

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

Carolina Silva da Silva

AVALIAÇÃO: TÁTICAS & ESTRATÉGIAS, CURRÍCULOS & PRÁTICAS  
EMANCIPATÓRIAS

Rio de Janeiro  
2011

**Carolina Silva da Silva**

**AVALIAÇÃO: TÁTICAS & ESTRATÉGIAS, CURRÍCULOS & PRÁTICAS  
EMANCIPATÓRIAS**

**Monografia apresentada como exigência final  
da disciplina Monografia II do Curso de  
Pedagogia da Universidade Federal do  
Estado do Rio de Janeiro.**

**Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup> Maria Luiza Sússekind**

**Rio de Janeiro  
2011**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

AVALIAÇÃO: TÁTICAS & ESTRATÉGIAS, CURRÍCULOS & PRÁTICAS  
EMANCIPATÓRIAS

Carolina Silva da Silva

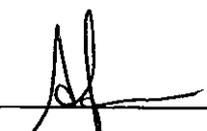
Aprovada em: 11 / 04 / 2011

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr<sup>a</sup> Maria Luiza Sússekind  
Orientadora – UNIRIO

---



Prof. Dr<sup>a</sup> Andréa Rosana Fetzner

Rio de Janeiro  
2011

## DEDICATÓRIA

Dedico, primeiramente, este trabalho a Deus que me deu forças no meu caminhar e que sem ele nada seria possível.

Aos meus pais, Jorge e Rita, grande influências do meu *saberfazer* que sempre estiveram ao meu lado com toda dedicação, amor e paciência. Obrigada por tudo. Vocês são tudo para mim. Amo vocês!

## AGRADECIMENTOS

A minha orientadora Maria Luiza Sússekind pela sua paciência, dedicação, disponibilidade e apoio durante toda a pesquisa e todo o processo de monografia. Obrigada por acreditar e não desistir de mim. A você, todo o meu carinho e gratidão!

Ao meu namorado Thiago, que me amou, ouviu meus lamentos e choradeiras tendo sempre uma palavra de consolo e um beijo carinhoso a me oferecer. Sei que esta monografia (principalmente o resumo! rs) não seria possível sem sua ajuda. Eu te amo muito e sempre vou te amar!

Ao meu irmão Luiz Rafael que sempre esteve disposto a me ajudar e a me aconselhar. Obrigada por cada risada ao seu lado, por cada briga e por cada momento. Quando crescer quero ser como você!rs

A minha avozinha Gracinda, minha segunda mãe, que sempre com seu jeito meigo e carinhoso me recebeu, me deu colo, orou e torceu por mim.

Aos meus amigos do PIBID Carolina, Isis, Aline, Anna, Alan, Camila, José Ricardo, Angélica, Débora Luna, Débora Gherman, Leonardo e Victor. Obrigada pelo carinho e colaboração. Vocês fizeram cada momento da pesquisa se tornar divertido e especial. Não esquecerei vocês!

As minhas amigas de infância Carolina Navega e Lívia Lobo. Obrigada por entenderem minhas ausências, por agüentarem minha correria e por estarem sempre ao meu lado. Com vocês aprendi o que é ter amigas mais chegadas que irmãs.

As minhas amigas de Faculdade Ana Gabriela, Christiane, Gisele, Sueli e Yasmin. Passamos muitas coisas juntas e sei que não teria conseguido sem as broncas e parcerias que me ofereceram. Obrigada pelas conversas de banheiro, pelas risadas no momentos mais angustiantes, pelos empréstimos de cadernos e folhas, pela amizade incondicional até nos meus dias mais “mala sem alça”. Eu realmente acredito que nossa amizade o Senhor escreveu e saibam que vocês estarão pra sempre em minhas orações.

Aos alunos e funcionários do Colégio Estadual Júlia Kubitschek, por me receberem e me darem a oportunidade de aprender e contribuir para com a rede de conhecimentos que é constantemente tecida no cotidiano do colégio.

A Cida, por sempre ser tão receptiva e compreensiva comigo. Sei que essa monografia não teria saído se não tivesse me recebido de braços abertos no SETEPE do Julia Kubitschek. Obrigada por todo apoio e aprendizado que me foi oferecido.

Ao professor Alberto Roiphe, por ser sempre tão gentil comigo, por ouvir minhas choradeiras, entender minhas confusões, compreender meus falatórios e me apoiar nas decisões monográficas. Seus conselhos me ajudaram muito e suas aulas de gêneros sempre estarão presentes no meu *saberfazer* professor.

Obrigada a todos que contribuíram direta ou indiretamente para o meu *saberfazer* professor e que estiveram juntos comigo nessa incrível jornada!

## RESUMO

Este trabalho apresenta uma reflexão investigativa sobre as práticas avaliativas como instrumento de controle e de emancipação, identificados através dos jogos de táticas e estratégias entre professores e alunos em suas relações. Nos dos *espaçotempos* de pesquisa no Colégio Estadual Júlia Kubitschek e do Projeto CAPES: Iniciação à Docência: qualidade e valorização das práticas escolares no ensino médio, pode assumir epistemologicamente e metodologicamente o cotidiano escolar como múltiplos *espaçotempos* de produção de conhecimentos e saberes, táticas, representações e significados. Os jogos de avaliação aparecem neste trabalho como possibilidades de superação de uma ordem social, de um sistema consolidado, saindo do estado de tutela para a liberdade através de um processo coletivo e social. Neste caso, discutir a avaliação como capacidade e instrumento de emancipação e analisar as situações que descaracterizam o real sentido das avaliações proporcionam uma investigação e a interrogação constante das práticas avaliativas, revelando a importância de seus instrumentos; além dos saberes que são invisibilizados e ilegítimos nas redes de subjetividades (Santos, 2004) dos alunos nas escolas.

**Palavras-Chave:** Avaliação, Currículo, Emancipação Social, Táticas e Estratégias.

## ABSTRACT

Presents the results of a research about the relationship of school tests as an instrument of control and emancipation, identified through games of tactics and strategies in relations between teachers and students. Through *spacetimes* research in the state school Júlia Kubitschek and the CAPES research project: Introduction to Teaching: quality and value of school practices in professional teachers training school, I could presume epistemologically and methodologically the school everyday life as multiple *spacetimes* production of knowledge, tactics, representations and meanings. The school test games appear on this report as a process of overcoming social order in a consolidated system, leaving the protection state for the freedom through a collective and social emancipation process. In this case, to discuss the school test as capacity and instrument of emancipation and comment situations that leave out the real meaning of the test provide a constant investigation and interrogation about the test application practices, revealing how is important their instruments, besides the knowledge that are invisible and illegitimate in the students subjectivities networks (Santos, 2004) in the school.

**Keywords:** Test, Curriculum, Social Emancipation, Tactics and Strategies.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1 – TUDO COMEÇA PELO COMEÇO .....</b>	<b>19</b>
1.1 – Onde Começou .....	21
1.2 - Porque começou .....	23
1.3 Bart Simpson .....	25
<b>2 – AS PRÁTICAS COTIDIANAS EM AVALIAÇÃO NO CEJK .....</b>	<b>29</b>
2.1 – Fantoches emancipatórios: manipulando quando se é manipulado .....	31
2.2 – Fazamos o homem a nossa imagem e semelhança: transmitindo expectativas, impondo subjetividades .....	36
2.3 – DEZesperados .....	39
<b>3 – MONOCULTURA E CONFLITOS DOCENTES E DISCENTES .....</b>	<b>47</b>
3.1 – Quem avalia quem? .....	49
3.2 – Táticas e estratégias nas práticas avaliativas .....	53
3.3 – Cada um no seu quadrado: a posição da gestão em relação as práticas avaliativas....	59
<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS AVALIAÇÕES .....</b>	<b>65</b>
<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ENTREGA DESTA MONOGRAFIA .....</b>	<b>66</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>68</b>
<b>REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS DAS IMAGENS .....</b>	<b>71</b>

## INTRODUÇÃO

Pensei em muitas maneiras de começar essa monografia. Pensei em começar falando da etimologia da palavra. Falar que avaliar vem de “valia”, que, por sua vez, vem de “val(er) + -ia” e “Valer” provém do latim *valere* que significa ser forte, vigoroso. Depois pensei que, para a introdução desse capítulo, eu poderia falar rapidamente do surgimento da avaliação relatando o início das tendências pedagógicas dos séculos, quando a pedagogia jesuítica, nas normas para orientação dos estudos das escolas nas classes inferiores ou superiores, definiam os procedimentos a serem levados em consideração no ensino estipulando, através de provas e exames, a validade de conhecimentos e a doutrinação dos sujeitos atuantes na avaliação.

Pensei também em falar sobre os sujeitos da avaliação, pessoas que encaro como sujeitos por se sujeitarem as práticas escolares. Na gramática, o sujeito é o termo sobre o qual o verbo geralmente declara algo. O sujeito às vezes pode praticar e ao mesmo tempo sofrer a ação verbal, porém o sujeito só pratica a ação se o verbo estiver na voz ativa; na passiva, o sujeito sofre a ação. Poderia estabelecer comparações entre esta ideia de sujeito e os conceitos de tática e estratégia, defendidas por CERTEAU (2009), para demonstrar que, assim como o sujeito gramatical só pratica a ação quando o verbo está na voz ativa, assim são as ações praticadas pelos alunos<sup>1</sup> do C.E.J.K. diante das avaliações. São táticas gazeteiras, nem sempre como voz de resistência, que se fincam nas práticas de ensino, entre elas as avaliações. As estratégias, por sua vez, entrariam como as atitudes e procedimentos elaborados para com os sujeitos que sofrem uma ação de forma passiva, com o objetivo de se manter a ordem e o controle das suas leis e representações.

Analisando essas diversas formas de iniciar a discussão, percebi que “o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente”. [...] “O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior”. [...] “É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada”. [...] (CERTEAU,1996, apud Duran, 2007 p.118).

---

<sup>1</sup> Utilizo o termo aluno para nomear os estudantes do C.E.J.K , pois é com essa nomenclatura que eles se reconhecem e se relacionam.

Já que o cotidiano nos prende intimamente, que entende que o meu saber e o meu fazer o constituem, e que a minha história é peça fundamental para a constituição a tessitura dessa monografia, a melhor forma de começá-la talvez seja falando como cheguei até esse assunto, que práticas cotidianas me atraíram de forma a me inspirar para *verovirsentirviver*<sup>2</sup> (ALVES 2001) os espaços e as singularidades que rodeia<sup>s</sup> as práticas avaliativas. Acredito que cada prática social, curricular e avaliativa se dá de forma única e narrar um pouco das minhas experiências particulares, abre um caminho para as delimitações e possibilidades do meu campo de pesquisa, além de refletir um pouco da essência dos múltiplos *espaçostempos* (SANTOS, 2004) que constituem a pluralidade do meu viver e ser *alunoprofessor*.

As avaliações sempre estiveram em minha vida, principalmente no âmbito educacional. É interessante como nos adaptamos a ser avaliados. Sabemos que cada atividade realizada designa o nosso “grau” evolutivo e tirar um 10 passa ser a única meta que temos. Afinal, quem não deseja mostrar para todos o quanto é inteligente e ouvir dos seus pais um parabéns.

Parabéns. Ficamos condicionados a essa pequena palavra, palavra essa que sugere algo para o bem do aluno e assim me sentia, recebendo um bem.

Lembro-me da minha primeira nota baixa no colégio. Estava sentada comportadamente na minha cadeira de madeira. Ao meu lado, minha melhor amiga falava constantemente “Acho que tirei um zero, acho que tirei um zero!”. Meu professor ficava olhando constantemente as provas, folheando uma por uma e mirando alternadamente o olhar para cada um dos 32 alunos que havia na sala. Sabia que não havia ido muito bem na prova. Eu estudei, mas não era muito boa em Geografia. Acho que o fato de eu não gostar do professor também atrapalhava um pouco meus estudos.

Meu professor de Geografia era um homem por volta do 50 anos, extremamente grosso e auto-suficiente. Tinha uma eterna postura de “eu sei de tudo, eu sou o professor, não me interessa o que teu pai te disse sobre Geografia e não me importa sua opinião”. Assistir suas aulas eram um martírio e uma opressão. Me sentia sempre invadida e sempre discutia com ele

---

<sup>2</sup> Utilizarei como opção de escrita nesta monografia a junção de palavras tentando produzir, através da fusão de palavras, diferentes sentidos dos que os assumidos pela ligação da conjunção “e”. Estética essa baseada em Nilda Alves (2001), procuro com a junção de palavras ampliar seus sentidos e significados.

na sala. Não entendam minhas discussões como falta de respeito, mas questionamentos do porquê de certas coisas que eram sempre respondidas com um “Porque sim! Eu fiz faculdade, eu sei!”.

Em meio a tantos debates com o professor, a minha nota não poderia resultar em outra coisa: um três. Uma prova com várias rasuras de caneta vermelha e que ao ser questionado, foi respondido com um sonoro “não era essa resposta que eu queria”.

Resultado da história: fui para a prova final por causa de meio ponto.

No começo pensei que ficar em prova final era o fim do mundo. Contar para meus pais foi terrível, ver a cara de decepção do diretor - que me achava uma excelente aluna, apesar de falar muito durante as aulas. Ver a cara de satisfação do meu professor de Geografia foi uma revolta. Hoje em dia, vejo aquele momento como muito importante para mim, pois foi ficando em prova final que aprendi a jogar algumas regras do jogo escolar, escrever o que o professor deseja, e não questionar aqueles que não querem ouvir, manipulando as relações que me impedem de alcançar os Parabéns tão cobrados por uma sociedade que eu sabia que existia, mas que não conhecia.

Levei o restante de minha vida acadêmica dessa maneira. Me adaptava às regras e às subvertia quando fosse necessário, mesmo que inconscientemente. Me recordo de como era a semana de provas no colégio em que eu cursava o Ensino Médio. Toda sexta-feira íamos para a maior sala do colégio. A sala ficava no último andar e só possuía cadeiras estilo universitária, a mesa do professor e o quadro negro. No fim da sala havia uma imensa janela cheia de grades e esse era o local mais disputado, pois dava para ouvir o som da rua e lembrar que existe um mundo fora daquela sala.

Nas salas, durante as provas, eram misturadas as turmas de 8ª série ao 3º ano do Ensino Médio. Intercalavam os alunos na seguinte ordem: um aluno da oitava, um aluno do 1º ano, um aluno do 2º ano e um aluno do 3º ano. Para aplicar as provas, utilizavam 2 professores mais o diretor - que sempre levava um jornal para ler e facilitava as colas (acredito eu que propositalmente.) Fazíamos, em média, 3 provas por dia, por isso combinávamos de estudar apenas as matérias que dominávamos. Por exemplo: Eu era boa em Biologia e História. Por isso eu pegava a prova, respondia e passava o gabarito por meio de um papel que

guardávamos na meia. Minha amiga era boa em Química. Por isso, no dia da prova de química ela colocava as respostas em um papel e o faziam circular pela sala toda.

O esquema de respostas era bem organizado e as outras turmas sempre nos ajudavam – principalmente porque fazíamos o mesmo por eles. Fiz várias vezes a prova de amigos meus do 1º ano, enquanto esperava para conferir minha prova.

É possível inferir que assim eu não os ajudei a adquirir certos conhecimentos e que atrapelei a oportunidade de averiguar seus aprendizados, mas pergunto: Como se averigua resultados se a prova era a cópia dos questionários dados em sala de aula? Será que a oportunidade de aprendizado se dá apenas na hora da prova?

Nos alternávamos para decorar respostas e não para aprender. Pelo menos usando as trocas de saberes, eu e meus amigos tivemos a certeza de que nunca mais ficaríamos em prova final e essas atitudes não os prejudicaram de seguir seus caminhos. Minhas melhores amigas, hoje boas estudantes universitárias uma cursando Turismo e a outra Farmácia, são exemplo disso. Nossas atitudes não nos impediram de sermos profissionais e de alcançarmos nossos sonhos.

Entre na faculdade e fui seguindo o mesmo rumo. Aprendi e vivenciei outras formas de avaliação, mas continuei jogando o jogo que considerava que a faculdade cobraria de mim. Posso dizer que meus períodos letivos foram bem rotineiros e dei mais importância aos meus conceitos de rendimento – CR, do que qualquer outra coisa. Soube lidar bem com as angústias avaliativas, até chegar a cursar a matéria *Metodologia da Pesquisa em Educação*.

Meu irmão sempre me dizia que era mais fácil entrar na faculdade do que sair. Quando comecei a cursar Metodologia percebi como era difícil a faculdade, como a cabeça pode ficar repleta de um turbilhão de ideias totalmente desconexas e que não fazem sentido nenhum. Explico. Na matéria, nos era pedido um pré-projeto da monografia. O pré-projeto deveria conter o título, o tema, os objetivos, a problemática, a metodologia, a justificativa e os referenciais que pretendia utilizar. Neste momento me dei conta que já estava há três anos na faculdade e nem tinha pensado direito sobre o que fazer na monografia.

No começo, me assustei. Quando você fica condicionado a seguir certos padrões e se doutrina a não expressar suas ideias e saberes, parece que fica mais difícil de bolar algo que

queira discutir. Um trabalho com a minha cara e de minha escolha... Isso era novo e assustador. Passado o susto, olhei o lado bom dessa tarefa e me dei conta que poderia fazer a monografia sobre qualquer coisa que gostasse. Mas, o que eu gostava?

Conversei muito com meus amigos sobre o que eu poderia fazer. Eu deveria escrever algo que se tornasse prazeroso e que ao mesmo tempo estivesse no campo da educação. A conclusão que cheguei foi: eu estudaria os quadrinhos. Sim caro leitor, quadrinhos! Uma ferramenta de comunicação que eu adorava, que me ajudou na alfabetização e a meu irmão, que fazia parte da minha vida e que eu amava.

A professora de Metodologia era a minha atual orientadora de Pesquisa e Monografia, Maria Luiza Sussekind. Comecei aprender em suas aulas sobre a riqueza do cotidiano escolar e me interessei pelo projeto de pesquisa.

Apesar de estar embutida na pesquisa na época da disciplina Metodologia, ainda não estava tão ativa no trabalho do CEJK. Acho que por isso a ideia de escrever sobre quadrinhos ainda estava tão fixa em minha mente. Já tinha conseguido um orientador e agora era só escrever o pré-projeto.

Escrever o pré-projeto foi um martírio! Nossa, como foi difícil de organizar as ideias... Tive que recorrer ao meu irmão, que gentilmente me atendeu em plena quarta feira para me ajudar a montar. Ficava o tempo todo pensando que se eu tinha essa dificuldade toda para escrever um pré-projeto, imagina como seria minha monografia.

Minha ideia de quadrinhos na monografia se tornou uma verdadeira opressão e comecei a tomar um certo nojo pelo tema. A minha paixão se tornou um horror, pois me fazia me sentir uma idiota que não consegue escrever uma linha que prestasse.

A disciplina de Metodologia acabara e eu conseguia mais uma nota para passar. Minhas atividades no CEJK começavam com mais afinco e nesta instância comecei a me envolver com o cotidiano escolar.

O grupo de Pesquisa “INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: qualidade e valorização das práticas escolares”, conta com 12 bolsistas financiados pela CAPES<sup>3</sup>. O trabalho de pesquisa é realizado no Colégio Estadual Júlia Kubitschek – CEJK, e tem como discussão as percepções dos estagiários em relação aos currículos, planejamentos e práticas escolares, a partir de uma abordagem cotidiana, visando uma aproximação da escolha profissional e das práticas dos estudantes da UNIRIO.

Neste caso, ocorrem alianças e trocas de saberes entre os estagiários do PIBID, entre os alunos do CEJK e entre os profissionais atuantes do CEJK; valorizando a diversidade e o que há de melhor nas práticas realizadas, através de constantes trocas.

Pesquisamos o cotidiano escolar tentando captar as artes de fazer; operações que acontecem nas escolas, realizadas por professores e alunos. Através de um olhar cuidadoso, permite recuperar os aspectos contraditórios e as diversas perspectivas presentes, os múltiplos aspectos e características sociais e políticas que formam o contexto escolar de forma mais ampla. As invenções cotidianas que ocorrem na escola representam as diferentes formas de os professores e os alunos se ajustarem às políticas que lhes são impostas, os diferentes convívios e os mais diversos desafios encontrados no ciclo acadêmico.

Minha atividade no Júlia era ajudar e auxiliar a Coordenadora Pedagógica Aparecida Conceição no que fosse necessário. As atividades realizadas por mim no Setor Técnico Pedagógico foram: Recepção dos alunos ajudando na resolução de problemas; Organização e auxílio na elaboração de declarações e documentos do colégio; Suporte aos estagiários de Ensino Médio da UNIRIO; Auxílio na organização dos eventos do CEJK; Auxílio ao trabalho do professor; Aplicação de Provas.

Me deparei com alguns desafios dentro do Júlia Kubitschek, mas o que mais mexeu comigo era as avaliações.

No C.E.J.K. são praticados diversos tipos de avaliações, mas me interessam, principalmente os dias de aplicação de provas, quando pude presenciar os jogos de táticas e estratégias entre professores e alunos. A semana de provas era seguida de constantes críticas

<sup>3</sup> O Projeto financiado pela CAPES, através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), é orientado pela professora Maria Luiza Sussekind.

e gerava atitudes que me chamavam atenção. O que pretendiam os alunos alcançar através da cola, da entrega de provas em branco e do descaso pelas avaliações? Demonstravam a busca das condições que o coletivo considerava monofônica e a emancipação dos sujeitos participantes?

Observei que os alunos criavam alternativas, reinventando suas condições cotidianas diante das estratégias formadas pelos seus professores, e acabavam transformando sua tática em estratégia, modificando o “jogo” de relações as quais estavam inseridos.

Vivenciar toda essa relação, as confusões geradas pelas avaliações e a rebeldia em busca de emancipação, se tornou muito significativo para mim a ponto de publicar o meu primeiro trabalho acadêmico: REBELDIA E EMANCIPAÇÃO: TÁTICAS E ESTRATÉGIAS NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS.

Junto com a minha amiga Carolina Santos, pensamos o debate em torno dos conceitos de estratégias e táticas, revelando a importância do pesquisar os jogos emancipatórios e assim desinibilizar os sujeitos atuantes das práticas cotidianas. Considerando as escolas como *espaçostempos* de práticas sociais, procuramos demonstrar que o C.E.J.K possuía um teor emancipatório quando, através de quebras de paradigmas, questionavam as lógicas impostas pela escola.

Escrever sobre as práticas cotidianas em avaliação começou a se tornar algo prazeroso para mim. Era um tema que havia mexido profundamente comigo e eu nem notara. Afinal, ser avaliada e avaliar era algo cotidiano em minha vida e só fui perceber naquele momento, pois havia me tornado uma pesquisadora *nosdoscom os cotidiano*.

Lembro-me das sábias palavras da minha orientadora, me questionando o porquê eu não falar de avaliações se eu estava tão envolvida com este tema. Palavras essas que ecoaram em minha mente por vários dias – até em sonhos – e que mostraram todo o sentido e o resultado da minha pesquisa. Tomei a decisão: vou falar de avaliação!

Fiz um pré projeto sozinha e me questionei como uma atividade que considerava tão complexa se tornou tão simples e tão conexa em seus tópicos. Me senti orgulhosa e segura do que havia feito. Depois comecei a pensar sobre os quadrinhos e ao me deparar com um

capítulo do desenho Simpsons, o qual Bart – aluno problema - aprontava com o Diretor de seu colégio, percebi que poderia unir duas coisas que gostava de falar: desenhos e avaliação.

Bart Simpson se tornou o símbolo da rebeldia que queria discutir. O reflexo não só dos alunos do Júlia, mas de mim mesmo como aluna e dos meus queridos amigos que enfrentaram juntos comigo todas as injustiças e opressões pedagógicas que a avaliação poderia causar. Todos sobrevivemos aos traumas das avaliações. Como Bart Simpson, arrumamos maneiras de burlar os sistemas de avaliação, vivemos as nossas vidas normalmente e sobrevivemos às imposições do sistema escolar. E é nesse foco que desejo direcionar minha monografia, tentando entender como os múltiplos sujeitos atuantes do C.E.J.K. participam do processo avaliativo e como se estabelecem as táticas e as estratégias que giram em torno das avaliações do colégio.

Estudar sobre as avaliações me fez lembrar como foi meu tempo de ensino médio e como as metas e angústias a favor de uma nota mantinham-se nos tempos atuais.

Meus percalços até essa monografia são, ainda indiretamente, o retrato que foi velado, e as singularidades que rodeiam as práticas avaliativas abrem caminho para as possibilidades e reflexões no campo avaliativo, se tornando assim um pouco de mim, um pouco do CEJK e até um pouco de você caro leitor, pois acredito que todos vivemos situações semelhantes, mas com características e subjetividades próprias do seu cotidiano. Situações essas que me fizeram questionar como os múltiplos sujeitos atuantes do CEJK participam do processo de avaliação. Que efeitos produzem os diferentes processos de avaliação sobre o cotidiano do CEJK e quais os conflitos produzidos entre as avaliações no interior dessa escola?

Por isso, no primeiro capítulo, relato um pouco sobre como foi pesquisar o cotidiano avaliativo, o meu campo de pesquisa, meu trabalho no CEJK, e a utilização do personagem Bart Simpson como representação dos alunos considerados indisciplinados e verdadeiros “alunos-problema”.

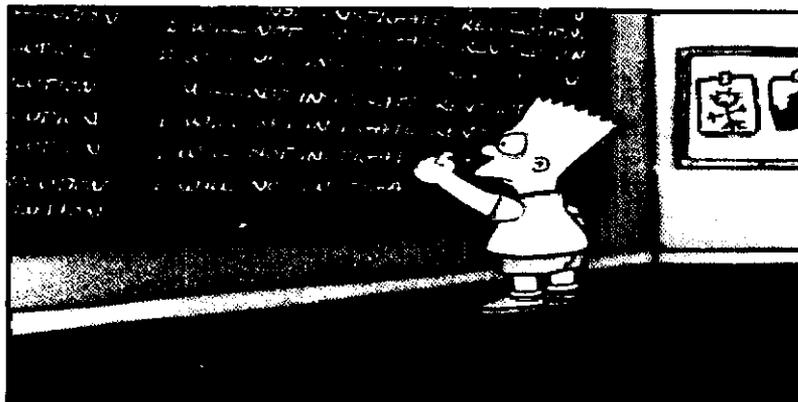
No segundo capítulo desta monografia, discuto com mais profundidade as avaliações no CEJK, os conflitos que rodeiam as práticas avaliativas, a visão dos alunos sobre o que é a avaliação, a discussão do eu e o outro na construção das subjetividades e na limitação da liberdade e, enfim, o sentimento de desespero dos alunos que são polidos e rotulados por uma nota.

Como terceiro e último capítulo, venho discutir os jogos de tática e estratégias no CEJK, os papéis que são atribuídos aos sujeitos praticantes da avaliação, imersos a uma monocultura do saber, e a posição e o olhar da gestão defronte às problemáticas ocorridas nas avaliações.

Boa Leitura!

## CAPÍTULO I

### TUDO COMEÇA PELO COMEÇO



(I will not instigate revolution – Eu não vou instigar uma revolução)

Fonte: <http://bartsblackboard.com/i-will-not-instigate-revolution/season-1/22/>

Falar de avaliação. Considero um tema polêmico, mas importantíssimo de se falar, pois é uma prática que estamos embutidos desde que nascemos. Começamos a vida com avaliações médicas, entramos na escola por meio de avaliações e avaliações designam que turma iremos cursar e/ou com quem iremos estudar... Somos constantemente avaliados e a cada avaliação o sentimento de apreensão, insegurança e desespero permanece.

Quem nunca teve a impressão de que o que estudou não foi o bastante? (algo que de fato, nunca é)

Quem nunca se sentiu oprimido por uma prova?

Quem nunca estudou em cima da hora?

Situações essas me acompanharam até a escrita dessa monografia, com as aflições de sempre: o que devo falar e como falar?

Refletir sobre as avaliações acaba se tornando um grande problema, pois falar avaliação envolve muito mais de que discutir "formas de avaliação". Discutir avaliação implica pensar seu sentido, quem participa da prática avaliativa e tentar observar as percepções de todas as partes envolvidas, inclusive o do aluno.

Nesta perspectiva, utilizo a primeira imagem de Bart Simpson. Na imagem Bart escreve que não deve instigar uma revolução, mas será que ao falarmos de avaliação, ao questionarmos as práticas envolvidas nos processos escolares e ao visualizarmos os jogos avaliativos na perspectiva do aluno, não estamos instigando uma revolução?

*MB* { Falar de avaliação, a meu ver, será sempre um desafio e uma revolução, pois questioná-la é enfrentar a mesmidade das práticas escolares e a centralização no conhecimento do professor.

Todos os dilemas sobre avaliação sempre estiveram presentes não só no meu cotidiano, mas de todos em minha volta e isso se tornou mais claro quando comecei a pesquisar o cotidiano escolar.

Em 2010 tive a oportunidade de estar no projeto de Pesquisa Iniciação à Docência: qualidade e valorização das práticas escolares. Eu tinha como objetivo, primeiramente, pesquisar o cotidiano escolar tentando captar as artes de fazer; operações essas que acontecem nas escolas sendo realizadas por professores e alunos, por uma sondagem que permite recuperar os aspectos contraditórios e as diversas perspectivas presentes, os múltiplos aspectos e características sociais e políticas que formam o contexto escolar de forma mais ampla.

As invenções cotidianas que ocorriam na escola representavam as diferentes formas de os professores e os alunos se ajustarem às políticas que lhes são impostas, os diferentes convívios e os mais diversos desafios encontrados no ciclo acadêmico, e entre essas diversas formas, a avaliação acabou me chamando a atenção.

De acordo com Serpa (2010), a avaliação é:

*Falte na bibliografia.*

“uma prática que envolve muitos sujeitos e muitas relações. Não só os alunos são avaliados. Professores e professoras são avaliados, pais e mães são avaliados, sistemas são avaliados. E a consciência desta avaliação exerce um poder sobre as práticas curriculares e as práticas avaliativas, e talvez a consciência dessa avaliação nos arraste, para a pouco produtiva, troca de culpabilidades”. (idem, p.113)

Nesta perspectiva, considero as práticas escolares em avaliação como ferramenta de hierarquia e status no espaço escolar que possuem mil maneiras de fazer e serem feitas, dando

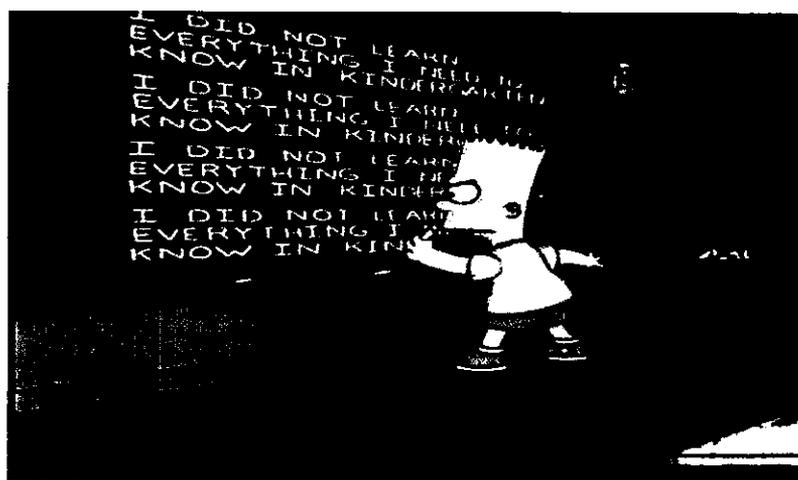
margem a ligação das duas partes atuantes: o avaliador e o avaliado. Essa ligação se dá, pois ambas as partes são “testadas” no processo influenciando os múltiplos *espaçostempos* presentes no cotidiano escolar.

Pesquisar o cotidiano escolar é justamente captar essas artes de fazer nas escolas, realizadas por professores e alunos. É investigando os cotidianos que os vemos produzirem saberes pedagógicos na escola, saberes produzidos por professores e alunos, na complexidade da vida cotidiana. Nessa complexidade fui me envolvendo e me motivando a escrever.

Segundo Oliveira (2010), os educadores criam maneiras de fazer, tecendo redes de ações que fogem das repetições de uma ordem social ou formação preestabelecidas abstratamente. Explica também que os sistemas de avaliação definem o que e quando ensinar, reduzindo a liberdade das escolas em definir seus programas e metodologias, onde “entram na escola os saberes das camadas dominantes; ficam de fora aquelas das culturas subalternizadas.” (idem, p.21-22)

Nessa perspectiva, me senti desafiada a estudar e a discutir como os alunos do C.E.J.K. estabelecem essas ações com o intuito de fugir dessa ordem social e demonstrar seu descontentamento pela voz monofônica que ecoa entre as paredes da escola, na busca da sua emancipação social.

### 1.1- Onde começou.



(I did not learn everything I need to know in kindergarten - Eu não aprendi tudo que eu deveria saber no Jardim de Infância)

Eu não aprendi tudo que eu deveria saber no Jardim de Infância...Uma frase do Bart interessante para se refletir. Realmente não aprendi tudo no Jardim de Infância, mas aprendi muitas coisas. Aprendi aspectos próprios da escola, como me comportar e estudar para a prova, mas aprendi também fatores essenciais para a minha vida. Aprendi que quando minha mãe ia para o trabalho e me deixava no colégio, alguma hora ela ia voltar para me pegar. Aprendi que emprestar os brinquedos e ser amável é uma boa forma de se fazer amigos. Aprendi a conviver com pessoas diferentes de mim. Aprendi muito, principalmente com meus amigos de classe.

Com meus amigos aprendi como pedir a minha mãe me deixar brincar na casa deles. Aprendi a dividir o lanche sem que a professora visse. Aprendi a brincar das mais diversas brincadeiras... Tive muitos aprendizados na minha época de colégio e não seria diferente ao entrar no colégio ao qual eu realizo a pesquisa. Por isso, para continuar a discussão, acho importante falar do local onde toda essa discussão começou. Local esse que obtive os dados para a presente monografia e que revelaram mais do um simples relato das dificuldades de uma avaliação, revelam características daquele cotidiano específico capturando suas artes de fazer.

Tudo começou no Colégio Estadual Júlia Kubitschek - CEJK, apelidado pelos alunos e funcionários de "Júlia". O CEJK é uma Escola da rede pública do Estado do Rio de Janeiro e possui 40 anos de existência. Homenageando a mãe do então presidente Juscelino Kubitschek, a Escola Normal foi criada pela Lei nº 01 de 26 de abril de 1960, recebendo a denominação de Júlia Kubitschek.

No princípio foram usadas as instalações do Colégio Paulo de Frontim, para o funcionamento do Curso Normal, e as instalações da Escola Técnica do Comércio Amaro Cavalcanti para o funcionamento do Curso Ginásial.

De 1961 a 1978, funcionou no prédio do Liceu de Artes e Ofícios. Em 1979, a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro inaugurou o prédio situado na rua General Caldwell, no Centro, onde hoje funciona o CEJK. Este se transformou em Colégio Estadual Júlia Kubitschek em 1973.

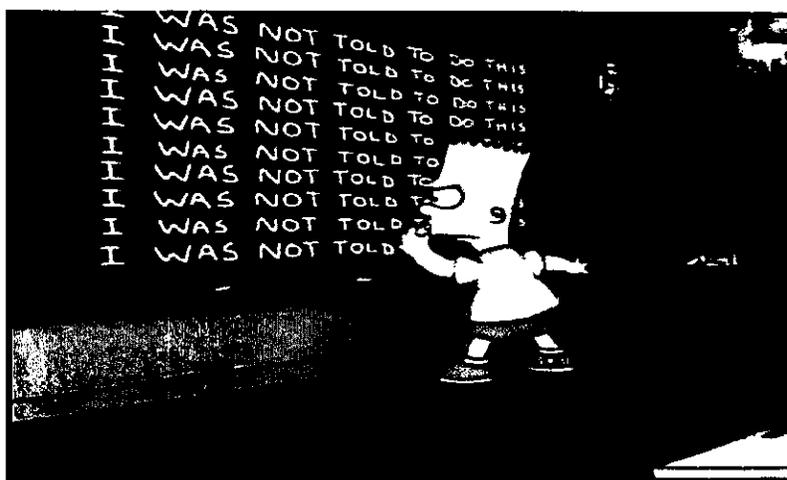
O colégio tem por objetivo formar professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino fundamental e tem suas instalações distribuídas em quatro andares: Salas de aula (vinte e quatro); Laboratórios de Física e Química, Biologia e Informática; Biblioteca; Sala de Leitura; Quadras de Esportes - coberta e descoberta; Cantina; Refeitório; Gabinete Médico; Sala de Música; Sala de Recursos Audiovisuais; e Auditório.

O Curso Normal é organizado em quatro séries em dois turnos<sup>4</sup>, o 1º turno – das 7h às 12h20min e no 2º turno – das 12h30min às 17h50min, e tem como objetivo:

“a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, o desenvolvimento da cidadania, da formação ética, da autonomia intelectual e do pensamento crítico do educando e sua habilitação profissional, como professor da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental.”  
(retirado do site: <http://www.juliakubitschek.hpg.ig.com.br/Index.html> )

A entrada do nosso grupo de pesquisa na escola ocorreu em diferentes espaços, entre eles alfabetização, estudos em ciências, arte e gestão. Eu e mais duas bolsistas atuamos no Setor Técnico Pedagógico- SETEPE, auxiliando a professora Aparecida Conceição, responsável pelo setor.

## 1.2 Porque começou



(I was not told to do this - Não me falaram para eu fazer isso)

Fonte: <http://bartsblackboard.com/i-will-not-instigate-revolution/season-1/22/>

<sup>4</sup> Este ano teve início o Curso Normal em 3 anos, em horário integral.

Trabalhar no SETEPE foi muito gratificante para mim. Pude observar e vivenciar como é complexo o trabalho de um Coordenador Pedagógico. Dentro da escola, a função de coordenador pedagógico nem sempre é bem delimitada e por isso acaba executando múltiplas tarefas, além de enfrentar muitos desafios que comprometem a sua ação frente às exigências que surgem. Dar recado nas turmas, atender estagiários, alunos e funcionários, organizar pastas e digitar documentos foram algumas das funções designadas a mim para ajudar a Cida<sup>5</sup> e que me proporcionaram a troca de experiências e a possibilidade de um saber repleto de transformações pessoais vivenciadas nos acontecimentos cotidianos.

Tive muitas oportunidades de aprendizado dentro do Júlia, mas de todas elas a que mais mexeu comigo foi a confecção e aplicação das provas. Muitas vezes tive que digitar e aplicar provas e presenciar atitudes que modificaram o meu pensar e refletir sobre os mecanismos avaliativos. Assim como a imagem do Bart, não me falaram para eu pesquisar isso, mas fiquei defronte a uma situação impossível de se invisibilizar.

Presenciei o desconforto dos alunos que vêem as notas como armas de intimidação e ameaça, o desconforto dos professores em ter que estabelecer parâmetros e utilizar a avaliação como ferramenta disciplinar e o desconforto da gestão que se sente, muitas vezes, de mãos atadas diante da desvalorização dos saberes, hierarquização de conteúdos e aplicação de tarefas sem sentido contitudinais ou mesmo avaliativo.

Muitos estavam ali simplesmente porque tinham **medo**<sup>6</sup>. Medo de perderem sua “autoridade”, medo de perderem sua “munição” contra os alunos. Medo de não saberem o que fazer, afinal se já estava difícil “segurar” essas crianças e jovens com as ameaças de provas, notas baixas e reprovação, como mantê-los atentos (!) e comportados durante as aulas? Atenção e disciplina que não garantiram ao jovem aluno de minha colega J. o aprendizado da língua escrita adequadamente, pelo visto.(SERPA, 2010, p.52)

Serpa utiliza uma palavra que acredito ser primordial para caracterizar os sentimentos na avaliação: Medo!

---

<sup>5</sup> Devido à proximidade e o afeto que tínhamos com a Coordenadora Pedagógica, tomo a liberdade de me referir a ela como Cida, apelido este denominado à ela por todos os alunos, professores e diretores.

<sup>6</sup> Grifo meu

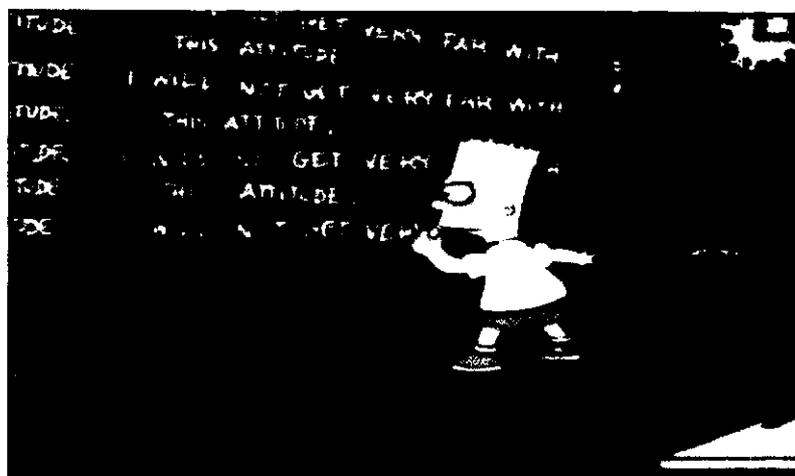
Sentimos o medo e a insegurança constantemente em todas as partes. O medo do professor de perder o controle da turma, o medo do aluno de reprovar, o medo da gestão de perder a “qualidade de ensino”.

Esse medo é uma ameaça ao poder, um poder que vem antes do saber, o poder que dissemina o controle e é na avaliação que se cruzam as teias dos diferentes *saberes/fazeres* (SANTOS,2004) sejam eles políticos, culturais ou de *ensino/aprendizagem*. O pilar da regulação guiado pela posse do poder atua por meio da organização escolar e estabelece leis, normas e valores que prevalecem no currículo e nas exigências explícitas e implícitas comportamentais, inclusive (e principalmente) na avaliação.

Observando o incomodo que o momento avaliativo pode causar e as exigências atitudinais estabelecidas nos momentos probatórios, passei a *versentirouvir* a complexidade desse processo e pensar o processo de avaliação como articulação de sujeitos e contextos dos/nos com cotidianos, que muitas vezes são invisibilizados e ilegítimados (Santos,2004) mas buscam apenas suas possibilidades emancipatórias.

Nesse aspecto passei ver atitudes como cola, a entrega de provas em branco, o enfrentamento aos professores e o descaso perante as notas como imposição à minha reflexão sobre as práticas educativas que legitimam um modelo único, em vez de utilizar a avaliação como proposta de transformação, questionando as formas através das quais os indicadores se mostravam talvez na busca de respostas e significados.

### 1.3 – Bart Simpson



(I will not get very far with this attitude - Eu não vou conseguir ir muito longe com essa atitude)

Fonte: <http://bartsblackboard.com/i-will-not-instigate-revolution/season-1/22/>

O leitor desta monografia deve estar se perguntando: - por que falar de Bart Simpson? Por que a utilização de imagens do Bart no lugar da epígrafe?

Bem, muitos motivos me levaram a esta monografia, inclusive o Bart Simpson.

Em minha vida, os desenhos animados sempre estiveram presentes. Passei grande parte da minha infância acompanhando cada capítulo, comprando revistinhas, fingindo ser personagens... Cresci mas o amor ao desenho continuou me acompanhando e entre eles, *Os Simpsons*. Não uso mais fantasias de personagens como quando era criança, não coleciono mais revistinhas em quadrinhos, mas continuo ligando a TV em um horário pré determinado para assistir a 19ª temporada de *Os Simpsons*, desenho esse que tanto gosto.

Mas, até aí, o que isso tem haver com o assunto?

O mesmo desenho acima, repleto de ironia e críticas aos mais diversos assuntos, me levou a construir diversas reflexões na minha vida, entre elas, a avaliação.

O desenho Simpsons foi criado por Matt Groening. A história se passa na cidade de Springfield. Como uma paródia representada por uma família para satirizar o estilo de vida da classe média. O pai, Homer Simpson, é inspetor de segurança da Usina Nuclear de Springfield. Marge Simpson, sua esposa, é uma dona de casa estereotipada. O casal tem três filhos: Bart, um garoto rebelde; Lisa, uma menina-prodígio e Maggie, uma bebê que não fala.

Entre seus personagens, quem mais me fascina é Bart: um menino de 10 anos que é visto como a criança problema da cidade, e é através de Bart que trago questões controversas no campo da educação.<sup>7</sup>

Bart é uma criança muito inteligente, mas que usa sua inteligência muitas vezes para “o mal”, atormentando a sua professora Krabappel e seu Diretor Skinner. Seu desempenho nos estudos é muito irregular. Às vezes tira notas muito boas e em outros momentos não

---

<sup>7</sup> Bart é um anagrama de Brat, que em inglês significa travesso.

consegue alcançar a média. Ele é constantemente chamado ao gabinete do diretor e tem muitas punições em sua ficha escolar, entre elas, escrever no quadro, repetidamente, frases que o façam repensar suas atitudes e falas. Essa atitude ocorre em toda abertura do desenho, e a cada capítulo há uma frase diferente.

Estava eu vendo o meu sagrado desenho quando visualizo dois capítulos seguidos: *A canção do doce e perigoso Skinner*, onde o Diretor Skinner é demitido da escola e Bart ajuda-o a voltar para o trabalho, e a *Prova final de Bart* onde após se sair mal em uma avaliação, Bart fica com o risco de repetir o quarto ano. Em ambos os episódios, Bart relata que é na verdade mal compreendido. Categorizado frequentemente como pouco inteligente e desordeiro, Bart não se deixa demonstrar algumas de suas qualidades como o seu carinho pela escola e pelo diretor, além de demonstrar que suas atitudes muitas vezes é o que fazem as coisas mudarem na Escola Elementar de Springfield.

Vejo o Bart como uma representação de muitos alunos que são vistos como a imagem utilizada neste item do capítulo: aqueles que provavelmente não conseguirão chegar muito longe com suas atitudes.

Observo a postura de Bart como a de uma criança como outra qualquer, com sonhos, desejos e metas, e que ao enfrentar as atitudes e questões que acha injustas, erradas ou “idiotas” é considerado pelos professores de Springfield um transgressor perigoso, que deve ser controlado de qualquer forma.

Serpa, em seu texto “*Quem são os outros na avaliação*” relata sua experiência escolar onde:

“Não conseguia ver a escola como um lugar que me ensinasse coisas que valessem à pena, e talvez ainda tenha muita dificuldade de ver, apesar de compreender que carrego comigo não apenas as marcas que doem, mas as que me constituíram, me formaram e me permitiram ser também quem eu sou. Na maior parte do tempo a atividade escolar era para mim um trabalho enfadonho que me desrespeitava não apenas por ser criança, mas por ser um ser pensante. (pg. 7)”

[...]

“Outro espaço e outras relações foram fundamentais na tessitura da possibilidade de sucesso escolar que até então eu não conhecia. Mas a escola ainda era um lugar com o qual eu possuía muitos conflitos. Tinha entendido

que precisaria vencer na escola para vencer “a escola” ou as coisas que eu acreditava, precisavam ser mudadas na escola. (p.9)

O sentimento de Serpa em relação à opressão que as atividades escolares podem causar, também demonstrado pelo sentimento de Bart Simpson e de muitos alunos freqüentadores da escola (e é nesse ponto que quero chegar): Bart pode ser identificado como a representação dos nossos alunos, a representação de nós mesmos!

Na Escola Elementar de Springfield acontecem situações similares aos cotidianos escolares em que observamos, e Bart, junto com seus amigos Milhouse - o cdf da turma- e Nelson - o aluno de família desestruturada -, vivem ao entorno dos problemas escolares, sempre se defendendo e encobrendo os “aprontares” da turma.

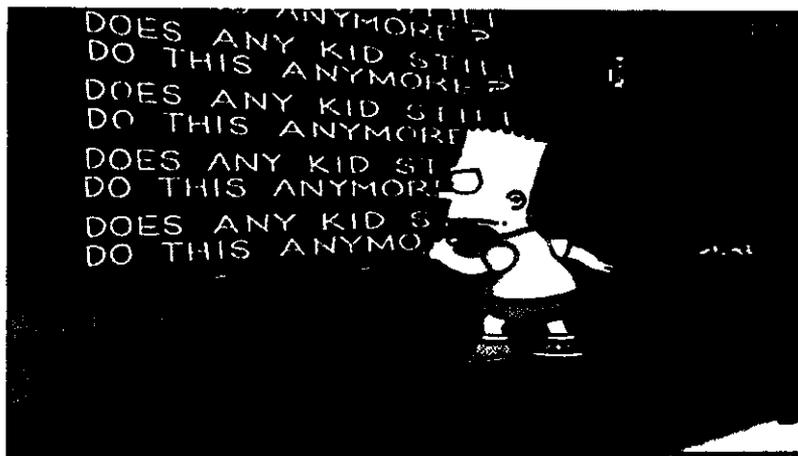
Sempre fui uma boa aluna, quase não aprontava, mas me identifico com o Bart a ponto de querer ter uma parte da coragem que ele tem de enfrentar os dilemas sem medo de arriscar. Não estou querendo dizer que o que o Bart faz é certo, nem deva ser um modelo a ser seguido, mas demonstrar que essas atitudes não devem passar despercebidas, pois pode ser apenas o jeito que os alunos encontram de burlar as regras que a razão indolente (Santos, 2004) impõe e de se fazerem ser ouvidos em um mundo em que são silenciados e considerados apenas crianças. Ou seja, nos cotidianos de muitas salas de aulas, consideradas suas complexidades e diversidades, sempre encontraremos Barts, Cdfs, excluídos, traquinagens e indisciplinas.

Bart Simpson é uma das minhas inspirações para essa monografia, é o exemplo de algumas crianças que convivi e que conviverei. Por isso as imagens dele escrevendo no quadro, frases essas que se envolvem com cada capítulo, com cada tema, cada dilema, demonstram que “o homem ordinário aparece com as insígnias de uma desventura geral que ele transmuda em derrisão.”(Certeau, 2009,p.57) inventando o cotidiano com mil maneiras de “caça não autorizada” e escapando silenciosamente da conformação.

Para mim, Bart não é só um desenho, não é mera fantasia, não é um aluno – problema, ele é uma imagem que pode, nesta monografia, aparecer como a representação dos meus dilemas discentes, dos dilemas dos meus alunos e quem sabe, dos seus dilemas também caro leitor. Aqui ele representa os alunos do C.E.J.K. castigados, expulsos de sala, reprovados, colocados em dependência. Representa também os alunos que optam por estudar uma matéria e não outra, em “caprichar” no trabalho e “zerar na prova”. Ele é um pouco de todos nós.

## CAPÍTULO II

### AS PRÁTICAS COTIDIANAS EM AVALIAÇÃO NO CEJK



(Does any kid still do this anymore? - Será que alguma criança ainda faz isso?)

Fonte: <http://bartsblackboard.com/i-will-not-instigate-revolution/season-1/22/>

Does any kid still do this anymore? (Será que mais alguma criança ainda faz isso?). A ideia trazida com esta imagem é refletir sobre diferentes concepções de avaliação e currículo observadas no Colégio Estadual Júlia Kubitschek.

2. A formação de professores na modalidade normal tem a função de habilitar para o magistério nas séries iniciais da Educação Infantil. Por isso seu currículo inclui tanto os conteúdos regulares de Ensino Médio quanto as práticas avaliativas de formas diferenciadas. Um aluno do CEJK que for para um colégio de Ensino Médio Regular não trabalhará os mesmos eixos curriculares que os do colégio Normal e vice-versa.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB, em seu art. 62 admite-se a preparação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro

primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na Modalidade Normal. (lei nº. 9364,1996, p.19)

O que vemos na citação acima, é que a LDB dispõe em seus artigos a necessidade de que sejam trabalhados nos colégios de formação de professores, tanto os conteúdos característicos de Ensino Médio, quanto os conteúdos pedagógicos característicos desta formação. Assim, um novo conceito de competências é apresentado à luz de um novo paradigma educacional. Fica evidente quais são as expectativas que os alunos e professores depositam na formação, principalmente porque vivenciam e observam o ingresso no mercado de trabalho.

Respondendo aos documentos oficiais, as práticas curriculares da formação de professores se diferenciam e acabam se articulando a estreita relação entre educação e mercado. Deve-se então formar um professor competente que dê conta do trabalho característico do campo pedagógico, além de preparar o aluno para as temáticas abordadas no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Por isso o CEJK possui um controle diferenciado da aprendizagem. Um exemplo são as matérias Física, Química e Biologia, consideradas como integrantes da disciplina Ciências Naturais. Construir um currículo que alcance os objetivos de uma formação de um professor, tornando-o um bom profissional para atuar nas mais diversas turmas de Educação Infantil, e preparar o aluno para os diversos exames e competências cobradas pelo governo, entre eles o ENEM, se torna um dos principais desafios do corpo docente do CEJK.

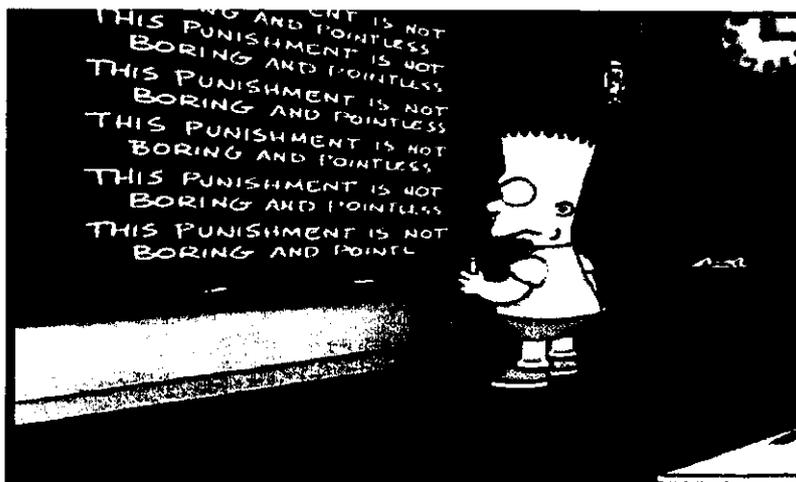
O CEJK possui diversas práticas avaliativas como confecções de murais e trabalhos manuais; execução de oficinas; participação em palestras e eventos culturais; provas; e trabalhos escritos. A existência de múltiplas práticas avaliativas ocorre por dois motivos:

1º - Abordar as mais diversas práticas avaliativas → No Júlia o “se tornar professor” também aborda o “aprender a fazer” e por isso se faz necessário uma concepção mais voltada à técnica, estando associada à atuação em situações concretas ou da experiência profissional. A avaliação fará parte do cotidiano do futuro professor e o mesmo terá de conhecer as mais diversas formas e práticas de aplicação de avaliação. Neste caso, a melhor forma de se trabalhar as diferentes avaliações é dando a oportunidade de o aluno transitar por essas práticas. Ao mesmo tempo, as diferentes práticas avaliativas auxiliam o aluno a construir o seu “ser professor”. Neste caso, me refiro aos trabalhos manuais como a confecção de murais,

apresentação de trabalhos e oficinas. Segundo os professores, essas atividades serão importantíssimas quando os alunos estiverem trabalhando em Educação Infantil, ou quando forem para a Universidade. Os murais, por exemplo, são desenvolvidos como prática auto-organizativa e levam em consideração os assuntos integrantes do cotidiano escolar. No caso das oficinas, ao explorar diferentes maneiras de se ensinar conteúdos – como no caso, as Ciências - os alunos podem explorar as duas faces da relação *ensinoaprendizagem*, colocando em prática o que é aprendido e aprendendo com aqueles que interagem em suas oficinas.

2º - Alcance de notas para aprovação → No Júlia, muitas vezes os alunos não conseguem alcançar com as notas das provas e testes, o mínimo de corte para o alcance da média<sup>8</sup> escolar. Para evitar reprovações e buscando manter o padrão de sucesso<sup>9</sup>, tão comumente conhecido e marcado na história do Júlia Kubitschek, os professores estabelecem desavisadamente trabalhos que valem pontos, ou dividem a nota em trabalho e prova, gerando um mister de confusões e questionamentos por parte dos alunos. Essas questões relativas “à nota” são extremamente pertinentes para a discussão desta monografia e por isso serão melhor desenvolvidas em um item a parte, o item a seguir.

### 2.1 – Fantoches emancipatórios: manipulando quando se é manipulado.



(This punishment is not boring and Pointless - Essa punição não é chata e não vale ponto)

Fonte:<http://bartsblackboard.com/i-will-not-instigate-revolution/season-1/22/>

<sup>8</sup> A média para aprovação no CEJK é 4, podendo ficar em dependência em até 2 matérias.

<sup>9</sup> O IDEB do Júlia em 2010 foi 5,8. Valor esse considerado alto em relação aos diversos colégios do Brasil.

Imagine a seguinte cena: você é um(a) aluno(a) de um colégio de modalidade normal. Na manhã deste dia você acorda, e como de costume, enrola mais cinco minutinhos na cama. Sua mãe grita que você irá se atrasar, mas os cinco minutos na cama são muito importantes para o início do seu dia. Você levanta, toma seu banho e veste apressadamente o uniforme do colégio. Toma seu café, grita um “tchau mãe” e vai correndo para o ponto para tentar pegar o ônibus com aquele motorista camarada, que não passa direto só porque você é aluno de colégio público.

No ônibus, encontra alguns amigos que perguntam se você fez o trabalho de Matemática e é lógico que responde um sim, pois afinal, matemática e português são “matérias que reprovam”. Você não sabe quanto vale o trabalho, mas sabe que ele irá ajudar em algum momento<sup>10</sup>.

Chega ao colégio. Como é quarta-feira, a Senhora da portaria confere se você está de uniforme oficial. Para os meninos: calça azul, blusa do colégio de manga comprida, gravata azul e abotoaduras que irão indicar qual ano você cursa. Para as meninas: meias brancas até o joelho, saia de pregas azul, blusa do colégio de manga comprida, cinto com o emblema do colégio, gravata borboleta azul e abotoaduras que irão indicar qual ano você cursa.

Passando o portão, é que começa a liberdade. Tira-se todos os ornamentos que tanto incomodam - cinto, abotoaduras, gravatas... As meninas sobem a saia para ficar mais curta e os meninos dobram a blusa e abrem os botões, usando como desculpa, o calor do dia ou a gravata que sufoca.

Você vai para sala, preparada para a aula. O professor entra dando um sonoro “Bom Dia” e começa a fazer a chamada. Na hora da chamada você é identificado por um número e por isso, enquanto conversa com os amigos, deve prestar atenção, pois se não responder irá levar falta. Falta reprova!

O professor pede o trabalho que havia passado na semana anterior. Escolhe um aluno para recolher e relata o valor do trabalho: - Pessoal, o trabalho vale 6 e por isso a prova irá valer 4! Imediatamente a tranquilidade toma conta de você e da maior parte do grupo, pois

*exigem?*  
<sup>10</sup> Embora todas as matérias reprovem, é corrente entre alunos e professores a ideia de que Matemática e Língua Portuguesa existem mais dedicação para não haver reprovação. Claro, o currículo de Química, Física e Biologia não é igual ao dos colégios de Ensino Médio Regular.

afinal você fez um bom trabalho, já sabia que o trabalho valeria mais que a prova, e sai feliz garantindo sua aprovação para o próximo ano.

Estudar pra prova? Para que? Afinal, você já passou na matéria que reprova. Você tem a certeza de que tirou pelo menos 4 no trabalho<sup>11</sup>!

Essa situação descrita acima mostra uma prática muito comum dos alunos do CEJK: a manipulação das práticas avaliativas. Os diferentes *tipos de usos* (CERTAU,2009) tomados pelo corpo docente nas suas mais diversas formas de fazer, são reconhecidos pelos alunos como práticas chatas e sem sentido, e assim, como o Bart no início desse capítulo, os alunos se sentem obrigados a aceitar situações cujas lógicas não compreendem. São nessas práticas cotidianas, que muitas vezes não nos chamam atenção, que encontramos sinais das imprevisibilidades e das complexidades das práticas avaliativas. No cotidiano escolar, hegemonicamente, tendemos a ver *a priori* as práticas tradicionais imersas na previsibilidade. Por isso, para iniciar essa discussão utilizo uma citação de Esteban que diz que:

“Na escola, como se pode perceber, todo dia é sempre igual. Mesmo que esse igual seja recheado de diferenças, diferenças que acabam sendo percebidas como iguais pelo nosso olhar constituído pela lógica da homogeneidade. Como é sempre igual, é possível prever o que vai acontecer. Mesmo que algumas vezes (talvez sejam muitas essas vezes) ocorram situações imprevisíveis – pois no cotidiano também se encontram os desvios, os erros, as perdas, o acaso –, então, tenta-se colocar tudo como deve ser, como já se sabe que é como já era previsto.” (Esteban, 2002).

A complexibilidade e a imprevisibilidade dos fatos cotidianos, muitas vezes desobedientes, são percebidas tanto pelos professores quanto pelos alunos. Essas preocupações denunciam situações de desconforto, entendidas como ilógicas, que acabam desequilibrando e confrontando os múltiplos conhecimentos que perpassam o saber, o fazer e o pensar de alunos, alunas, professores e professoras. As tramas do processo avaliativo dão margem a diferentes possibilidades de ações, entre elas, a tática para burlar o caráter disciplinador da qual muitas vezes é associado.

Sabemos que as situações como a descrita no começo do capítulo não são exclusivas do Júlia. Muitas vezes, as escolas propõem inserir os alunos em uma cultura hegemônica de

---

<sup>11</sup> A média para aprovação no colégio público é 4.

avaliação, esquecendo que a escola é constituída de diversos e múltiplos sujeitos e que no cotidiano acontecem mais coisas do que realmente vemos. A avaliação se mostra fragmentada e gera confrontos na tessitura da dinâmica escolar. Assim, a escola se torna *espaçotempo* de lutas e artimanhas, permitindo a transformação dos significados, nos mostrando que:

“nos pequenos detalhes do cotidiano se expressa a violência da sociedade cindida. Os detalhes são tramados por silêncio e invisibilidade, ambos importantes elementos de resistência e de articulação de outras possibilidades e outros significados numa cultura insurgente, intersticial e marginalizada. Nos atos ordinários, os sujeitos subalternizados buscam os interstícios das relações de poder para atuarem no sentido de produzir sua visão e seus modos de fazer. Nos insignificantes atos cotidianos, em que a vida é vivida e narrada, se encontram as ambivalências que compõem as experiências e guardam tanto a força da negação dos sujeitos quanto o poder inscrito no desejo da solidariedade social.”(ESTEBAN, 2010, P.58)

O que argumento e quero reforçar com a citação de Esteban, é que os alunos em seus atos ordinários buscam as formas de submeter, sobreviver, conviver e/ou burlar o poder. Assim fazem um bom trabalho para passar de ano e manejam o zero na prova para, como praticantes do cotidiano escolar, (re)significar as normas que podem ser cumpridas ✓

Podemos utilizar como exemplo a questão do uniforme escolar, citado na história inicial desse item de capítulo. Toda quarta feira os alunos do Júlia devem ir vestidos com o uniforme oficial. Essa prática é estabelecida por uma tradição. No final dos anos 60, devido aos reflexos da ditadura militar, toda a segunda feira os alunos deveriam vestir o uniforme oficial e se juntar no pátio para cantar o Hino Nacional. Essa prática era uma forma de instrumento de controle político e ideológico ditatorial na tentativa de se fundar um poder absoluto através da nacionalidade. 50 anos se passaram, mas o costume de reverência a bandeira e a utilização de um uniforme diferenciado se mantêm.

Apesar de toda uma bagagem histórica que dota um sentido para a utilização do uniforme oficial, para os alunos a gravata borboleta, as abotoaduras e os demais acessórios se tornam instrumentos incômodos e que refletem a tentativa de homogeneização e superintendência presentes desde a ditadura militar. Quando os alunos, ao passarem do portão, retiram as amarras de controle e reconfiguram o uniforme – dobram as blusas, colocam sutiã com cores fortes que atravessam o branco do uniforme, encurtam as saias e calças – demonstram as artimanhas que tem como objetivo deixar suas marcas e pistas de sua presença

nas ausências em que são colocados. Marca velada de insatisfação que, através de uma ação premeditada, impõe uma negociação. Essas manipulações acabam invertendo as posições e burlando certas práticas. No caso das avaliações, como no caso dos uniformes, os exames, as pontuações e os trabalhos acabam sendo questionados e manipulados com a intenção de enfrentar o sentimento de um aparelho escolar que reprime e marginaliza seus alunos. Por isso a visão da avaliação como prática que compara, que seleciona e que confere valor ao sujeito se mantém viva no pensamento dos alunos.

Certa vez, em um dia de prova, a Diretora Adjunta havia me pedido um favor. Pediu que eu desse um papel para as alunas do quarto ano para que escrevessem sobre uma seguinte pergunta: “O que é avaliação?” Entre as diversas respostas, duas me chamaram muito a atenção:

“Avaliação é a cobrança que o sistema exige, pois são propostas equivalentes dadas também pelo professor. Pode ser também como trabalho em grupo, pesquisa, seminário e etc.”  
(A. – Turma: 4003)

“Avaliação para mim é um processo de verificação de nível de conhecimento de algo, um instrumento de controle do ensino aprendizagem.” (N – Turma: 4004)

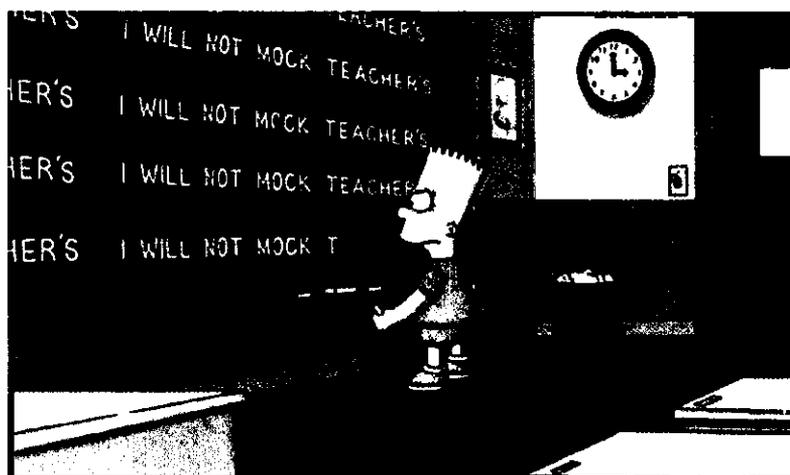
Interpreto, através das falas das alunas acima, que é possível perceber o sistema avaliativo como contagem de pontos e hierarquização de sujeitos. A avaliação é usualmente entendida como uma ferramenta de controle e de disciplina. Os discursos e percepções dos alunos sobre as práticas avaliativas denunciam que a avaliação é uma tomada de decisão curricular, implicando a valoração de dados concretos em função de uma representação tida como ideal e se tornando um meio de impor exigências escolares. No caso do aluno, é possível enfrentar a prova como uma rotina de controle de atividades destinadas à consolidação da aprendizagem, e saber que os múltiplos usos das produções de trabalhos são o que constitui propriamente a avaliação formal. Assim as provas ocorrem por entendê-las como algo de valor negociável e que pode ser mudada.

Considero que as ideias e buscas por diferentes avaliações soam válidas, mas as mesmas devem ser pensadas em redes, já que são constituídos pelos mais diversos sujeitos com as mais diversas práticas de *saberesfazeres*. Os sujeitos atuantes da avaliação são seres

que vivem na incompletude e nas interações dos mais diversos campos de conhecimentos (FERRAÇO, 2010). Quanto mais tentamos estipular as práticas “corretas” avaliativas, mais reduzimos e limitamos a avaliação tornando-a uma prática repleta de tensões e caracterizada como mecanismo de controle, mecanismos esses percebidos pelos alunos e transformados em armas contra as injustiças que tentam silenciá-los e que negam a diversidade.

Considero que a avaliação ocorre nos mais diversos momentos escolares, pois os alunos aprendem em todos os momentos e espaços da escola. Escolher um momento específico para julgar todo o aprendizado que o aluno obteve, e caracterizá-lo como bom aluno por intermédio de uma nota de uma prova, pode gerar descompassos entre os discursos e as funções das práticas avaliativas e tornar as avaliações: “uma forma de classificar e excluir. Um método a ser repensado, ou seja, avaliado de acordo com o grupo e a sociedade.” (C – Turma: 4003).

**2.2 – Façamos o homem a nossa imagem e semelhança: transmitindo expectativas, impondo subjetividades.**



(I will not mock teacher's - Eu não devo zombar do professor)

Fonte: <http://bartsblackboard.com/i-will-not-instigate-revolution/season-1/22/>

“Para mim avaliação é a forma de vermos como estamos e onde podemos estar. Sem avaliação não sabemos quem somos e quem podemos ser.” (G – Turma: 4006)

De todos os relatos sobre avaliação que obtive das alunas, o que mais me chocou foi o relato acima. Segundo a aluna G., os métodos avaliativos que irão designar que podemos ser, ou seja, transitamos enquanto estudantes, no local do não ser.

Santos (2010) em seu texto “A construção intelectual da igualdade e da diferença”, relata que as disciplinas criam um dispositivo de normalização qualificador e desqualificador. Nesta perspectiva considero as avaliações como extensões das disciplinas curriculares prescritas, e se dão não só como normalização, mas como normatização gerador de qualificações e desqualificações. Segundo o autor, a exclusão da normalidade se dá através de regras que se vinculam a exclusão através do pertencimento. Acredito que através das normatizações das avaliações, de acordo com a maneira que os alunos jogam e interagem as regras dos jogos avaliativos, que se irá designar sua integração ao meio e a sua afirmação como sujeito no processo, já que esta integração se dá como controle de periculosidade.

Os alunos desejam se tornar o alguém com que os professores almejam que eles se tornem. Percebo que, certas vezes, o professor planeja suas ações para o outro pensando nele mesmo. Assim, educa para a semelhança sendo o outro uma representação sua. Baseando-se numa perspectiva fenomenológica, o eu e o outro se tornam indissociáveis, pois seu campo de atuação se baseia na sociabilidade e por isso nos tornamos seres singulares e múltiplos ao mesmo tempo, já que a minha “*singularidade é a dobra do eu no outro e do outro no eu*”. (GALLO,2010,p.245).

As avaliações são elaboradas pelos professores que esperam, muitas vezes, uma resposta específica em suas provas. Quando o aluno não responde ao que ele deseja, a resposta do discente é desqualificada e gera conflitos. Esse conflito é gerado pela limitação das ações do professor e do aluno em prol de um reconhecimento de falas. Aceitar a resposta do outro apaga a sua subjetividade. Vemos assim que é no reconhecimento que se encontram os conflitos de liberdade. A liberdade do aluno depende do reconhecimento professor e a liberdade do professor depende do reconhecimento do aluno.

Minha escolha de quadrinho nesse item ocorreu por pensar o eu como parte do mundo e o outro como parte de mim. A partir das relações do humano com a realidade, pelos atos de criação, recriação e decisão, se vai dinamizando o seu mundo e questionando o mundo. Mais uma vez, Bart aparece como o exemplo do reconhecimento do outro que limita a minha

liberdade e autonomia e que reflete o deboche pelo outro que lê o mundo e elege o ser humano como projeto. Transformar o aluno em sua imagem e semelhança... Tenho a impressão que o professor se coloca, talvez involuntariamente, na posição de um Deus que formará o homem ideal para atuar em sociedade, moldando segundo a sua vontade e a necessidade. Por isso o mesmo deve estar vigilante às suas palavras, suas práticas, pois essas denunciam a discórdia de suas práticas e a perda de controle do ser que tenta dar-lhe forma. Sujeito esse que não seria capaz de evoluir de forma independente e por isso deve ficar submetido às aspirações do professor que criam suas próprias condições para o sucesso e o insucesso dos alunos, mesmo sabendo da multiplicidade de pessoas e dos fatores divergentes e contraditórios do mundo.

Os trabalhos dos professores, como autores individualizados, fazem com que ocupem um lugar que lhes seria “próprio”, visto que a lei de um “lugar próprio” se expressa pela autoria definida e pela criação. Nesse caso, aqueles que estão fora do processo de autoria se encontram a favor dos detentores do processo e por isso são considerados seres manipuláveis que só serão aceitos na sociedade vigente ao se tornarem o alguém por eles validado. Ao mesmo tempo, os alunos são representações e continuações de seus autores, pois ocorre a visão do educar como discípulos de aprendizado que devem ser guiados nos percalços da vida.

Qual será o perfil dos alunos que irão se formar torna-se a meta pela busca da normatização de sujeitos “iguais” em uma sociedade que se baseia no essencialismo da igualdade, carregando mascarado ao seu sistema um essencialismo da diferença.

Outro fator que reforça a ideia de alunos como unidade da mesmidade no momento avaliativo, seria o universalismo antidiferencialista (SANTOS, 2010) que tem como característica a descaracterização das diferenças e identidades. Vejo que a rotulação de parâmetros de respostas para certas práticas avaliativas acabam intensificando as hierarquias e descaracterizam as diferenças. Neste caso, as desigualdades dos sujeitos atuantes são ignoradas para que, então, todos tenham oportunidades e direitos iguais.

Essa discussão suscita duas questões: Se somos diferentes e únicos na nossa singularidade, como estabelecer práticas para diferentes sujeitos baseadas na justiça e no

igual? No final não estaremos normalizando as diferenças e estabelecendo padrões de normatização?

Essas questões do campo avaliativo não são novas e se tornam observáveis não só no cotidiano do Júlia, mas provavelmente nos mais diversos colégios do Brasil. Questões essas que se refletem no desespero dos alunos na semana de prova, quando se preocupam mais com o que os professores esperam deles e o que querem que eles respondam, do que com a avaliação em si. As tensões geradas nas relações de conflito das práticas avaliativas, os sentimentos e as expectativas rodeadas de angústias e desesperos são aspectos importantíssimos para se falar de avaliação. Sentimentos esses que pude observar no tempo em que estive no Júlia e o qual se torna tema para o próximo item deste capítulo.

### 2.3 DEZesperados



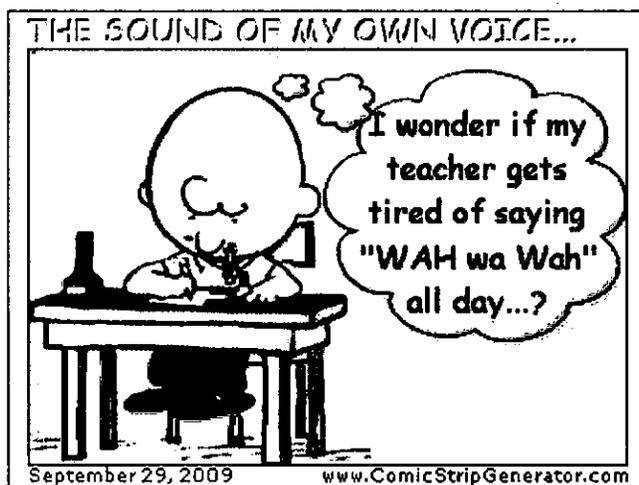
(I Will not sleep through my education - Eu não vou dormir durante minha educação)

Fonte:<http://bartsblackboard.com/i-will-not-instigate-revolution/season-1/22/>

*I Will not sleep through my education. Tarefa difícil de se fazer. Como não dormir com matérias tão chatas e que não vou usar para nada? Tenho tantas coisas para pensar, para sonhar... E o que adianta? Afinal será sempre a mesma coisa: perto da prova o professor fará uma revisão e a prova será igualzinha. E mesmo que não for, devo me preocupar mais com o tipo de resposta que ele gosta, com o que ele quer ler em minha prova.*

A situação descrita acima parece bem familiar, não? Essa foi a tentativa de interpretar o que o Bart deve ter sentido ao ser pego dormindo. Sentimento familiar, afinal eu pegava às 7

da manhã no colégio todo santo dia, mas as aulas que realmente interessavam eram as de revisão perto da semana da prova. Era impossível não sentir um sono arrebatador às vezes e ouvir um blá, blá, blá da boca dos meus professores, igual da professora do Charlie Brown<sup>12</sup>. O que importava no tempo que estive no colégio não era o aprendizado, a busca do conhecimento que é tão pregado. A meta era o 10 para mostrar para meus pais, mostrar a nota do meu desempenho e demonstrar que a tagarela da sala era uma boa aluna.



(Eu me pergunto se o meu professor se cansa de dizer “Wah wa Wah” todo o dia...?)

Fonte: <http://rebecca-23things.blogspot.com/2009/09/thing-10-week-5.html>

Boa parte dos conhecimentos que obtive nos tempos de colégio foram decorados e esquecidos. Muitos dos quais me lembro não influenciaram a minha vida, mas o aprendizado de como e quando burlar as regras do colégio, de saber as respostas que irão me fazer passar de ano, nunca foram esquecidas. Não fui má aluna, como talvez estejam pensando, mas aprendi jogar as regras do colégio como qualquer aluno, descobrindo que toda regra pode ser burlada. Aliás, foi por que aprendi a jogar o jogo do colégio e de suas avaliações que talvez eu tenha me tornado boa aluna. Afinal, sabia que cairia nas graças dos professores se fizesse as tarefas, se fosse pontual, se respondesse seus questionamentos... Assim não haverias questionamentos das respostas das questões presentes em minhas avaliações, sendo elas cópias dos exercícios em sala de aula, ou enrolação das questões dos assuntos os quais eu não tinha a menor ideia do que tratavam. Como exemplo lembro de uma prova de geografia em

<sup>12</sup> Miss Othmar é a professora do desenho Charlie Brown feito por Charles Schulz. Nas tiras e nos desenhos, a professora não possui face. Suas falas no desenho animado são caracterizadas por um wah wah que remetem ao blá,blá,blá de conversas desinteressantes ou de difícil entendimento.

que eu não havia estudado. Na verdade, eu odiava Geografia e por isso nem me dava o trabalho de estudar. Era mais fácil ser solícita ao professor e me comportar como a aluna modelo. Uma vez meu professor chegou a me perguntar como eu ficava sempre na média se eu era tão boa aluna. Eu dizia que era o nervosismo, mas a verdade era que o assunto não me interessava. Em uma prova desse professor caiu uma questão que eu não sabia e comecei a enrolar. Escrevi coisas sem sentido e ainda dei cola para a minha amiga. No dia da correção da prova – que ele fazia em sala de aula – ele leu minha prova, ficou uns minutos olhando a questão e me deu meio ponto. Minha amiga que havia colado a questão de mim teve a questão desconsiderada e, mesmo argumentando, ouviu que ela não respondeu o que era pedido.

Dizem que o mundo é dos espertos... mas afinal, quem nunca colou ou deu cola? Quem nunca concordou com algo só para cair nas graças de um professor? Quem nunca arquitetou com a turma uma forma de conseguir um ponto extra?

Será que quem cola realmente não sai da escola?

Todos fomos alunos e passamos pelas mesmas angústias e aflições, e estando no CEJK pude reviver as astúcias que operam “golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas.”(CERTEAU, 2009, p.94-95).

Nos jogos de tática e estratégias do Júlia pude observar a tática como um não-lugar (AUGÉ,1994) que observa com cuidado e vigilância as falhas estratégicas para criar suas surpresas e driblar as rotulações e hierarquizações que se apresentam através de uma nota.

Turbilhões de conhecimentos são traçados e trocados dentro do colégio. Cada aluno, cada professor e cada funcionário possui sua própria experiência de vida e visão de mundo. Cada membro atuante no colégio possui saberes e vivências que foram adquiridos e trocados dentro e fora dos muros da escola. Muitos dos saberes que não vêm da escola são ignorados através de epistemicídios cotidianos (SANTOS,2004). Assim, ocorrem epistemicídios de outros saberes que não são próprios do cientificismo para que se possa exaltar os conhecimentos elegidos como os necessários e fundamentais para a vida dos alunos. Através da hierarquização dos conhecimentos, tenta-se estabelecer padrões de ensino com o

argumento de proporcionar conhecimento e educação igual para todos os alunos, mesmo reconhecendo que cada aluno possui suas diferenças e subjetividades.

É através das lógicas dos alunos, sujeitos atuantes das avaliações que sempre viveram às margens invisibilizados, que me levam a tecer algumas reflexões sobre os problemas das avaliações como caráter hegemônico, que se sustenta na exaltação dos conhecimentos científicos auto-suficientes se tornando o único válido. Em uma espécie de *pensamento abissal* (Santos, 2009), a escola age como se o conhecimento social estivesse dividido em dois universos distintos: o universo escolar (de um lado da linha) e o universo dos alunos (o outro lado da linha) Nesta *divisão* “outro lado da linha desaparece enquanto realidade torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente.”(p.32 ) Gerando uma impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha.

As avaliações, neste caso, tendem a serem oferecidas desconsiderando os saberes dos alunos, e invisibilizando suas dificuldades. Não quero negar nesta discussão o conhecimento acadêmico científico, mas refletir sobre a proposta de Santos por uma *ecologia dos saberes*, afirmando que a ideia do conhecimento é de interconhecimento, baseado na pluralidade de conhecimentos em interação dinâmica entre eles. Para Santos, não existe apenas uma unidade de conhecimento. A ciência, por exemplo, seria apenas parte da uma ecologia de saberes, pensamento esse que não implica o descrédito as outras formas de conhecimento. No caso, a ecologia de saberes se funda no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos e entende que as diferentes práticas de conhecimento têm lugar em diferentes escalas sendo constituída pelos sujeitos e constitutiva deles.

Nessa mesma perspectiva, Ferrazo (2010) argumenta que o conhecimento se dá em redes e por isso não possui um proprietário, mas se dá como condição de vida dos sujeitos cotidianos. A vida desses sujeitos é repleta de possibilidades tanto na questão curricular quanto nas avaliações.

“Assim, a ênfase nas *possibilidades de conhecimentos* implica tirar o foco dos alunos pensados como indivíduos isolados, *que sabem ou não sabem*, e colocá-lo nas relações sociais estabelecidas entre eles e por eles com a sociedade mais ampla, que são efêmeras e inclassificáveis, caracterizando uma permanente (in)completude, ou seja, uma permanente condição de *ainda não sabem*. Isto é, a proposta de se pensar a avaliação como investigação de *saberesfazeres* dos

alunos não ficaria reduzida nem aos ideais das propostas oficiais nem aos desempenhos individuais dos alunos, mas contemplaria a própria dinâmica do conhecimento em sua tessitura, exigindo dos professores uma desconstrução do que se entendia, até então, por avaliação.”(p.107)

O que Ferrazo exalta nessa citação, é a importância de se atentar para as relações sociais que permeiam a vivência dos alunos. O cotidiano nos revela dados importantes de informação e de construção dos diversos conhecimentos que habitam no espaço escolar. Vemos que todo o saber dos sujeitos atuantes do colégio são tecidos em complexas redes que se entranham e se interligam aos mais diferentes saberes. Essas redes produzem novas linhas nas grande tecelagem de conhecimento. Por esse motivo, os mais diversos discursos que circulam no C.E.J.K. seriam conjugados numa perspectiva de possibilidade de conhecimento.

Tentar mediar, hierarquizar e/ou classificar acabam desqualificando a ideia de um conhecimento em redes e se torna incabível manter uma estrutura da avaliação que possui como característica a dominação e a segregação de alunos. Por isso, se faz necessário (re)pensar a avaliação como “processo inerente à tessitura e partilha dessas redes de conhecimento”(FERRAÇO, p.59). Ou seja, entender que todas as práticas cotidianas, tanto o conhecimento científico escolar quanto o conhecimento trazido e tecido pelos alunos, são válidos e devem ser reconhecidos e trabalhados em seus múltiplos *espaçostempos*.

Nesse caso, é necessário tomar a avaliação por novos *usos* (CERTEAU, 2009). Quando os seres que comandam a avaliação não modificam a forma de atuação dos exames, os alunos acabam criando no seu dia a dia, diferentes sentidos para os diversos conteúdos escolares. Neste caso, os seus *usos* acabam desafiando as formas “corretas” de utilização de conteúdos e, em geral, os usos dos sujeitos ordinários são invalidados e desvalorizados.

A racionalização e o controle das práticas pedagógicas, entre elas a avaliação, geram uma angústia pela espera da aprovação nos discursos verticais que a escola embute. DEZesperados... Assim que nós, alunos nos sentimos. A busca de um dez para nos afirmarmos como sujeitos em um mister de desespero e preocupação por uma cobrança que geram rotulações e exclusões, preocupação essa também presente nos alunos do CEJK.

Villas Boas (2008) relata que a escola é tradicionalmente seletiva e acredita que o castigo e a premiação são formas para se alcançar a homogeneização e de aceleração da

aprendizagem. Concordando com essa perspectiva, a avaliação se torna um sistema que pode incluir e excluir os alunos na escola e, a partir do momento que as provas e os trabalhos são vistos de forma classificatória através de notas, menções e rotulações, maior se torna o desprezo e incomodo por práticas que tanto sufocam a autonomia desses alunos.

A própria avaliação gera um fracasso e a culpa do mau desempenho é depositada ora nos alunos e familiares, ora nos professores, ao invés de se analisar o sentido e a conexão entre a avaliação da escola os sistema de ensino e os currículos praticados. Ou seja: “Quando o aluno é reprovado pela nota, no plano formal, ele já tinha sido, antes, reprovado no plano informal, no nível de juízos de valor e das representações do professor” (VILLAS BOAS. p.45).

Os conhecimentos dos alunos são muitas vezes considerados apenas para gerar julgamentos e rotulações e a prova entra nesse patamar como forma de comprovação de que aquele aluno é incapaz por diversos fatores e diferenciando-o dos outros sujeitos participantes dessas práticas. Nesta mesma perspectiva, a escrita se torna um processo torturante onde cada palavra é estrategicamente pensada e calculada, propagando conhecimentos decorados mesmo sendo de discordância dos alunos. Lembro-me que, em todo tempo enquanto aluna, discordava muitas vezes dos meus professores. Sabia que se fosse retrucar ou questionar suas abordagens, poderia ser recriminada ou até perseguida. Por isso se tornava mais fácil concordar com tudo que o professor falava e discordar do que o professor discordava, pois essa posição me renderia a nota de aprovação. No Júlia pude observar que essa situação não difere. Os alunos preferem reproduzir conhecimentos avaliados por eles errôneos ou sem sentido, desde que garantam a nota de aprovação. Como uma aluna do Júlia uma vez me relatou “é só decorar a matéria, responder o que o professor quer e nunca discordar”. Essa posição de nunca se posicionar a qualquer fato em relação a opinião de conteúdos, criam barreiras imaginária que acredito ser sentidas pelos alunos e que acabam os limitando em seu processo de desenvolvimento e criação através dos confrontos de informações.

Geraldi (1998), com seu conceito de “contrapalavra” discute que mesmo um ensino de transmissão leva em conta o falar do aluno, que no confronto de informações , constrói e rearticula seus saberes com os dos outros sujeitos participantes do processo escolar. Nessa perspectiva os múltiplos espaços escolares se tornam lugares de interações, relações e

diálogos de diferentes *saberesfazer*s, diferenças essas que aparecem muitas vezes na escrita e nos processos avaliativos, tornando a prova, a confecção de murais e trabalhos como espaço de criação e interlocução de estruturas de reflexão e pensamento. Neste caso:

“Conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores.”(GERALDI,1998,p.22)

Apesar de Geraldi discutir o aprender/ensinar na produção de textos de redação, utilizo-o neste ponto da discussão por acreditar que sua ideia de produção como troca de *saberesfazer*s e de expressão de diferentes formas de usos, também se expressam nas avaliações que se dão como espaço de interações, utilizando por meio da escrita e da confecção de trabalhos diferentes formas de saberes e conhecimentos, aprendendo e ensinando um ao outro, (re)construindo e (re)criando novos contextos em situações de múltiplos sentidos.

Existe, claro, a avaliação que não é autoritária, seletiva e excludente. Pelo contrário, se preocupar com que as trocas de aprendizagem entre os alunos, professores e os demais participantes que constituem a escola, levando em consideração as mais diversas práticas e atividades desenvolvidas por todos os seres vivos<sup>13</sup> do espaço escolar.

Quando a preocupação dos professores é centrada na busca de rendimentos máximos dos alunos em direção a uma série fixa de objetivos que normatizam o ensino, deixa a mostra as incertezas e falhas desta prática e, talvez, agrave ainda mais o desinteresse pela escola e suas avaliações que são vistas alavancadas pelo sentimento de fracasso que ronda o *ensinoaprendizagem*.

Ainda concordando com as ideias de Ferraz (2010), os movimentos cotidianos mostram a necessidade da superação das amarras produzidas pela ciência na educação e que resultam em “atitudes autoritárias de tentativa de moldar a diversidade do alunado em estruturas rígidas de homogeneização” (p.106). O exame acaba atuando como forma de adestramento e polimento do aluno objeto, estabelecendo classificações e hierarquias de um

---

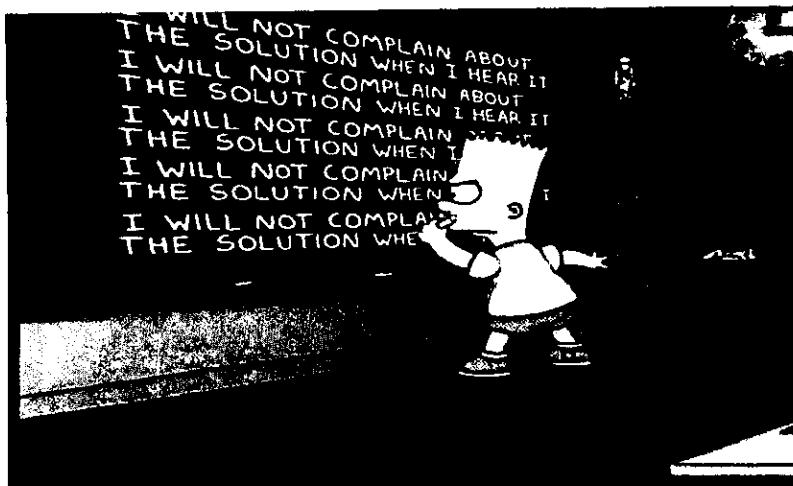
<sup>13</sup> Não desejo adotar o termo vivos apenas como de seres vivos que habitam um espaço. Utilizo o termo vivos por acreditar que estar no cotidiano escolar é mais que participar, é vivenciar cada momento entendendo que cada sujeito faz parte da constituição da identidade daquela escola.

paradigma cartesiano, fincada em uma visão mecanicista do conhecimento e que tem a ciência como seu centro e única verdade.

O que queremos como professores em formação, é uma postura de investigação e a concepção de que avaliar é um processo que se dá em redes de relações e significados, fazendo que seus diversos instrumentos se entrelacem naturalmente. Quando os alunos se deparam com práticas distantes e diferenciadas ao que é inconscientemente por eles esperados, acabam se sentindo ameaçados e afrontados em sua liberdade e autonomia, buscando táticas que os reafirmem perante as situações de controle, táticas essas que acabam muitas vezes se transformando em estratégias e que demonstram, através das pistas cotidianas, os dilemas e os jogos que se encontram em torno das avaliações. Jogos e situações essas que veremos melhor no capítulo a seguir.

## CAPÍTULO 3

### MONOCULTURA E CONFLITOS DOCENTES E DISCENTES



(I will not complain about the solution when I hear it - Eu não vou reclamar sobre a solução quando ouvi-la)

<http://bartsblackboard.com/i-will-not-instigate-revolution/season-1/22/>

I will not complain about the solution when I hear it. Mais uma questão levantada por mim, utilizando as imagens de Bart Simpson para traduzir algumas questões e situações que vivenciei durante minha pesquisa no CEJK. Nós como professores sabemos aceitar que não sabemos tudo? Será que entendemos que os alunos também podem ter respostas para certas questões, pois eles não são papéis em branco?

Santos (2004) aponta que nossa sociedade está embutida numa espécie de razão indolente, que impede a reestruturação do conhecimento porque transforma o interesse hegemônico em conhecimento verdadeiro, e numa razão metonímica, que obcecada pela totalidade ordenada, se afirma como exclusiva e completa, não sendo capaz de aceitar a compreensão de mundo além da ocidental. Essas razões formam lógicas de saberes, entre elas a monocultura do saber.

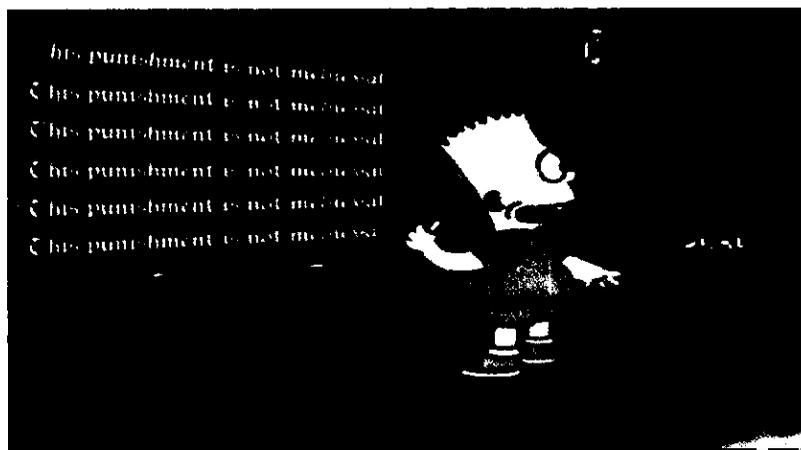
A monocultura do saber crê que o único tipo de saber é o saber rigoroso, ou seja, comprovado pelo cientificismo. Neste caso, o cientificismo é representado e referenciado na escola por um tipo de conhecimento – o científico, e por uma figura - o professor. O professor é o representante da ciência e propagador de conhecimentos, é visto como o detentor do saber. Ele transmite os conhecimentos válidos e possui o poder de negar os saberes que não se

Um certo grupo de alunas começou a preparar os lanches e decidiram tornar a atividade mais divertida. Elas transformaram a receita em um funk e, em cima de uma batida específica, começaram a cantar a receita enquanto preparavam o sanduiche e a vitamina. Embora seu ponto estivesse garantido apenas pela presença, o grupo resolveu acionar suas redes de conhecimento, valorizando, ecologicamente, diversos *saberesfazeres*.

Vejo a utilização da receita como letra de funk e a transformação da atividade em prol de divertimento como subversão dos *usos* da receita, além de mostrar as diversas influências e saberes que uma turma possui. O problema é que esses saberes e essas diferentes formas de uso são geralmente negados e vistos como rebeldia ou transgressões de normas. O saber que vem de fora das escolas e as redes de conhecimento estabelecidas pelos alunos com o mundo, são silenciados a ponto de os tornarem ausências, a ponto de se tornarem invisíveis. Não sendo racionais, formais ou científicos a escola tem trabalho com eles. Então preguiçosa e indolente, prefere desprezá-los, invisibilizá-los, torná-los inexistentes.

A cola, as entregas de prova em branco e a confecção de murais subvertidos, que serão abordados detalhadamente mais a frente, se mostram como táticas alternativas às invisibilizações das misturas e dos aumentos de fluxo de narrativas. Por isso adoto o cotidiano escolar como um campo complexo que se faz necessário conceder atenção em suas mais diversas situações, inclusive aquelas que são marginalizadas pela própria escola, pois essas atitudes que denunciam as destoâncias de certas práticas, entre elas as avaliativas.

### 3.1 – Quem avalia quem?



(This Punishment is not medieval- Essa punição não é medieval)  
<http://bartsblackboard.com/i-will-not-instigate-revolution/season-1/22/>

“Não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador!” (FREIRE,2005,p. 78)

Pensar a educação e suas práticas como métodos isolados de ensino e perpetuação bancária, se torna incabível no século XXI se é que já foi, de fato, possível. Freire nos mostra, na citação acima, que os sujeitos se educam em comunhão e por isso não há conhecimento nem culturas verdadeiras. Nesta perspectiva (re)penso a avaliação como prática que envolve todos os atores participantes da educação. Tanto professores quanto alunos, tanto as escolas quanto os sistemas educacionais, e até a comunidade escolar, avaliam e são avaliados constantemente.

A avaliação, inicialmente, era vista como método de averiguação da assimilação de conteúdos pelos alunos, já que o conhecimento era algo de posse do educador que poderia ser transmitido ao educando. A grande questão era como um processo que obtém sujeitos cognoscentes poderia ser uma propriedade de alguém e transmitido para outrem?

Acreditando nessa perspectiva de Freire, a educação deve se dar como prática de liberdade<sup>14</sup> e por isso a avaliação deve ser vista como ato reflexivo de um corpo consciente que vive relações dialéticas entre conhecimentos e liberdades.

Quero pensar a avaliação como prática pedagógica que abrange os dois lados da relação professor-aluno. Por isso tanto professor quanto alunos são avaliados nos mais diversos aspectos. Como disse no começo desta monografia, avaliamos e somos constantemente avaliados em todos os momentos de nossa vida, e na vida escolar não poderia ser diferente.

Em relação às atitudes “rebeldes” dos alunos, veremos mais profundamente no item 3.2, porém se faz necessário neste momento relatar a minha visão dessa rebeldia como a possibilidade de conquistas pela superação de uma situação de controle, hegemônica, que evoca longínquos modelos escolares.

---

<sup>14</sup> Para Paulo Freire, o homem deve ser pensado no seu percurso reflexivo, permitindo ser objetivado. Assim, a prática de liberdade seria um princípio de inserção do homem na realidade como ser que existe nela, e existindo promove a sua própria concepção da vida social e política, a fim de torná-los capazes de transformações necessárias às práticas educativas e pedagógicas.

Vejo as atitudes reproduzidas por Bart na imagem deste item como ironia de práticas que compõem apenas sistematização de conhecimentos na busca de formação de um homem ideal. A crítica irônica feita por Matt Groening<sup>15</sup>, mostra que séculos se passaram, mas a ideia de um programa escolar disciplinador e desenvolvedor das habilidades para formação do homem e que limita o debate das diferenças entre os autores e os comentaristas permanece. Assim são vistas as práticas avaliativas, atitudes medievais sem propósito, uma punição- como as de Bart Simpson- que “exigem” de seus alunos tomadas de atitudes e decisões contra o opressor.

Neste âmbito entra a tática, que não possui um lugar fixo e por isso manipula e altera o que é produzido pela estratégia. A tática não possui um lugar, e por isso ela observa com cuidado e vigilância as falhas/brechas da estratégia. Como autor de ambas, o homem ordinário grita pela sua emancipação e tem muitas vezes sua voz negada e invisibilizada pelas estratégias predominantes no espaço escolar em geral e nas práticas avaliativas em particular. Os alunos do Júlia utilizam as táticas como uma “arte de guerra”, manipulam e manobram as forças que exercem pressão forte sobre eles.

A tática e estratégia, ambivalentemente, se opõe e se complementam e, por isso, muitas vezes a tática pode se transformar em estratégia e vice versa. Por isso, as noções de estratégia e tática, tomados de Michel de Certeau (2009), se tornam tão relevantes para esse estudo. Por isso, no C.E.J.K., quando um professor manda fazer um trabalho, todo mundo capricha, pois sabem que se não valer mais que a prova antes dela ocorrer (estratégia e tática se complementam) ele pode mudar de valor depois dos muitos zeros vistos nas provas ( tática vira estratégia e as ações astutas dos alunos tomam posse do sistema de avaliação do professor).

Tendo em vista as definições de Certeau, vemos que há quem tenha o poder e almeje o controle do outro, seja por meio da negação da diferença ou da tolerância. Essa força manipula e está isolada em um lugar de decisão em relação a uma exterioridade. Quando uma tática começa a elaborar lugares teóricos através de um postulado de poder que utilizar um gasto de tempo para se manipular e controlar certa situação, ela se transforma em estratégia.

---

<sup>15</sup> Matt Groening é o autor dessa famosa sitcom da FOX.

Perrenoud (1999), acrescenta e explica bem a relação de tática e estratégias nas notas de avaliação ao dizer que: “As notas fazem parte de uma negociação entre o professor e seus alunos ou, pelo menos de um arranjo. Elas lhe permitem fazê-los trabalhar, conseguir sua aplicação, seu silêncio, sua concentração, sua docilidade em vista do objetivo supremo: passar de ano”(Idem, p.12) Acredito e concordo com a perspectiva de Perrenoud vendo o processo avaliativo como local de acordos e negociações. Negociações essas que se tornam estratégia disciplinar e de controle daquele que inicialmente mantém o poder. O grande problema aparece quando esses acordos são burlados e questionados por aqueles que interagem com as avaliações gerando as táticas de seus praticantes.

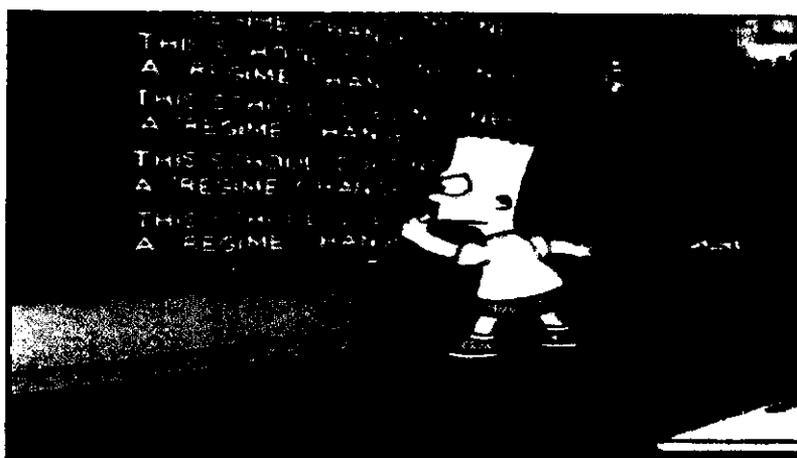
As relações de tática acaba implicando mil maneiras de se fazer, de se jogar, com a intenção de se desfazer o jogo do outro e o espaço constituído por eles. O ato estratégico assume uma posição de aparente equilíbrio em função da manipulação de relações de força. Por isso, as ações astuciosas e oportunistas acabam não só alterando as regras do espaço opressor, mas também passam a ter o domínio do espaço escolar, obrigando a seus professores criarem novas táticas às estratégias criadas pelos alunos.

Pode-se ver claramente essa inversão de papéis nas avaliações, onde o professor fragmenta a nota em trabalho e prova. Os alunos decidem fazer apenas o trabalho, pois o mesmo lhe dará a nota para passar e o professor acaba ficando sem saber o que fazer, já que mais da metade da sala zerou sua prova. As táticas dos alunos em burlar as avaliações se revertem em estratégias, pois coloca o professor no lugar de oprimido que não possui o controle da turma e da decisão de reprovação. Um exemplo que posso dar é de um professor que reprovou mais de 60 alunos, mas ao chegar essa situação no conselho de classe, mais da metade dos alunos foram liberados da dependência e da reprovação. O professor não se torna, neste caso, mais o detentor do poder. Os alunos calculam os percalços da sua rota escolar (que matérias ficarão em dependência, que professores podem enfrentar, que trabalhos e provas irão fazer...) e tomam controle dos jogos avaliativos do colégio. O professor perde o seu lugar e se sente, como o próprio relatou a mim, de “*mãos atadas sem poder fazer nada*”.

A inversão de papéis e a impossibilidade de defini-los e demarcá-los, acabam se tornando uma das maiores angustias para professores e gestores. Perder o poder e o controle em uma sociedade disciplinar acaba se tornando algo impensável, desesperador e sufocador.

As relações de poder/ submissão que se estabelece no meio educacional se tornam a base de controle dos professores em relação aos alunos. O poder é o que garante a chance de se posicionar, de falar, de escolher. O professor através do controle delimita o espaço de atuação/manifestação aos seus alunos mantendo assim o controle sobre as interações conversacionais que ocorrem na sala de aula. Essa interação conturbada entre professor e aluno pela busca do controle, resultam em tentativas de fuga e imposições de força ao controle do professor e em desafios à sua autoridade. As correlações de força induzem estados de poder sempre localizados e instáveis, e por estarem em toda parte acabam se tornando fundamentais e imprescindíveis para quem o exerce. Essa tomada de poder como algo pertencente a si é o que acaba tornando suas práticas cada vez mais individualizadas, gerando mais confusões e limitações em todos os espaços do colégio e transformando o oprimido que se rebela contra o opressor naquilo que condena: num opressor.

### 3.2 - Táticas e estratégias nas práticas avaliativas



(This school does not need a “regime change”- A escola não precisa de uma mudança de regime)

<http://bartsblackboard.com/i-will-not-instigate-revolution/season-1/22/>

Este item de capítulo revisita parte de um trabalho apresentado na XV Semana de Educação, que ocorreu nos dias 24, 25 e 26 de novembro de 2010 na Universidade Estadual do Rio de Janeiro. O congresso tem como objetivo principal dar continuidade ao espaço de discussão da pesquisa e produção científica do corpo docente e discente das instituições públicas e privadas de todo o país. O presente trabalho foi realizado em parceria com a minha amiga Carolina Santos, que pode junto comigo apresentar uma importante discussão para o

campo da formação de professores: o regime de poder e a ação discente de práticas emancipatórias que ocorre nas práticas avaliativas.

Assim, discutimos<sup>16</sup> resultados parciais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID-CAPES, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO coordenado e orientado pela professora doutora Maria Luiza Sussekind, onde, no cotidiano escolar, identificamos jogos de táticas e estratégias entre professores e alunos em suas relações.

O desenho do Bart, que aparece normalmente no início deste item, reafirma e completa o tema proposto para discussão. Considero o castigo imposto ao Bart no desenho por não aceitar o regime presente no colégio e o incômodo ao se deparar com situações de estagnação em relação às mudanças, similares aos sentimentos e ações realizados pelos alunos do Júlia, demonstrando um cotidiano que é igual e ao mesmo tempo diferente, com situações parecidas mas que reverberam um próprio de um cotidiano que nunca se repete, um cotidiano inigualável e repleto de pistas da complexidade escolar. Vamos ao cenário da prova...

\*

O minuto que antecede a prova guarda diversos sentimentos e inquietudes em uma escola.

Os professores que naquele dia serão aplicadores dos exames recebem novamente, por uma preocupada ratificação, as recomendações de como evitar a cola e controlar o tempo de execução de prova. Nos trinta segundos que restam após a repetição do que já foi dito, eles têm a função de ‘esquecer’ o conteúdo que sabem, de forma a ignorá-los e não poderem ajudar as normalistas.

Para elas, o mesmo meio minuto precedente à prova estimula a necessidade contrária. Em trinta segundos elas precisam aprender o que já deveriam saber, mas não sabem. Falam, repetem, decoram, escrevem. Um se isolam na tentativa de memorizar fórmulas, datas e definições; outras trabalham em conjunto para aproximar as carteiras da sala.

---

<sup>16</sup> Eu e Carolina Santos. Por isso, este excerto da monografia é redigido no plural e não como “eu” falando sobre o assunto.

A prova começa. A sala de aula já fora (des)configurada pelas normalistas. A disposição alterada das carteiras mostra a tática de subversão da ordem dada. A regra de intercalar lugares de forma que não haja um aluno atrás do outro é obedecida, mas subvertida na medida em que o aluno da frente é substituído por um papel, por um caderno ou livro aberto na página cujo conteúdo abordado é aplicável à prova. O papel está sempre embaixo da cadeira; o que faz com que as colunas fiquem tortíssimas enquanto duram as horas tensas de prova. As tentativas de comunicação – bem sucedidas ou não – se tornam mais frequentes a cada minuto e a cada questão lida. Uma aluna balbucia algumas palavras na busca pela resposta. Abre um sorriso e começa a escrever. Encontrou o que procurava? Outra se desespera. Não consegue responder nada e tenta, ultrapassando obstáculos, enxergar a prova da amiga do outro lado da sala. No exame de matemática estão nervosas, olhando para os lados, teto e chão pensando, talvez, quais seriam as soluções dos problemas – da prova e da vida, que, confessemos, às vezes se mesclam no cotidiano das estudantes.

A postura das normalistas, os olhares trocados, os risos e as tosses como suplicio de socorro: todos esses detalhes poderiam ser – e comumente são – invisibilizados. Mas não por pesquisadoras *nosdoscom* os cotidiano escolar que procuram *olharouvirversentir* a escola com todos os sentidos, num mergulho profundo, como proposto por Alves, seguindo exatamente os detalhes que esse mergulho faz emergir: os pormenores negligenciáveis e as práticas emancipatórias que existem nas relações entre professores e alunos.

No momento da prova, alguns saberes são invisibilizados e ilegítimos, como solidariedade, diversidade e emoção. Acreditamos que a ciência se impõe aos outros conhecimentos a ponto de invisibilizar qualquer influência que não provenha dos saberes científicos. Nesse caso, a prova demanda respostas homogêneas, invisibilizando as redes de subjetividades que aparecem nas diferentes interpretações das normalistas. Nesse sentido, podemos observar que as provas invisibilizam saberes tradicionais e emancipatórios com a “arrogância de não se querer ver, e muito menos valorizar, a experiência que nos cerca apenas porque está fora da razão com que a podemos identificar e valorizar” (SANTOS, 2004: 785).

Citamos, então, Sussekind e Garcia:

“Os cenários montados nas pesquisas *nosdoscom* os cotidianos enxergam nos acontecimentos corriqueiros da vida cotidiana das escolas, que são gerados nas interações face-a-face nas salas de aulas pelos professores e

alunos – os homens ordinários, comuns – as possibilidades de acumulação endógena de um saber prático-moral.” (SUSSEKIND e GARCIA,2008, p.3)

Buscando, assim, (res)significar as vivências ocorridas no campo de pesquisa, procuramos entender as práticas emancipatórias dos alunos em que identificamos jogos de táticas e estratégias. Destacamos aqui que o descompasso entre o discurso e as práticas avaliativas acaba por revelar a assimetria entre ambos e provoca a sensação, pelos alunos, de incoerência e injustiça. Avessos a isto, os estudantes recorrem a práticas emancipatórias, por nós registradas.

Aquela estudante, cujo sorriso nos pareceu denunciar felicidade por ter encontrado a resposta certa, levantou e entregou a prova. Em branco. Os conteúdos de matemática já não importavam para ela.

“Essa prova só vale 4 na média e como eu tirei 7 no teste, consegui 8 na prova e tenho mais 1,5 de ponto extra, eu já tenho 6 para passar e não preciso de mais nada”, explicou a aluna fazendo com que nos perdêssemos em cálculos. A cada prova, as alunas repetem a fórmula das médias procurando as possibilidades de notas que precisariam tirar para saberem se precisam estudar mais ou menos.

A cada prova, as alunas repetem a fórmula das médias procurando as possibilidades de notas que precisariam tirar para saberem se precisam estudar mais ou menos. A intimidade que as estudantes têm com essa fórmula difere-se muito do medo que elas têm de outras que “caem” na prova. Talvez pelo abismo existente entre as questões exigidas pelo professor e as que estão no campo de suas preocupações. Reflexão interessante, mas na qual não nos detemos aqui. Concentramos nossas considerações sobre o entregar a prova em branco.

A prova em branco pode remeter, em primeira instância, a um caso particular de um aluno descomprometido com a escola. Todavia, a recorrência da brancura nos sugeriu ser ela uma tática de praticantes (CERTEAU, 2009). A prova em branco subverte o sentido do processo avaliativo da escola, representando uma forma de não-resposta ao sistema. É uma resposta de quem não quer responder. Grita através do silêncio.

Conversando com as normalistas sobre “deixar provas em branco” entendemos que um dos sentidos dela é ser uma resposta que subverte, sem se opor, o sistema de avaliação. Se a prova está a serviço de um preenchimento burocrático de notas, as normalistas que dela não

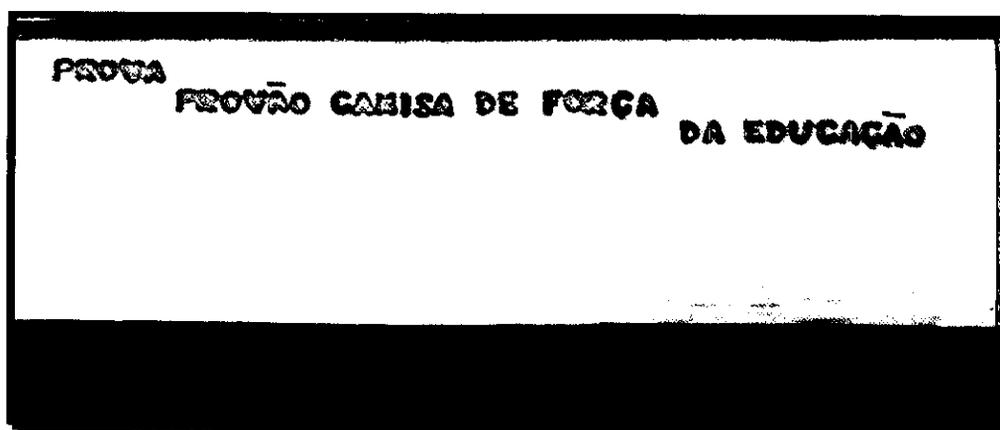
precisam podem se emudecer. Perde-se, assim, o caráter de diagnóstico junto ao sentido positivo da prova, continuando os processos pedagógicos “vinculados a um produto previamente determinado” (ESTEBAN, 2004:13): a nota. Assim, ainda apoiadas em Esteban, vemos que a perspectiva técnica continua colocando na sombra a perspectiva ética da avaliação.

Como espaços emancipatórios, destacamos também os murais do Colégio em que pode haver a superação da invisibilização das lógicas hegemônicas e das dicotomias nas práticas avaliativas. Eles podem significar oportunidade e *espaçotempo* para trocas de idéias e saberes; uma chance das normalistas protestarem e se fazerem ouvidas diante dos professores, porque:

“são desenvolvidos pelos alunos como prática auto-organizativa, durante os intervalos e nos horários de aulas das disciplinas que o propuseram como avaliação formativa, e são levados em consideração e avaliados em algumas matérias que abordam temas que perpassam a subjetividade de cada um, bem como assuntos que integram o cotidiano escolar.” (CARVALHO; GHERMAN, 2010:2)

Um dos principais pontos de discussão da educação – “avaliação” – foi o tema do mural do quarto semestre. Com os últimos exames chegando, a atividade previa um mural de caráter mais informativo, indicando datas de provas e conteúdos a serem abordados nelas, em uma espécie de cobrança e de incentivo. Não foi o que aconteceu. O mural de uma turma do 3º ano normal trazia apenas uma frase: “*Prova, provão, camisa de força da educação*”, referência ao título do livro de Hamilton Wernek (1995). As normalistas nos explicaram que a avaliação não funciona na prática como diagnóstico, mas como resgate de números para um registro burocrático da Escola face ao Estado. Uma prestação de contas do que cada um aprendeu – ou não – e não ponto de partida para mudanças do processo de *ensinoaprendizagem*.

Bibliografia.



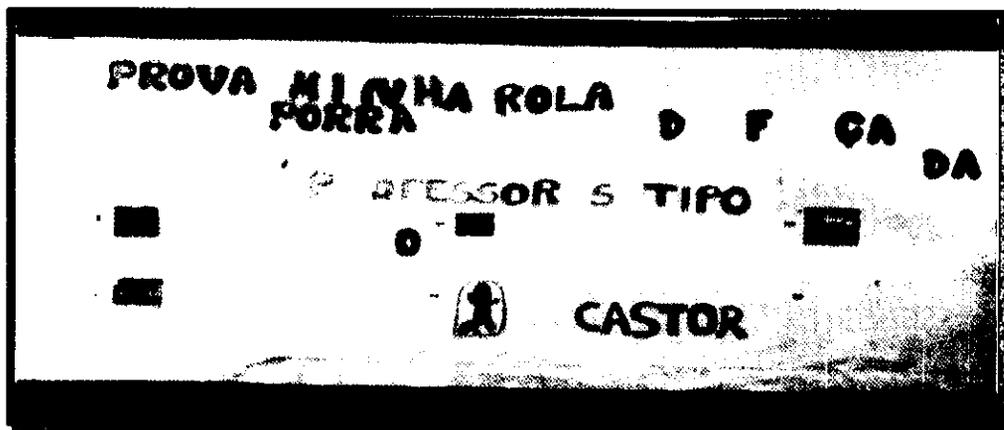
(Mural feito pelos alunos do 3 ano modelidade Normal do CEJK)

Identificamos, então, o mural como tática de subversão da estratégia do professor que tentou direcionar a autonomia do trabalho das normalistas, por ele guiadas para confeccionarem o mural. Elas lançaram mão da tática utilizando a avaliação como forma de transgressão das leis e com isso manipularam os jogos avaliativos, se tornando presenças e ausências ao mesmo tempo, através de um mural sem rosto. O mural, além de prática avaliativa, é sentido e vivido pelas normalistas como local de exposição de déias, um exercício de autonomia. O que se torna destoante é a questão de uma autonomia conduzida por outro, o que tenta calar a voz do homem ordinário (CERTEAU, 2009).

A reação dos professores ao mural não foi positiva. As normalistas, ao receberem as críticas, mais uma vez subverteram as estratégias e modificaram a ordem das letras do mural, criando um palavrão e uma crítica direta ao professor. Ao final o mural dizia “*Prova é minha rola porra. Professor tipo castor*”. O que presenciemos nesse caso pode ser visto como tática do homem ordinário a

“ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como a organiza a lei de uma força estranha.” (CERTEAU, 2009:94)

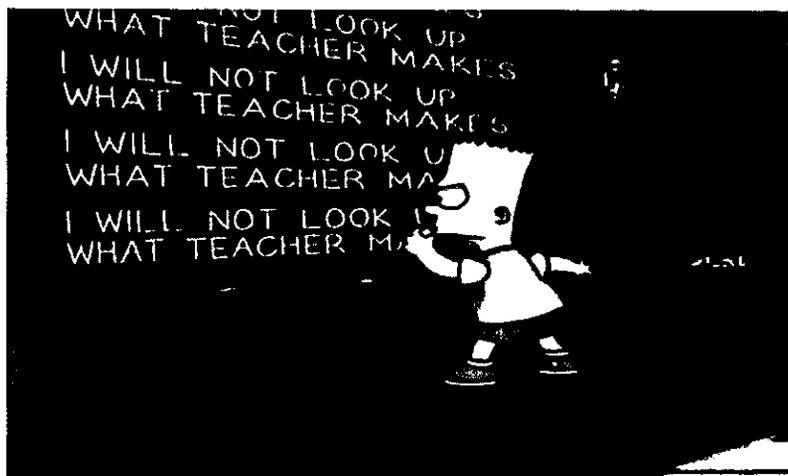
O homem ordinário, astuto, caminhante entre as trincheiras cotidianas, utiliza o espaço do inimigo em proveito próprio, burlando estratégias e utilizando, através de ações táticas, as armas da escola contra ela mesma. Por isso e pelos argumentos acima apresentados, apontamos neste artigo que podemos, a partir de um olhar atento sobre as atitudes das normalistas, enxergar as fragilidades do sistema avaliativo.



(Mural subvertido pelos alunos após receberem críticas ao primeiro mural)

Assim, defendemos as pesquisas que mergulham nos cotidianos, considerando que “em cada realidade cotidiana, a luta se dá de forma diferente, e quanto melhor pudermos compreender cada realidade em que estamos, melhores são as chances de entrar nessa luta de maneira eficiente” (OLIVEIRA, 2010:20). Entrar na sala de aula buscando pistas nos permitiu problematizar as atitudes das normalistas perante as provas, na tentativa de descortinar seus interesses, tendo entendido a rebeldia como forma de busca da própria emancipação, através da compreensão da multiplicidade de jogos entre táticas e estratégias nas práticas avaliativas.

### 3.3 – Cada um no seu quadrado: a posição da gestão em relação as práticas avaliativas.



(I will not look up what teacher makes – Eu não vou olhar para o que o professor faz)

<http://bartsblackboard.com/i-will-not-instigate-revolution/season-1/22/>

Pesquisando no Colégio Estadual Júlia Kubitschek, pude perceber que os papéis dentro da comunidade escolar são extremamente demarcados. Cada um exerce sua função e não se intromete no trabalho do outro, inclusive na coordenação pedagógica.

Segundo Geglio (2010) o coordenador pedagógico possui uma importante função, pois deve acompanhar todo o processo didático-pedagógico da instituição. O coordenador pedagógico se torna peça fundamental no espaço escolar, pois busca integrar os envolvidos no processo ensino-aprendizagem mantendo as relações interpessoais de maneira saudável, valorizando a formação do professor e a sua, desenvolvendo habilidades para lidar com as diferenças com o objetivo de ajudar efetivamente na construção de uma educação de qualidade.

Baseada nessa perspectiva e ao me deparar com as questões anteriormente discutidas sobre a avaliação no CEJK, comecei a repensar o papel do coordenador pedagógico dentro da instituição de ensino e o limite de atuação que o coordenador pedagógico possui em relação às atividades de sala de aula e as práticas avaliativas. Creio que o Professor Coordenador Pedagógico é o profissional que atuando democraticamente, estimule o professor à reflexão da sua prática, gerando assim, questões para o debate constante a que podemos chamar de formação continuada docente, e por isso considero que o coordenador deve estar aliado ao professor de turma. A grande questão é que o contrário também pode acontecer...

O que vejo é que muitas vezes dentro da escola, ocorre um certo individualismo e isso afeta o processo de gestão da escola. Teixeira (1987) observa que o enfoque liberal funcionalista, baseado na ideia de sistema, tem influenciado o processo de gestão da escola através de sua setorização/fragmentação. Dessa forma, compreende-se a administração “como um processo constituído de fases e funções das quais se destacam as de planejar, organizar, dirigir e controlar” (Idem, p. 77). Devemos tomar cuidado com essas fases e funções, para que não haja a separação entre o pedagógico e o administrativo. Planejar é importante, mas quem faz parte deste planejamento? Vejo os aspectos peculiares da administração escolar possuindo certos discursos e práticas com perspectivas reducionistas, que separam o pedagógico do administrativo. Cada funcionário fica responsável por seu setor e não deve palpar no trabalho do outro funcionário.

Em fevereiro deste ano o grupo de pesquisa teve uma reunião com a diretoria do Júlia. O intuito era nos interarmos das demandas de 2011 e discutir sobre novos projetos no colégio. Entre as discussões a diretora adjunta relatou que uma das questões do colégio é a postura individualista do professor. Há certos professores que não aceitam que invadam seu modo de trabalhar ou de avaliar. Neste caso o conselho de classe vira sempre uma discussão, pois a ideia de aprovar um aluno a qual o professor reprovou é o mesmo que passar por cima de sua autoridade e decisões. O que me parece é que cada professor é responsável por sua matéria de maneira isolada dos demais conteúdos, ao invés de levar em conta que a escola é formada de diversas redes de conhecimento (que interagem entre si). O professor se preocupa de maneira demasiada com o seu projeto, com a sua disciplina, com o seu laboratório, com a sua abordagem tratando diariamente o seu suposto saber e a sua suposta autoridade como sua propriedade que não deve ser questionada.

Neste âmbito, utilizo mais uma vez da imagem de Bart Simpson escrevendo suas impactantes frases: I will not look up what teacher makes (Eu não vou olhar para o que o professor faz). Esta frase de Bart Simpson reflete a postura de um menino que se depara com as atitudes de uma escola muitas vezes individualista e restritiva. Uma escola que pune aqueles que questionam seus métodos e/ou se isentam das responsabilidades, em relação a atitudes muitas vezes injustas ou ilógicas de seus professores. Professores esses que se preocupam muitas vezes apenas com o seu trabalho, como se fosse algo separado dos demais, e por isso estabelecem relações que julgam as quais nem os alunos e nem a gestão devem se meter. Acredito que afastar e silenciar os sujeitos atuantes da ação avaliativa é afasta-o da sua autonomia e limita construção dialógica entre o estudante e os momentos avaliativos. Ao afastá-lo dessa autonomia no processo avaliativo, o mesmo perde o sentido e seus objetivos ficam mais difíceis de serem alcançados.

Certa vez, numa tarde no CEJK, a Coordenadora Pedagógica recebeu uma prova de literatura e relatou a mim que a considerava sem sentido. Apesar de achar a prova torturante e cansativa, não poderia interferir na aplicação da mesma.

Explico. A prova de Literatura Infantil tinha cinco folhas com questões complexas e discursivas em cada uma delas. Uma prova demasiadamente longa, para uma hora. As questões me pareceram também difíceis de responder.

Ao questioná-la sobre esta prova, ela concordou que a avaliação dessa professora era cansativa e disse que os alunos chamavam-na de carrasca. Apesar disso, ao perguntar se ela não poderia fazer algo, ela disse que não. Segundo ela, cada pessoa tinha seu campo de atuação e havia certas coisas em que ela não poderia interferir.

Não quero neste tópico apenas problematizar os limites do coordenador, mas quero discutir como é importante sua função e demonstrar a relevância de seu papel na formação permanente dos professores e na construção cotidiana das práticas em avaliação no CEJK.

Creio que, a partir do momento que a ação do coordenador pedagógico é limitada, quando ele se sente impedido de acompanhar o processo didático-pedagógico da instituição, acaba ocorrendo um “desvio de sua função” (GEGLIO,2008) comprometendo seu trabalho.

Assim, vejo que o conceito de gestão deve se apresentar como possibilidade de superação às limitações do conceito de administração. O conceito de gestão resulta de um novo entendimento a respeito da condução dos destinos das organizações considerando as transformações paradigmáticas ocorridas na transição entre a sociedade baseada em todas as relações verticalizadas do cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, devemos entender que todo sistema social é relativamente aberto, integra um sistema mais amplo e se mantém em constante integração com o ambiente, e por isso as organizações escolares precisam ser vistas como esses sistemas abertos, que trocam e recebem influência do seu meio (feedback).

Demos também, ultrapassar o paradigma da simplificação que enfraquecem as relações sociais dentro da escola e que atuam separados das diferentes áreas escolares. Desse modo, as funções da gestão não devem agir isoladas ou com receitas prontas; sendo visto que também na singularidade organizacional que os *saberese fazeres* são (re)construídos.

Muitas vezes o que é planejado e discutido na teoria, na prática não funciona tão bem quanto era esperado, muitas vezes resulta em atritos e mais problemas. Quando isso acontece, as práticas devem ser reavaliadas pela equipe gestora e pedagógica com maturidade para que se possa realizar uma mudança de estratégias e corrigir o que não deu certo. Acredito que as relações de poder na escola devem ser compartilhadas, abertas e humanas, pois se trata de um

lugar de busca de conhecimento e igualdade de oportunidades, inclusão e relações humanas e complexas, por conta da diversidade ali existente.

Outro aspecto interessante na relação AvaliaçãoxGestãoxProfessor é a percepção de parte do corpo docente não identificando a avaliação como um processo: desde a entrada na sala até o fim da aula. Acredito que todas as atividades devem ser consideradas, pois as questões para avaliação ocorrem em todos os momentos e espaços do trabalho escolar, tendo tanto gestores quanto alunos como protagonistas da ação avaliativa.

Acredito que os paradigmas impostos pela escola e pela sociedade podem ser quebrados para que tenhamos uma avaliação que englobe o aluno como um todo e que seja de maneira inclusiva e acolhedora. Existem diversas formas para os professores conceberem a avaliação durante o processo de ensino-aprendizagem. Deve-se entender que a avaliação não se encerra em um único momento, como por exemplo em uma prova na qual se tem por base, única e exclusivamente, a nota do alunos . Neste caso, pensar a avaliação como um todo se torna de suma importância, pois a mesma se torna sem sentido se for utilizada apenas como instrumento de *mediação* mensuração de conhecimentos adquiridos pelos alunos numa perspectiva de formatação, ampliando o índice de discriminação e exclusão existente no interior das práticas educativas.

Certeau (2009) defende os diferentes modos e artes de fazer e, pensando nesse trabalho, as múltiplas possibilidades de uso das avaliações, assim como as feitura compartilhadas presentes e emergentes das e nas relações entre os envolvidos no processo, me leva a pensar que a avaliação poderia se considerada como parte das redes que se estabelecem nas tessituras de conhecimento. Se pensarmos no aluno – ele que se esquadrinha de táticas para tentar fugir do instituído e da limitação imposta pelas atividades avaliativas -, levando em consideração os diferentes usos e tentativas de *fazer com* as avaliações, poderiam transformar práticas como a prova em algo mais do que um instrumento, mas parte importante da troca de aprendizados que ocorre nos múltiplos *espaçostempos* escolares.

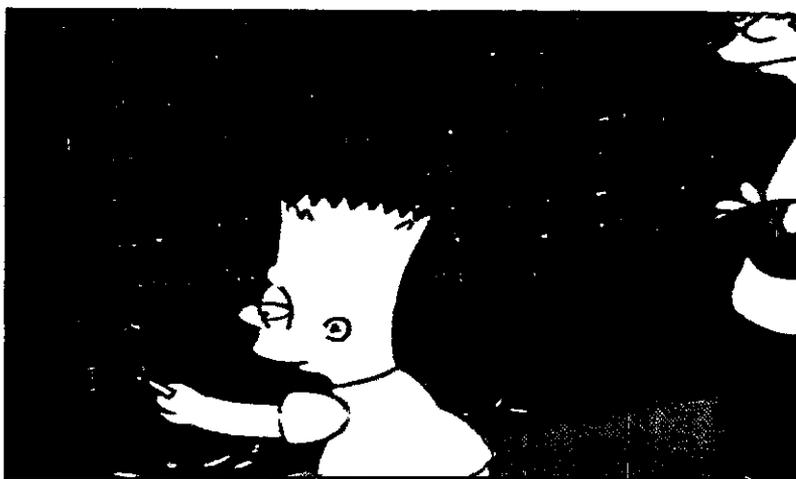
As avaliações podem se tornar experiências gratificantes de valorizações dos sujeitos praticantes das avaliações, ao invés de simples sistemas hierarquizantes. Neste caso, não pretendo apresentar um modelo ideal de avaliação no CEJK. Apenas pretendo alarmar que todos os âmbitos e fatores presentes nos processos avaliativos do colégio devem ser

reconhecidos e exaltados, inclusive a atuação dos participantes da avaliação. Através dos alunos, por exemplo, podemos tentar reconhecer o que se pode melhorar e/ou manter, tentar entender e/ou modificar algumas lógicas do sistema escolar, entre elas as avaliações.

Segundo Fetzner (2010) a avaliação é uma atividade integrada aos nossos fazeres cotidianos e por isso deve ser pensada de forma democrática com a participação de todos os sujeitos que se relacionam as práticas avaliativas. Neste caso, a participação no processo “implicaria construir juntos os objetivos da educação, o planejamento e o acompanhamento de seu desenvolvimento” (p.19). A autora, de certo modo, resume boa parte das ideias trabalhadas em minha pesquisa monográfica.

A escola se encontra inserida em diversos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais e por isso as ações coletivas dão margem para novas construções de redes de saberes. Nesta perspectiva, considero importante que cada etapa do processo de ensino tenha a participação dos mais diversos conhecimentos e experiências para a (re)criação das mais diversas práticas didáticas, entre elas as avaliações. Acredito que em uma escola que os alunos são ouvidos e auxiliam na formatação do programa escolar, a colaboração de ambas as partes do processo educativo ocorrem mais facilmente e as avaliações ao invés de martírios, se tornam parte necessária do processo escolar. Por isso avaliação deve ser feita como um processo contínuo, em diversos momentos do período escolar. Deve estar integrada aos objetivos do *saberfazer* do professor e de seus alunos, além de contar com o acompanhamento da coordenação pedagógica do colégio garantindo uma parceria construída entre educadores, coordenadores, educandos e demais segmentos envolvidos no espaço escolar, como venho aprendendo no “Júlia”.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS AVALIAÇÕES



(I will not fake my way through life – Eu não vou falsificar o meu caminho ao longo da vida)  
<http://bartsblackboard.com/i-will-not-instigate-revolution/season-1/22/>

Este trabalho chega ao seu fim e Bart Simpson não poderia ficar de fora da conclusão dessa monografia. Escolho como última frase I will not fake my way through life ( Eu não vou falsificar o meu caminho ao longo da vida) e me deparo com o seguinte questionamento: Será que conseguimos não falsificar a rota ao longo da vida?

Não é só nas avaliações que nos armamos de táticas para burlar certas regras e fazemos novos usos de seus objetos. Certeau (2009) nos diz que “Os conhecimentos e as simbólicas impostos são objeto de manipulações pelos praticantes que não seus fabricantes” (Idem, p.89). Na vida, produzimos novas manifestações, expressões e conexões caracterizadas por uma criatividade tática e *bricoladora*. Reinventamos os elementos e seus usos, em uma possível busca de enfrentamento de poder, utilizando a trajetória para nos reafirmarmos como presentes em um espaço regido pelos jogos entre o forte e o fraco (Ibdem, 2009). Neste caso, acredito que as observações dessa pesquisa podem auxiliar na reflexão sobre as práticas avaliativas, além de ensaiar novos olhares sobre a postura e as práticas de certos alunos considerados rebeldes e transgressores.

Estudar o cotidiano e as relações que se estabelecem tecidas por diversas redes de conhecimento, me fez perceber a importância de se valorizar as diversas formas de *saberfazer*. Ao valorizarmos e desinvisibilizarmos as histórias, as trajetórias e as

subjetividades dos diversos indivíduos atuantes das práticas escolares, presenciamos os indícios que nos ajudam a compreender o que se passa dentro das muitas salas de aula, entre elas as do Júlia Kubitschek. Reconhecer a multiplicidade de contextos, entender e considerar os jogos de táticas e estratégias estabelecidas nos colégios, talvez seja o que nos permitirá compreender as muitas possibilidades encerradas na execução das avaliações e talvez minimizar algumas das dificuldades encontradas no processo avaliativo.

### **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ENTREGA DESTA MONOGRAFIA**

Permito-me, neste momento, falar um pouco de mim na conclusão desse trabalho. Afinal, essa monografia narra não só a vivência em avaliação dos alunos do Júlia, mas as minhas também. A monografia também é uma prática avaliativa e não relatar o sentimento de satisfação na finalização do trabalho parece-me renegar o mais brilhante fio das redes estabelecidas para a efetuação deste trabalho, além de ocultar fatores importantes que influenciaram na escrita desta monografia.

Para o fim dessa monografia, gostaria de utilizar um texto muito utilizado para colações e convites de formatura, mas que reflete todo o mister de sentimento que me envolve no fim desta caminhada. Um símbolo de mais uma etapa conquistada e que reflete o que foram esses quatro anos e meio de faculdade e um ano de pesquisa no Júlia:

Alguns anos se passaram.  
A cada momento sentiu em seu coração brotar novas amizades,  
Pois viveram juntos as mesmas alegrias e tristezas,  
Lutando pelo mesmo ideal.

Fica pra trás:  
bate papo nos corredores,  
confusão, amores, dissabores,  
a criatividade dos gozadores,  
o sonho de se trás de estudar, formar-se um bom rapaz.

Fica pra trás:  
medo de prova,  
estudar se não reprova,  
Tensão, passar.

Vamos comemorar!

Uma festa na república,  
vale o bate-bola,  
vale a cola<sup>17</sup>

Haja coração!  
Fica para trás um tempo bom.  
Tanta emoção.  
Saudades!

Tudo fica para trás, CEJK, UNIRIO... Mas com toda a certeza de que tudo isso VALEU  
MUITO A PENA!

---

<sup>17</sup> O texto original utiliza não vale cola, mas em um trabalho de monografia que defende atitudes como a cola, associando-o como práticas de emancipação social, ficaria destoante e perderia todo o sentido da reflexão por mim abordada.

*Ótimo!*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, N. (2001) Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. IN: ALVES, Nilda e OLIVEIRA, Inês Barbosa (orgs.) *Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre rede de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A.

AUGÉ, M. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da sobremodernidade*. São Paulo: Papirus,1994.

BRASIL. Leis e Decretos. Lei de diretrizes e bases da educação nacional: lei n.9.394/1996. Brasília, 1996.

CARVALHO, J. R. GHERMAN, D. O que pensais, passais a ser: o papel do mural dos sonhos como prática curricular emancipatória nos relatos da formação/auto-formação de professores. In: III congresso internacional cotidiano: diálogos sobre diálogos, 2010. Rio de Janeiro. *Anais do III congresso internacional cotidiano: diálogos sobre diálogos*. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2010, 1 CD.

CERTEAU, M. *A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de fazer – 16 ed.* Petrópolis, RJ: Vozes,2009.

DURAN, M. C. G. Maneiras de Pensar o Cotidiano com Michael Certeau. In: Diálogo Educ., 2007. Curitiba. Anais eletrônicos....

Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=1577&dd99=pdf>. Acesso em: 18 de Fev. de 2011.

ESTEBAN, M. T. Avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M.T. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos - 5. ED.* Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

\_\_\_\_\_, M. T. Diferença, aprendizagens e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização. In:ESTEBAN. M.T. & AFONSO, A.J. (orgs). *OLHARES E INTERFACES: reflexões e críticas*. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_, M. T. A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano In: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2002. Minas Gerais. *Anais eletrônicos...* Minas Gerais: Caxambu, 2002. Disponível em [www.anped.com.br](http://www.anped.com.br)  
Acesso em: 28 de janeiro de 2011.

FETZNER, A. Perspectivas Críticas da Avaliação. In: Salto para o Futuro. Avaliação: um tema polêmico. Boletim 18: novembro de 2010.

FERRAÇO, C. E. Saberes e práticas cotidianos: Pode a formação de professores dispensar a avaliação? In: ESTEBAN, M.T. & AFONSO, A.J. (orgs). *OLHARES E INTERFACES: reflexões e críticas*. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_, C. E. Ensaio de uma metodologia efêmera ou sobre ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventa o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, I. B. & ALVES, N. *Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis: DP et Alii: 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 2005.

GALLO, S. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença In: GARCIA, R. L. (org). *Diálogos Cotidianos*, Petrópolis . DP Alli e Faperj, 2010.

GEGLIO, P. C. O Papel do Coordenador Pedagógico na Formação do professor em Serviço. In: Placco, V. M. N. S. (org.) - *o coordenador pedagógico e o cotidiano da escola* – São Paulo: Loyola, 2008.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L (coord). *APRENDER E ENSINAR COM TEXTOS DE ALUNOS*. São Paulo: Cortez, 1998.

OLIVEIRA, I. B. Currículos praticados em tempos de globalização: o cotidiano e seus condicionantes na criação de alternativas emancipatórias. In: OLIVEIRA, I. B.(org). *Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2010.

SANTOS, B. S. SANTOS, A construção intercultural da igualdade e da diferença. In: SANTOS, B. S. *A Gramática do Tempo*. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_, B. S. *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B.V. & MENESES, M.P. (orgs). *Epistemologia do Sul*. São Paulo: Cortez, 2009.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*/ trad. Patrícia Ramos – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SUSSEKIND, M. L & GARCIA A. *OLHAR SEM VER: ESCOLAS INVISÍVEIS E CURRÍCULOS PRATICADOS*. In: 31ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2008. Minas Gerais. *Anais eletrônicos*....Minas Gerais: Caxambu, 2008. Disponível em [www.anped.com.br](http://www.anped.com.br)  
Acesso em: 20 de Nov. de 2010.

TEIXEIRA, M. C. S. Alternativas organizacionais: um estudo do redimensionamento das questões educacionais e administrativas. In: FISCHMANN, R. (org) *Escola brasileira: temas e estudos*. São Paulo: Atlas, 1987.

VILLAS BOAS, B. M. F. *Virando a Escola do Avesso Por Meio da Avaliação*. Campinas: SP: Papirus, 2008.

## REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS DAS IMAGENS

<http://bartsblackboard.com/i-will-not-instigate-revolution/season-1/22/>

<http://rebecca-23things.blogspot.com/2009/09/thing-10-week-5.html>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO  
Centro de Ciências Humanas e Sociais- CCH  
Escola de Educação – EE

## MONOGRAFIA II

ALUNO(A)/matrícula: Carolina Silva da Silva

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO: Avaliação: táticas & estratégias, currículos & práticas emancipatórias

ORIENTADOR(A): Profa. Dra. Maria Luiza Sússekind

### FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

#### PRIMEIRO AVALIADOR

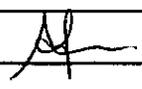
Professor convidado: Profa. Dra. Andréa Rosana Fetzner

Nota : 10,0

#### Considerações:

O trabalho apresenta de forma bastante qualificada a reflexão da estudante Carolina Silva da Silva sobre sua experiência escolar com práticas avaliativas as quais vai identificando como práticas de controle (dos professores sobre os alunos) e indícios de emancipação. Nos seus estudos, caminha com pertinência metodológica entre sua experiência discente e a análise do cotidiano escolar no Colégio Estadual Júlia Kubitschek, onde desenvolveu seu trabalho por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Aponta alguns fazeres de professores e estudantes envolvidos em jogos de avaliação que circulam entre saberes invisibilizados e redes de subjetividade. Seu trabalho apresenta coerência metodológica, qualificação teórica e contribui para o questionamento das múltiplas formas de fazer-se avaliação.

DATA: 11-04-2011

Assinatura: 



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO -UNIRIO  
Centro de Ciências Humanas e Sociais- CCH  
Escola de Educação – EE

## MONOGRAFIA II

**ALUNO(A)/matrícula:** Carolina Silva da Silva /20061351104

**TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO:** Avaliação: táticas & estratégias, currículos & práticas emancipatórias

**ORIENTADOR(A):** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Luiza Sússekind

### SEGUNDO AVALIADOR

**Professor orientador:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Luiza Sússekind

**Nota:** 10,0 (Dez)

#### Considerações:

A monografia de Carolina é fruto de muito trabalho, pesquisa e esforço individual. Consolida relação entre duas importantes áreas de pesquisa: avaliação e currículo. Sua investigação amplia o diálogo entre o pensamento de Boaventura Sousa Santos e a área da educação aprofundando as noções de emancipação, saberes escolares e da experiência, redes de subjetividade sociologia das emergências. A discussão sobre práticas e táticas apresenta uma boa reflexão sobre Michel de Certeau favorecendo o entendimento dos jogos nas práticas avaliativas e curriculares que envolvem estudantes e professores no Colégio Julia Kubitschek. Carolina trata com generosidade o campo, pede licença para conversar com a gestão e com as práticas pedagógicas no que é muito bem sucedida. Além de tudo, foi um prazer orientá-la.

Rio de Janeiro, 11 de abril de 2011

*Maria Luiza Sússekind*

RESULTADO FINAL		
Avaliador 1	Avaliador 2	Média final
10,0	10,0	10,0

Rio de Janeiro, 11 de abril de 2011.

*Maria Luiza Sússekind*

**Prof. Orientador**