.

Nas primeiras escutas, na sala dos professores, a prof. H fez uma breve apresentação e disse considerar importante a presença de um pesquisador para conhecer a realidade da Educação Básica (Q3; F1). Esta fala indica, em nossa interpretação, a necessidade de problematizar a relação universidade-escola, pois, segundo a visão da professora, a universidade não conhece e não trata dos problemas da escola “real”.

Na escola H tivemos situações imprevistas que limitaram as etapas de observação da sala de aula e somente pudemos observar seis aulas, pois a professora junto com a direção da escola enfrentavam problemas sérios de indisciplina, brigas, entrada e uso de drogas na turma.

Em uma “escuta”, a prof. H revelou que costumava usar a prova como instrumento principal para avaliar. Reconhecia que, devido a dificuldades que ela possuía para trabalhar com o componente curricular Física, preferia fazer a avaliação usando provas e questões que explorassem o formalismo matemático (Q3; F2). Ela admitia que valorizava o ensino tradicional e disse que parecia comum para os alunos associarem a avaliação a uma prova. Se fosse diferente, poderia causar estranheza.

A professora, inserida em um sistema que estabelece normas para fazer uma avaliação formativa e não seletiva, como percebemos, introduzia outras regras, outros *modos de fazer*, criando, na visão de Certeau (2014), outro jogo a partir da estratificação de funcionamentos diferentes e interferentes, ou seja, subvertia a regra a partir de dentro.

Em outra conversa, a prof. H disse que, geralmente, ao abordar o componente curricular Física priorizava a Mecânica, usualmente, centrando na Cinemática. Afirmou que não se sentia preparada o suficiente para introduzir outros assuntos. Defendeu a professora H que deveria existir um professor específico habilitado em Física para ficar responsável por este saber no Ensino Fundamental.

Nas oportunidades de observação e escuta, a prof. H discutiu o componente Física através de aulas expositivas e resolução de exercícios do livro texto que solicitavam conhecimentos da Cinemática (e.g., transformações de unidades de grandezas físicas: velocidade, tempo, distâncias). A professora transcrevia os exercícios do livro para a lousa e solicitava que os estudantes copiassem no caderno.

Em outra conversa, ela disse que não considerava o uso de trabalhos em grupo porque, em sua visão, contribuem mais com a dispersão dos estudantes; poucos se envolvem efetivamente nessa tarefa e afirmou que o que esta estratégia gera mesmo é muitas brigas (Q3; F3).

Assim como revelaram outras professoras (Estudos 1 e 2), a prof. H disse que considerava, no momento de elaborar um conceito, outros fatores tais como comportamentais, relacionais e afetivos (e.g., interesse na aula, forma de interação com os colegas, disciplina, respeito mútuo, frequência, esforço do aluno na busca da aprendizagem<sup>14</sup>).

A professora H, em uma escuta, justificou porque preferia o uso da prova afirmando que era uma maneira de simplificar seu trabalho. Interpretamos que também era uma forma de resistência às políticas de interferência da SMED nas decisões sobre a avaliação na escola e sua fala expressa até mesmo certa revolta (Q3; F4).

Ela alertou que se os estudantes reconhecerem que não podem ser reprovados, eles deixarão de se esforçar para os estudos. Inspirados em Certeau (2013), interpretamos que ela conservava sua diferença dentro do próprio espaço organizado pelo ocupante (Q3;A1). É importante destacar que Michel de Certeau privilegia a liberdade interior dos não conformistas, principalmente porque, mesmo reduzidos ao silêncio, conseguem modificar, desviar uma verdade imposta. Adverte ele que é preciso valorizar toda forma de resistência. Toda resistência é uma forma dos “consumidores” manterem-se atuantes.

Observamos dois momentos de reuniões do Conselho Escolar (16/09/16 e 08/12/16). A prof. H reafirmou, como nas demais escolas investigadas, que a avaliação da aprendizagem final de cada aluno era decidida pelo colegiado de professores no Conselho Escolar (Q3; A2).

Em uma reunião de conselho (08/12/16) os professores discutiram o caso de uma aluna que era infrequente e desinteressada. Alguns defenderam sua aprovação para que a mesma seguisse seus estudos em outra escola; outros, que ela deveria ser reprovada. A professora H sugeriu, nessa reunião, que

<sup>14</sup> Nesta escola utilizam-se os seguintes conceitos para expressão dos resultados dos alunos: A, para Atingiu, AP, para Atingiu Parcialmente, AM, para Atingiu o Mínimo, NA, para Não Atingiu.

somente discutissem casos de reprovações de alunos que tivessem superado a quantidade de faltas prevista em lei (Q2;F5).

A escuta ia revelando “descobertas” que só apareciam nas entrelinhas dos discursos. Por exemplo, nas falas percebeu-se que reprovar, mesmo em casos de infrequência, representava sofrimento aos professores; de um lado, conheciam o potencial e peculiaridades da vida (difícil) de seus alunos; de outro, precisavam lidar com a imposição das normas.

As discussões sobre avaliação no Conselho Escolar eram feitas de forma coletiva e considerando cada aluno da turma. Observamos que os diálogos entre os professores e a Coordenadora nesta escola giravam em torno de diversas questões: desempenhos cognitivos, comportamentos, alunos com problemas de saúde, problemas sociais, etc.

Em um caso particular, os profissionais tratavam de um aluno que tinha problemas psicológicos. Ouvimos vários outros problemas, por exemplo, de natureza socioeconômica (e.g., alunos que enfrentavam problemas de desempregos dos pais, aluno que tinha o pai no presídio central, alunos que faltavam para cuidar de familiares doentes, alunos que sofreram abuso sexual em casa). A situação, para quem faz escuta na escola pública é desconcertante, mas extremamente carregada de realidade.

Os professores forneciam os conceitos individuais de cada aluno no conselho<sup>15</sup>. Em uma dessas reuniões (16/09/16), além dos conceitos, os professores emitiram algumas informações/pareceres negativos e/ou positivas sobre alunos (Q3; F6; F7; F8; F9; F10).

Notamos que a Coordenadora registrava no boletim dos estudantes os elogios (“parabéns”) para os que eram considerados bons alunos pelo grupo. Em algumas situações os professores decidiam retirar este elogio, por notarem alguma mudança, desinteresse, como expresso pela Coordenadora: *Ah eu tirei os “parabéns”. Eu coloquei “esforçado”*.

Segundo Oliveira (2001) existe uma vida cotidiana, há “maneiras de fazer e utilizar” na escola e que se tecem em redes de ações reais. Estas maneiras de fazer jamais são meras repetições de uma ordem social imposta, preestabelecida e explicada no abstrato.

Em outra reunião de Conselho (08/12/16), registramos uma discussão que foi favorável à aprovação de uma aluna que era considerada indisciplinada e infrequente. Essa decisão foi feita através de uma rápida votação (5 professores votaram a favor e 3 votaram contra). (Q3; F11). Um professor defendeu que essa aluna deveria ser mantida, mas que respeitava a decisão do colegiado. Os professores coletivamente resolveram através de votação aprová-la.

Certeau (2013) argumenta que é preciso crer firmemente na liberdade gazeteira das práticas e não aposta na ordem dogmática que as autoridades e instituições organizam.

No Conselho, como vimos, os professores opinam sobre cada aluno, falam de seus desempenhos, comportamentos, fazem elogios e coletivamente decidem a avaliação final. Quando necessário, recorrem à tática de votação. Trata-se da vida cotidiana escolar revelando suas múltiplas “maneiras de fazer” e formas peculiares de resolver cada questão.

Buscamos saber como a prof. H elaborava os conceitos dos estudantes. Ela revelou que definia o conceito a partir do parcelamento das questões de uma prova (Q3; F12).

Para Perrenoud (1999), o professor pode adotar sua própria definição da excelência, apropriando-se e especificando, à sua maneira, as normas de excelência estabelecidas pela instituição. Para ele, o professor é quem decide as formas de fazer com que desempenhos correspondam a notas e é ele quem define o nível de patamar que revela o domínio “suficiente”. Neste ponto, Perrenoud e Certeau alinham-se na argumentação de que, em última análise, a palavra está com o professor e em suas “formas de fazer”. (Q3; A3).

Em uma de nossas escutas, a prof. H culpou os pais pela infrequência dos alunos dizendo que as famílias não se comprometem com a educação de seus filhos (Q3; F13).

A infrequência é um problema grave e comum nesta e nas outras escolas que investigamos e impacta diretamente nas decisões coletivas sobre a avaliação dos estudantes. Infrequência, na visão da

<sup>15</sup> Por exemplo: Português: A, Matemática: AP, Ciências: AP, Geografia: A, Filosofia: AP: Artes AP, Inglês: AM.

professora, resulta da problemática falta de orientação e estrutura na família moderna e da ineficácia de instituições que são responsáveis pela fiscalização.

A prof. H reforçou a ideia de que as escolas municipais estão inseridas em bairros carentes, geralmente habitados por populações de baixa renda, excluídas, esquecidas. Ressaltou que as escolas estaduais estão localizadas em regiões mais favoráveis e que este fator é um dos aspectos que pode explicar a baixa qualidade do ensino municipal (Q3;F14).

Na escola H percebemos uma grande preocupação da professora com a violência entre os jovens e a entrada de drogas na escola. Em uma conversa, ela revelou que estava enfrentando problemas de entrada de drogas em sua aula de Ciências. Em uma reunião de Conselho (08/12/16) outra professora corroborou tal informação; disse que flagrou uma aluna transportando drogas em uma caixa; comunicou à Direção; conversou muito com a estudante. (Q3; A4).

Enfrentamento de problemas de violência entre grupos rivais e entrada de drogas em sua sala de aula impactava a prática escolar e a aprendizagem. *Como fazer frente se eles extrapolam os muros da escola? Como ignorar o sofrimento desses professores?*

Tivemos também nessa escola a oportunidade de aplicar questionário e “escutar” o que alunos pensam sobre a avaliação. Além do questionário, tivemos um tempo para conversar e escutá-los presencialmente. Participaram 20 estudantes.

Em relação à concepção de avaliação, a maioria dos estudantes associou-a a uma medida de desempenho cognitivo e que havia o intuito de promover ações corretivas.

Em relação ao desejo de serem avaliados, nove alunos responderam que não gostam de ser avaliados, sete disseram que gostam e quatro não eram contra nem a favor. O motivo mais alegado de por que não gostam de ser é o medo, pressão, esquecimento e sensação de julgamento. Uma parte menor, no entanto, considera a avaliação uma oportunidade de diagnóstico de suas aprendizagens pelo professor, vislumbrando a construção de situações didáticas para a superação das dificuldades.

Apesar de a maioria expressar que não gosta de ser avaliada, todos concordaram que esta ação é necessária, principalmente, porque pode revelar sua aprendizagem sobre a matéria (Q3; F15; F16; F17; F18). Interpretamos que os alunos consideraram necessária a avaliação feita pelo professor para revelar dificuldades e, a partir disso, que possam ser pensadas ações para sua superação.

Em relação as suas opiniões sobre como prefeririam que fossem emitidas as expressões dos resultados (notas ou conceitos), a “escuta” mostrou que sete alunos preferiam o uso de notas, seis através de conceitos e sete responderam “tanto faz” (Q3; F19).

Na verdade, é possível perceber em falas que não há clareza na distinção entre conceito e nota. O estudante C3 preferiria ser avaliado de forma quantitativa através de um valor numérico alegando que tem dúvidas, não compreende bem quando recebe um resultado através de conceitos (Q3; F20).

Em outra escuta, alunos demonstraram insatisfação com a forma como são tratados por alguns professores e disseram que tem professor que, por estar em uma posição superior, de autoridade, isso contribui para bloquear a construção de uma relação mais afetiva com eles. Tais professores distanciam-se deles, não conversam, somente exigem que fiquem quietos nas suas aulas e, geralmente, cobram deles aprendizagens de conteúdos disciplinares.

Abrimos espaço para falarem e todos sentaram em círculo na sala. Na ocasião da “escuta”, a maioria defendeu que deveria existir uma maior aproximação entre alunos e professores. Uma estudante falou que tinha medo de tirar dúvidas com uma professora porque certa vez a professora fora ignorante com ela. Disse ter ouvido: *“estou falando em grego?”* A aluna confessou que tais palavras travaram sua curiosidade até hoje, não só na matéria da professora, mas que esse medo foi ampliado para as outras disciplinas. Os estudantes também reconheceram que existem professores que os escutam, estimulam sua participação e sempre estão disponíveis para ajudá-los nas suas dúvidas.

A maioria dos alunos pensa a avaliação como uma maneira dos professores investigarem seu desenvolvimento cognitivo, através de uma medida quantitativa e servindo como instrumento de correção de rumos e de julgamento.

Quadro 3: Síntese de falas e extratos do diário de campo do pesquisador (Estudo 3), reunidas sob um tema (subcategoria temática), como propõe Bardin, e as relacionadas às questões de pesquisa subsidiárias e às “táticas” identificadas, na acepção de Certeau.

| Estudo de Caso 3 – Escola H  |  |   |   |   |
|--|--|---|---|---|
| Subcategoria   | Legislação/Orientações   | Extratos de falas<br>Excertos de Diário de Campo  | Questão de Pesquisa   | “Táticas” na acepção de Certeau   |
| Provas como forma de avaliação, porém associada a outros fatores   | Privilegiar a avaliação formativa e não seletiva deve prevalecer   | F1-Prof. H: <i>Acho bom a academia vir à escola para ver como a realidade das escolas é dura...</i>   | Quais são as pequenas invenções, ou “bricolagens” das professoras para fazer a avaliação em ciências de forma a cumprir, em linhas gerais, as normas da escola e da SMED? | Uso de prova, fórmulas e cálculos causam menos estranheza<br><br>Valorização do esforço, disciplina e interação                                   |
|  |  | F2-Prof. H: <i>...eu faço prova. Eu ainda priorizo o cálculo, provavelmente por ter dificuldade com a teoria da Física... É mais confortável para mim o cálculo, a fórmula. (...) Escreva a fórmula, organize os dados do problema (...) ‘Ah quanto vale a aceleração? Quanto vale a distância? ... O que vocês têm que descobrir? ... escreva a fórmula e aplique na fórmula. É assim que eu cobro deles... bem tradicional.</i> |   |   |
|  |  | F3-Prof. H: <i>...eu pego uma prova, aplico e está resolvido o problema. Dificilmente eu peço trabalho escrito. Porque aqui a gente tem outra coisa que é a falta de compromisso, eles não sabem cumprir prazos... então eu prefiro aplicar uma prova... Se estou vendo que o aluno se esforça, que ele busca, ele pergunta, ele tá tentando superar dificuldades... É um motivo para eu repensar o conceito dele.</i>            |   |   |
| Desconforto com as normas de não retenção  | Orientação da SMED para não reprovação   | F4- Prof. H: <i>Para que eu vou fazer avaliação? Para que eu vou fazer esse monte de coisa se eles vão passar de qualquer forma? (...) Eles não rodam (...) Aqui tu respirou diferente já estão te denunciando lá na SMED. Aqui tu até roda aluno, a gente já rodou, a SMED vem no final do ano e passa. Bom agora mudou de administração, a gente não sabe como é que vai ser né (...)</i>                                       | Como os professores lidam com as normas avaliativas?  | Uso da prova para simplificar e evitar confrontos inócuos   |
|  |  | A1-Pesq.: <i>Interpretamos que a prof. metaforizava a ordem dominante fazendo funcionar os procedimentos de avaliação que regem a lógica dos ciclos de formação, em outro registro; a professora preferia simplificar sua avaliação usando a prova</i>  |   |   |
| Ações coletivas reafirmam desconforto com normas impostas  | Avaliação através de conceitos   | A2-Pesq.: <i>Neste processo, professores fornecem informações acerca da vida escolar de cada aluno... é o grupo de professores que está em sala, convivendo com os alunos, quem os conhece. Disse [prof. H] que atribui boa avaliação para alunos esforçados, mesmo que tenham dificuldades de aprendizagem.</i>  | O que fazem as professoras em seu coletivo para avaliar a aprendizagem de seus estudantes?  | Valorização de outros fatores com base no contato diário, mas apenas dos que não têm alta infrequência<br><br>Uso de votação para casos complexos |
|  |  | Orientação da SMED para não retenção  |   |   |
|  | F5-Prof. H: <i>... Vamos fazer o seguinte: vamos parar de sofrer, quem não tem os 75% então está rodado e pronto. A Lei nos ampara e acabou, a gente não fica nessa discussão se desgastando, entendeu</i> |   |   |   |
|  | F6-Prof. K: <i>...conversa muito, meio atrapalhado, não entrega trabalhos.</i>   |   |   |   |
|  | F7-Prof. Y: <i>Continua não fazendo tarefas, conversa, é “Maria vai com as outras”.</i>  |   |   |   |
|  | F8-Prof. T: <i>Não está mais esforçada, não completa tarefa.</i>   |   |   |   |
|  | F9-Prof. V: <i>(...) ela tem 78% frequência, ela é maravilhosa.</i>  |   |   |   |
|  | F10-Prof. K: <i>No semestre passado ela era parabéns e para mim continua de parabéns, considerada uma boa aluna, ela tem um espírito de liderança.</i>   |   |   |   |
| F11-Coord.: <i>Ela vai ser reprovada? O que acham? Ela não faz as tarefas, não respeita os professores. A princípio a reprovação é por falta, mas ela está com NA (Não Atingiu) em Matemática, NA em Português. Ela tem 16 anos e meio. A gente reprovar na C30 não tem negócio.</i> |  |   |   |   |
| Dificuldade para dar conta da avaliação qualitativa  | Determinação pela avaliação qualitativa e processual   | F12-Prof. H: <i>Eles sabem que para tirar A, eles tem que acertar tantas questões, isso eles sabem.</i>   | Até que ponto invenções criativas acerca da avaliação contribuem para processos de subversões no avaliar?   | Transformar notas de provas em conceitos qualitativos   |
|  |  | A3-Pesq.: <i>A prof. H confirmou que chegava aos conceitos a partir do parcelamento quantitativo das questões de uma prova. Esta pareceu ser a forma que ela encontrava de transformar o quantitativo em qualitativo, afastando-se e, ao mesmo tempo, seguindo as normas impostas.</i>  |   |   |
|  |  | F13-Prof. H: <i>...é a falta de compromisso geral, pais não têm compromisso com o horário e com o trabalho, vão esperar o</i>   | O que a “escuta” revela   |   |

| Estudo de Caso 3 – Escola H   |   |  |   |  |
|---|---|--|---|--|
| Subcategoria  | Legislação/<br>Orientações                                      | Extratos de falas<br>Excertos de Diário de Campo   | Questão de<br>Pesquisa  | “Táticas”<br>na acepção<br>de Certeau  |
| O desafio da infrequência, a vulnerabilidade e as condições sociais | Não há orientação oficial sobre como lidar com aspectos sociais | <i>que dos filhos?... Eles não deixam de vir à aula porque eles estão trabalhando, não é isso... muitos não querem vir à aula porque não querem vir mesmo... porque têm que levantar cedo, não têm limites, não têm regras em casa.</i><br>F14-Prof. H: (...) a característica das Escolas Municipais de Porto Alegre é justamente a periferia, e na região mais central está a do Estado. Por isso é que se diz, se fala assim... Hoje no Estado a qualidade de ensino é melhor. E de certa forma é...<br>A4-Pesq.: A prof. H, em conversa, afirmou que constantemente presenciava, em sua aula de Ciências no horário da manhã alunos sob o efeito de drogas, e que este problema lhe causava muita tristeza, preocupação e interferia diretamente em sua prática. Além deste problema grave, ela disse que também enfrenta problemas de conflitos entre os estudantes dentro e fora da escola, brigas sérias entre grupos rivais. | de inventividade, de astúcias das professoras para se manterem na escola diante de tantos desafios (sociais, econ, políticos, profissionais)? | Falta de orientação na família influencia no fracasso escolar<br><br>Tristeza diante da precariedade violência e drogas na escola        |
| A visão dos estudantes sobre avaliação                              | Orientações oficiais preveem acampamento do crescimento pessoal | F15-Est. C3: <i>Eu detesto avaliação, fico tensa e acabo esquecendo do que estudei.</i><br>F16-Est. E3: <i>Algumas vezes gosto, talvez quando me sinto bem adaptada com o conteúdo.</i><br>F17-Est. F3: <i>...acho muito bom quando, por exemplo, os professores me avaliam, pois se eu não sei uma questão quem está me avaliando pode me ensinar melhor, pode me ensinar de um jeito que eu possa entender o conteúdo.</i><br>F18-Est. H3: <i>Sim eu gosto porque senão eu não saberia se eu estou bem.</i><br>F19-Est. A3: <i>Ambas são muito importantes, mas em minha opinião utilizando conceitos seria melhor. Dando notas não seria tão preciso, não seria uma avaliação muito boa. Mas para poder dar uma nota, teria que ter um conceito bom do avaliador, não é algo tão simples.</i><br>F20-Est.C3: <i>Bom eu não gosto da ideia de conceitos, pois eu não sei a nota, ou seja, um número...</i>                         | Como os alunos e outros agentes sociais lidam com a avaliação na escola?<br>Estudantes gostam de ser avaliados?                               | Tensão e esquecimento na avaliação, mas é uma de perceber se estão entendendo o conteúdo<br><br>Não há consenso sobre notas ou conceitos |

A coluna intitulada “Táticas” na acepção de Certeau” que compõe os três quadros inseridos ao final de cada estudo de caso busca sintetizar os achados em termos de “artes”, “criatividades”, “bricolagens”, “modos inventivos de contornar a ordem imposta” que a análise mostrou como mais relevantes e que, embora usando palavras distintas, mostram-se semelhantes nos três contextos.

### UMA TENTATIVA DE INTEGRAR A ANÁLISE DOS ESTUDOS DE CASO 1, 2 E 3: PRINCIPAIS RESULTADOS DE OBSERVAÇÕES E “ESCUTAS” NAS ESCOLAS

Fizemos até aqui uma tentativa de articular, nos três estudos de caso, o que identificamos como subcategorias temáticas com as noções oriundas das ideias de Certeau, e com as questões de pesquisa (em vários momentos subdivididas em questões subsidiárias); esse processo de análise foi sintetizado nos Quadros 1, 2 e 3, que emergiram da leitura e releitura atenta dos dados; tivemos a preocupação de embasar os achados (“táticas” ou “maneiras de fazer” na acepção de Certeau) em excertos de falas e dos diários de campo do pesquisador (oriundos das transcrições de “escutas” em pelos menos um semestre em cada escola).

Nesta seção buscamos reunir achados dos três estudos de caso, isto é, tentamos encontrar conceitos e táticas semelhantes ou comuns (ou não) observadas nas escolas capazes de revelar as maneiras criativas, os “modos de fazer” (Certeau, 2014) a avaliação na prática e buscando responder às questões norteadoras, que são aqui reproduzidas: (i) *Quais são as invenções cotidianas, as criações anônimas, as operações que acontecem na escola? Quais são as artes de fazer a avaliação de aprendizagem que professores (as) de Ciências fabricam? Até que ponto essas invenções criativas acerca da avaliação contribuem para processos de subversões sobre o fazer a avaliação e até que ponto justamente essas invenções criativas mantêm as professoras firmes na sua tarefa de educar, mesmo diante das adversidades?*



A “escuta” cuidadosa dos diversos agentes na escola revela que o fazer **o processo avaliativo é uma ação bastante subjetiva**, principalmente, no momento de elaboração de conceitos. As ideias de Certeau (2014) forneceram-nos um amparo teórico e metodológico para o entendimento da existência de “maneiras de utilizar as orientações e normas da legislação” para avaliar. Percebemos que existe uma rica multiplicidade e pluralidade de **“táticas” que ressignificam as normas**, sem com isso negá-las; ao contrário, eles as usam como práticas de consumidores que, por meio de “uso e bricolagens”, buscam sobreviver ao sistema.

A importância de dar visibilidade a estas “táticas” é porque elas fornecem elementos essenciais para o entendimento de como algo realmente funciona (Stake, 2011), neste caso, o “fazer a avaliação na prática”.

Assim, alguns dos principais resultados das análises reforçam, na verdade, achados que apareceram no Estudo I da tese (Dantas, 2017), revelando que a **prova ainda é o principal instrumento de avaliação**; que através de invenções cotidianas os docentes **transformam notas em conceitos**, fazem **parcelamentos quantitativos de questões**, reduzem **ao mínimo os registros escritos** no cotidiano da sala de aula; fazem as anotações codificadas (uso de sinais +, -, ±); obtêm informações sobre a aprendizagem dos alunos por diferentes fatores, entre eles se destacam o **“uso da memória”** para valorar características e avanços (ou não) de cada aluno, levam em consideração trabalhos, participação em aula, usam observações livres e o **debate e decisões em grupo** no Conselho Escolar.

Além disso, as professoras D, G e H mostraram-se **insatisfeitas com a lógica da aprovação automática** (ou não retenção), alegando perda de autonomia. Esta foi mais uma razão para a fabricação de uma diversidade de “táticas” avaliativas desviacionistas àquela lógica, que não foram tomadas como um afronta às normas: **esconder dos alunos que a nota [da prova] não é decisiva, colocar em recuperação**, considerar outros fatores (participação, interesse, presença, entrega de trabalhos, etc.) discutir avaliação **só dos que têm índices mínimos de frequência, uso de votações, discussões e trocas coletivas de informações**. Esses os “modos de fazer” a avaliação permitem aos professores, imersos em realidades complexas (violência urbana, indisciplina, circulação de drogas nas escolas, conflitos entre grupos, desvalorização da carreira, salários atrasados, políticas desconstruídas, etc.) sobreviver nesse espaço-tempo.

Em várias oportunidades durante nossa habitação e vivência no contexto escolar interagimos, além das três professoras “escutadas”, com outros docentes, diretores(as), coordenadores(as), em conversas informais e nos Conselhos Escolares. A angústia (e até tristeza) e o sentimento de falta de autonomia e desvalorização foram comuns nas três escolas.

Outro achado importante foi que as professoras manifestaram, em inúmeras escutas, que acreditam que o ensino tradicional (transmissão-recepção) atende melhor às expectativas de uma efetiva formação conceitual nas aulas de Ciências. É uma escuta que merece atenção porque está atrelada a uma avaliação escolar focada na medição do desempenho cognitivo. Isto justificaria a fala de alunos que, quando “escutados”, dizem: *“avaliar é como vocês me julgam”*.

As professoras entendiam que os aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos e estruturais nos quais os estudantes estão imersos (situações claras de vulnerabilidade social) tinham uma forte influência no seu desempenho escolar. Estes fatores acabam impactando suas expectativas frente à continuidade da educação. A **infrequência é um dos grandes problemas enfrentados nas três escolas**, que faz com que a presença em sala de aula seja tomada como indicador para a avaliação.

Vários desses aspectos foram reunidos em um mapa conceitual que é apresentado na Figura 1.

Quanto às visões dos alunos, temos mais questionamentos (que demandam pesquisa e reflexão) do que respostas: *seriam táticas de resistências as reações dos alunos a uma escola que acreditam ser desmotivadora? A causa da infrequência seria uma forma dos estudantes demonstrarem certas desilusões acerca do papel da escola como instrumento de transformação social?* Estas seriam questões para novos estudos.

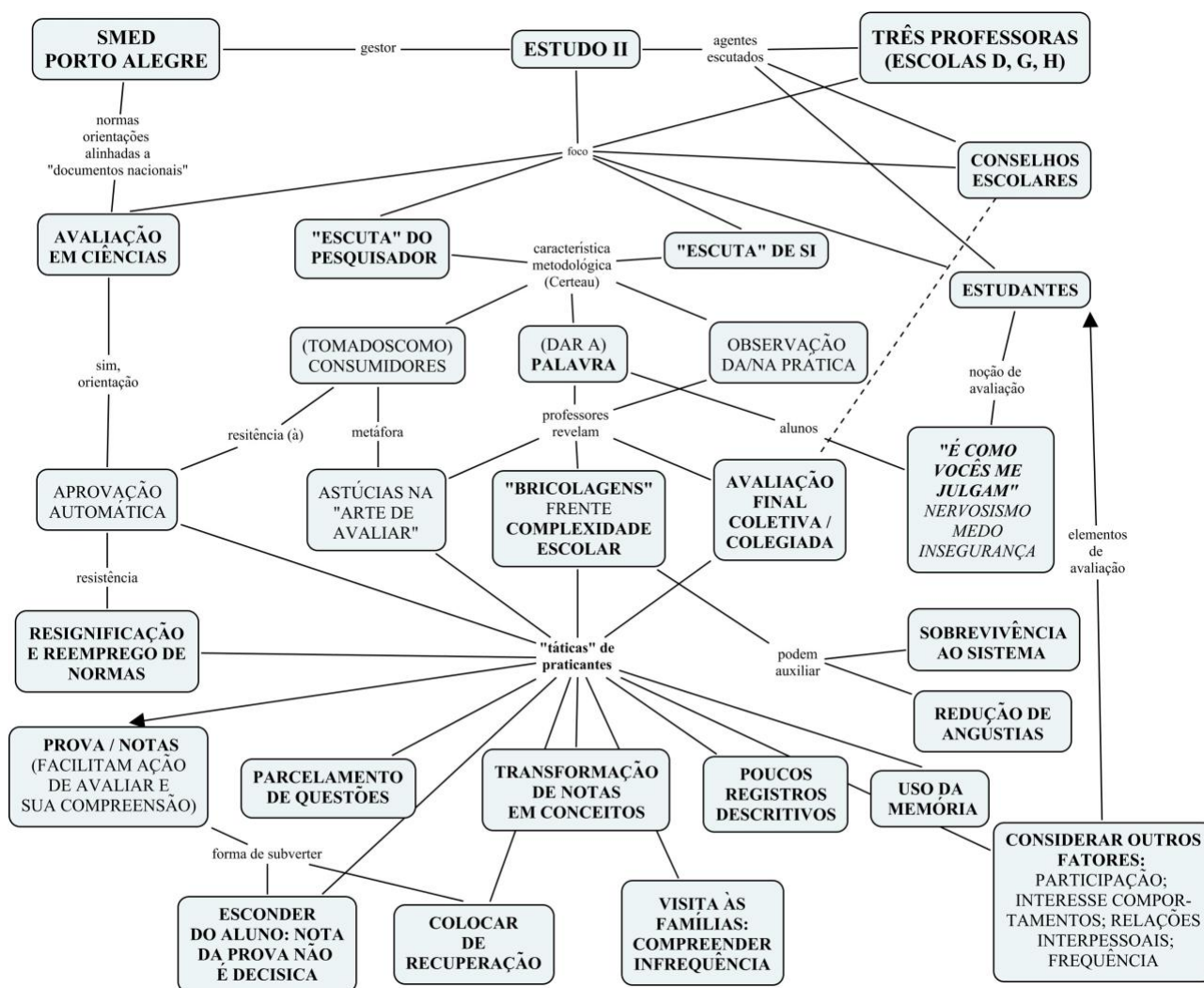


Figura 1: Um mapa conceitual que busca entrelaçar os principais achados dos Estudos de Caso, como um todo.

Mesmo em meio a tantas complexidades as professoras enfrentavam em seu dia a dia, continuavam acreditando em seu papel, mostravam-se esperançosas de que é possível, através da educação científica, construir um caminho promissor capaz de transformar a realidade complexa de vida dos estudantes. Particularmente a professora H, que observamos enfrentar problemas de drogas dentro de sua sala de aula, disse-nos que acreditava no potencial dos estudantes e que jamais desistiria de incentivá-los para que continuassem acreditando na educação. Neste sentido, entendemos que a posição da professora perpassa o verdadeiro sentido do que seja uma avaliação voltada para emancipação.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A “escuta” cuidadosa de diversos agentes na escola que neste trabalho procuramos apresentar com auxílio de Quadros e de narrativa encadeada, a partir de dados de campo (diários de campo, transcrições de escutas, trabalhos de estudantes e documentos informais usados pelas professoras), revela que o fazer **o processo avaliativo é uma ação bastante subjetiva e complexa**, principalmente, no momento de elaboração de conceitos finais, isto é, aqueles que são produzidos no final do ano letivo e são decisivos para aprovação ou retenção. As ideias de Certeau (2014) forneceram-nos um amparo teórico e metodológico fértil para o entendimento das maneiras de utilizar e (re)significar as orientações e normas da legislação vigente para avaliar. Apontou a existência de uma rica multiplicidade de “invenções criativas” que “subvertem” as normas, sem, com isso, negá-las; essas podem ser tomadas como práticas de consumidores, por meio de “usos e bricolagens”, na acepção de Certeau.

Percebemos que no processo de “escuta”, as professoras promoviam uma escuta de si e dos pares que de alguma maneira permitia amenizar suas angústias com relação aos complexos aspectos já descritos. É neste sentido que acreditamos que ocorreram **“duas escutas”**, a nossa escuta às vozes das

professoras, buscando entender como faziam a avaliação da aprendizagem e a escuta que elas faziam a si mesmas, em que puderam refletir a sua prática, dividir suas angústias, repensar sua tarefa de educar, criticar, sugerir o seu jeito de fazer a avaliação em sala de aula.

Nessa convivência e aprendizagem das “maneiras de fazer” a avaliação pelas professoras, apesar de pouco tempo, fomos percebendo que elas constroem uma **identidade própria** para o enfrentamento dos imprevistos, incertezas do cotidiano escolar e manutenção da esperança de uma formação melhor para seus estudantes.

## REFERÊNCIAS

- Abib, M. L. V. S. (2010). Avaliação e melhoria da aprendizagem em Física. In A. M. P. de Carvalho., E. C. Ricardo., L. H. Sasseron., M. L. V. S. Abib, & M. Pietrocola (Orgs.). *Ensino de Física - coleção Ideias em Ação* (pp. 141 – 158). São Paulo, SP: Cortez.
- Afonso, A. J. (2009). *Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo, SP: Cortez.
- Alves, N., Garcia, R. L., Filho, J. M. J., Souza, M. M., Dominick, R., Taveira, E. B., Silva, V. O., Macedo, S. H., & Duarte, C. A. A. (2000). *A invenção da Escola a cada dia*. Rio de Janeiro, RJ: DP & A.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto, Portugal: Porto.
- Canto, E. L. C. (2013). *Ciências Naturais: Aprendendo com o Cotidiano* (9º ano). São Paulo, SP: Moderna.
- Carvalho, L. M. O., & Martinez, C. C. L. P. (2005). Avaliação formativa: a auto avaliação do aluno e a auto formação de professores. *Ciência & Educação (Bauru)*, 11 (1), 133-144. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132005000100011>
- Caderno 9, Ciclos de Formação, Proposta Político Pedagógica da Escola Cidadã. (1997). *Secretaria Municipal de Educação/ SMED*, Porto Alegre, RS. Recuperado de <https://bibliotecasmed.files.wordpress.com/2013/06/cadernos-pedagc3b3gicos-nc3bamero-9.pdf>
- Certeau, M. (2014). *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Dantas, C. R. S. (2017). *Avaliação no ensino de ciências no nível fundamental: investigando orientações oficiais e práticas docentes, fazendo “escuta” e intervenções em escolas* (Tese de doutorado). Programa de Pós-graduação em Ensino de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. Recuperado de <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/172904/001059356.pdf>
- Dantas, C. R. S., Massoni, N. T., & Santos, F. M. T. (2017). A avaliação no ensino de ciências naturais nos documentos oficiais e na literatura acadêmica: uma temática com muitas questões em aberto. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 25(95), 440-482. <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017002500807>
- Duran, M. C. G. (2007a). Ensaio sobre a contribuição de Michel de Certeau à pesquisa em formação de professores e o trabalho docente. *Educação & Linguagem*, 10(15), 117-137. <http://dx.doi.org/10.15603/2176-1043/el.v10n15p117-137>
- Duran, M. C. G. (2007b). Maneiras de Pensar o Cotidiano com Michel de Certeau. *Diálogo Educação*, 7(22), 115-128. <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v7i22.4177>
- Esteban, M. T. (2013). Ser professora: avaliar e ser avaliada. In M. T. Esteban. *Escola, currículo e avaliação* (pp. 13 – 37). São Paulo, SP: Cortez.
- Esteban, M. T., & Afonso, A. J. (2010). *Olhares e Interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação* (Orgs.). São Paulo, SP: Cortez.
- Ferraço, C. E. (2008). Currículo, formação de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In C. E. Ferraço (Org.). *Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo*. São Paulo, SP: Cortez.
- Freitas, A. L. S. (2013). Fundamentos, dilemas e desafios da avaliação na organização curricular por ciclos de formação. In M. T. Steban. *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo, SP: Cortez.
- Lara, V. A., & Brandalise, M. A. T. (2016). Avaliação da aprendizagem na escola organizada em ciclos: concepções dos professores. *Estudos em Avaliação Educacional*, 27(64), 36-68. Recuperado de <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ae/article/view/3731>

- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*, Diário Oficial da União. Brasília, DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)
- Lei n. 10.287, de 20 dezembro de 2001. (2001). *Altera dispositivo da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1966, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10287-20-setembro-2001-399129-publicacaooriginal-1-pl.html>
- Magnata, R. C. V., & Santos, A. L. F. (2015). Avaliação formativa da aprendizagem: a experiência do conselho de classe. *Estudos em Avaliação Educacional*, 26(63), 768-802. <http://dx.doi.org/10.18222/eae.v26i63.3253>
- Oliveira, I. B. (2001). Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In I. B. Oliveira & Alves N., *Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A.
- Oliveira, I. B. (2008). Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In C. E. Ferraço (Org.). *Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo*. São Paulo, SP: Cortez.
- Oliveira, I. B., & Sgarbi. (2007). Paulo. A invenção cotidiana da pesquisa e de seus métodos. *Educ. Soc. Campinas*, 28 (98), 15-22. [doi.org/10.1590/S0101-73302007000100002](https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000100002)
- Parecer n. 07, de 07 de abril de 2010. (2010). *Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*, Conselho Nacional de Educação (CNE), Câmara de Educação Básica (CEB). Brasília, DF. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf)
- Parecer n. 11, de 07 de Julho de 2010. (2010). *Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*, Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Brasília, DF. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Santos, A. P. S., & Canen, A. (2014). Avaliação Escolar Para a Aprendizagem: possibilidades e avanços na prática pedagógica. *Meta: Avaliação*, 6(16), 53-70. Recuperado de <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/viewFile/208/pdf>
- Santos, L. (2016). A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio?. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, 24(92), 637-669. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362016000300006>
- Silva, S. O. C. (2010). Concepção docente sobre avaliação qualitativa da aprendizagem no ensino fundamental: uma interpretação da LDB 9394/96. *Meta: Avaliação*, 2(6), 334-357. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v2i6.87>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Espanha: Morata.
- Stake, R. E. (2011). *Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre, RS: Penso.
- Valadares, J., & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa, Portugal: Plátano.
- Ward, H. (2010). Planejamento e avaliação da aprendizagem. In H. Ward & J. Roden. *Ensino de Ciências* (pp. 104 – 124). Porto Alegre, RS: Artmed.

**Recebido em:** 01.06.2018

**Aceito em:** 23.11.2019