

Artigo

Em defesa da escola: evidenciando práticas avaliativas bem-sucedidas

In school defense: highlighting excellent evaluative practices

En defensa escolar: evidenciando excelentes prácticas evaluativas

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski¹

Ireno Antônio Berticelli²

Taise Dall'Asen³

Aleandra Defaveri Cristova⁴

Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ, Chapecó-SC, Brasil

Resumo

Este artigo aborda práticas bem-sucedidas de avaliação formativa, com o intuito de evidenciar a relevância desse processo como um ato diagnóstico e acolhedor. Visa, também, salientar a importância da escola de educação básica. Embora isso pareça uma obviedade, vivemos um período político de ataques à escola, especialmente à pública. O texto resulta de um projeto de pesquisa que objetivou identificar e analisar práticas de avaliação formativa presentes em escolas públicas da região de Chapecó (SC) e compreender como elas contribuem no desempenho escolar e na vida dos estudantes. Este artigo faz referência a uma única escola, embora a pesquisa, na íntegra, contemple três, indicadas como destaques por gestores da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Chapecó (SC) e da Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina (AMOSOC). O material empírico foi gerado por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores das escolas indicadas que tiveram suas práticas avaliativas apontadas como bem-sucedidas pelos gestores escolares. O material foi examinado pela perspectiva de análise de conteúdo, com amparo teórico em Bardin. O estudo aponta que apesar das acusações pelas quais passa a escola, ela representa um espaço e tempo de suspensão, de transformação e forma de tempo livre, assim como do que Larrosa (2002) denomina de “experiência”.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Pesquisadora e professora do PPGE - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação (Unochapecó), Mestrado e Doutorado. Coordenadora do PPGE de 2018 a 2024. Líder do Grupo de pesquisa *Diversidades, educação inclusiva e práticas educativas* (Unochapecó). Integrante da Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologias Educacionais (RIIATE). Sócia da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); e da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial ABPEE. Consultora AdHoc Fapesc. Consultora AdHoc CNPq. Bolsista de Produtividade em Pesquisa CNPq 2. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5257-7747>. E-mail: taniazp@unochapeco.edu.br

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor e pesquisador aposentado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação na Unochapecó. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3498-9999>. E-mail: ibertice@unochapeco.edu.br

³ Doutoranda em Educação pela Universidad Diego Portales (UDP) e Universidad Alberto Hurtado (UAH) em Santiago, Chile; Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó); Integrante do Grupo de pesquisa *Diversidades, educação inclusiva e práticas educativas* (Unochapecó); pesquisadora no Centro de Investigación Iberoamericano em Educación. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0716-7909>. E-mail: taisedallasen@hotmail.com

⁴ Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ); Integrante do Grupo de pesquisa *Diversidades, educação inclusiva e práticas educativas*. Professora efetiva no Centro Associativo de Atividades Psicológicas Patrick - CAPP Chapecó (SC). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1449-530X>. E-mail: alecristova@unochapeco.edu.br

Abstract

This article addresses successful practices of formative assessment, in order to highlight the significance of this process as a diagnostic and nurturing act. It aims also to emphasize the relevance of the school of primary education. Although this seems an obviousness, we live in a political period of attacks on the school, especially the public one. The text results of a research project that has as objective to identify and to analyze practices of formative evaluation that are present in public schools in the region of Chapecó (SC) and to understand how they contribute in the academic performance and in the life of the students. The empiric materials have been produced by semi-structured interviews among teachers who had their evaluative practices pointed out as successful. This article refers to a single school, although the research, in its entirety, includes three, indicated as highlights by managers of the Regional Education Coordination (CRE) of Chapecó (SC) and the Association of Municipalities of the West of Santa Catarina (AMOSC). The empirical material was generated through semi-structured interviews carried out with teachers from the indicated schools that had their evaluation practices pointed out as successful by the school managers. The material was examined from the perspective of content analysis, with theoretical support of Bardin. The study leads to the conclusion that despite the accusations that the school goes through, it presents a space and time of suspension, of transformation and form of free time, as well as what Larosa (2002) calls “experience”.

Resumen

Este artículo aborda prácticas exitosas de evaluación formativa, con el propósito de resaltar la relevancia de este proceso como acto diagnóstico y acogedor. También pretende enfatizar la importancia de la escuela de educación básica. Aunque esto parezca obvio, estamos viviendo un período político de ataques a la escuela, especialmente las escuelas públicas. El texto es resultado de un proyecto de investigación que tuvo como objetivo identificar y analizar las prácticas de evaluación formativa presentes en las escuelas de la región de Chapecó (SC) y comprender cómo contribuyen al rendimiento escolar y la vida de los estudiantes. Este artículo hace referencia a una de las escuelas seleccionadas, aunque la investigación, en su totalidad, incluye tres, señaladas como destacadas por los responsables de la Coordinación Regional de Educación (CRE) de Chapecó (SC) y la Asociación de Municipios del Oeste de Santa Catarina (AMOSC). El material empírico se generó a través de entrevistas semiestructuradas realizadas con docentes de las escuelas indicadas que tuvieron sus prácticas de evaluación señaladas como exitosas por los administradores escolares. El material fue examinado desde la perspectiva del análisis de contenido, con apoyo teórico en Bardin. El estudio señala que a pesar de las acusaciones que atraviesa la escuela, ésta representa un espacio y un tiempo de suspensión, transformación y forma de tiempo libre, así como lo que Larrosa (2002) denomina “experiencia”.

Palavras-chave: Avaliação formativa, Práticas bem-sucedidas, Defesa da escola.

Keywords: Formative assessment, Successful practices, Defense of school.

Palabras clave: Evaluación formativa, Prácticas exitosas, Defensa de la escuela.

Introdução

Este artigo resulta de uma pesquisa de natureza qualitativa cuja finalidade foi identificar práticas de avaliação formativa bem-sucedidas

presentes em escolas públicas da região de Chapecó (SC) e analisar como se caracterizam e como estas contribuem para a melhoria do desempenho escolar dos estudantes da educação básica. O estudo evidencia práticas avaliativas que são reinventadas a fim de que a escola seja um espaço de conhecimento e experiências disponibilizadas como um “bem comum”, (Masschelein; Simons, 2018), para que todos tenham acesso e vislumbrem um futuro melhor.

Os objetivos específicos do estudo são: identificar e compreender como práticas de avaliação formativas são desenvolvidas pelas unidades escolares; analisar o papel do professor no desenvolvimento das práticas pedagógicas em que se inserem as iniciativas de avaliação formativa; e analisar a forma de participação requerida dos estudantes no desenvolvimento das práticas de avaliação formativa em estudo.

O projeto, cujo nascedouro se deu em um grupo de pesquisa, foi aprovado e financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do estado de Santa Catarina (Fapesc) com amparo também da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

Na sequência deste texto, apresentamos a metodologia adotada no estudo; a conceituação de avaliação e avaliação formativa; possibilidades de avaliação formativa, evidenciando cinco relatos escolares e, finalmente, as considerações finais e referências.

Caminho metodológico

A pesquisa, segundo Bujes (2007, p. 16) provém, quase sempre, “[...] de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis. Ela se constitui na inquietação”.

O artigo relata uma pesquisa de caráter qualitativo, decorrente de uma investigação que aconteceu a partir de bases teóricas que subsidiaram a compreensão do tema, além de materialidades empíricas geradas por entrevistas semiestruturadas com professores atuantes na educação básica. No cenário político atual, em que a crítica à escola pública é frequente, muitas vezes sem o conhecimento acerca da complexidade desse contexto, nossa intenção é olhar para a escola, para pensar o seu lugar social. Tal como indica Larrosa (2018), na folha de rosto da obra *Elogio da escola*, “A crítica da escola se tornou um lugar-comum, e a educação ficou sem um lugar próprio. E é agora, neste momento de crítica e dissolução da forma da escola, que queremos repensá-la amorosamente para reencontrar sua especificidade e sua autêntica natureza”.

A pesquisa, na sua amplitude, foi desenvolvida em três escolas públicas da região de Chapecó e adotou os seguintes passos: a) Identificação, junto a representantes da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Chapecó (SC) e da Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina (AMOSC), de práticas de avaliação formativa consideradas bem-sucedidas, bem como das escolas que as desenvolvem; b) Escolha de práticas, dentre as identificadas, para o estudo proposto; c) Contato com os responsáveis pelas escolas selecionadas para conhecer as práticas evidenciadas; d)

Acompanhamento, estudo e análise das práticas de avaliação formativa elencadas.

As entrevistas semiestruturadas foram gravadas, transcritas na íntegra e agrupadas em categorias de análise, considerando a recorrência e relevância das ideias. O material empírico foi examinado por meio da *Análise de Conteúdo* que, segundo Bardin (2011, p. 37), consiste em

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens [...].

Bardin (2011) indica que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação.

A primeira fase, a pré-análise, pode ser identificada como uma fase de organização, em nosso caso, a transcrição das entrevistas. É a fase da leitura “flutuante”, ou seja, um primeiro contato com as materialidades que serão submetidas à análise, a escolha delas, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação.

A segunda fase se caracteriza pela exploração do material, definição das unidades de codificação e a escolha de categorias, Segundo Bardin (2011) as categorias podem ser criadas *a priori* ou *a posteriori*, isto é, a partir apenas da teoria ou após a coleta de dados.

A terceira fase do processo de análise do conteúdo é denominada tratamento dos resultados, momento da inferência e interpretação dos resultados brutos na busca de torná-los significativos e válidos. Nessa fase, passamos à interpretação de conceitos e proposições.

De acordo com Bardin (2011, p. 45)

Se a *descrição* (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a *interpretação* (a significação concedida a estas características) é a última fase, a *inferência* é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra.

A produção de inferência sobre os conteúdos das mensagens é apresentada por Bardin (2011) como vestígios, pois considera o trabalho do analista como o de um arqueólogo, que necessita interpretar as mensagens, fazer comparações e estabelecer associações. O objetivo da análise de conteúdo não está na descrição dos conteúdos, mas sim, no que estes podem nos ensinar, após serem tratados.

No processo das entrevistas, tendo em vista os devidos cuidados éticos com os envolvidos, houve, primeiramente, a aproximação com a Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Chapecó e a Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina (AMOSC), para obter autorização para desenvolver o estudo em escolas sob sua gestão.

De posse da autorização, foram solicitadas aos gestores indicações de práticas de avaliação formativa consideradas bem-sucedidas. Na sequência, o

projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo seres humanos para apreciação e aprovação. Somente após a aprovação no projeto no CEP foram iniciados os contatos com as escolas e os professores e, na sequência, realizadas as entrevistas. Os locais das entrevistas foram definidos em comum acordo com os sujeitos da pesquisa.

Esse artigo evidencia práticas de avaliação formativa de uma das escolas pesquisadas, sendo esta, pública municipal, localizada em um bairro, no perímetro urbano do município de Chapecó, com aproximadamente 350 estudantes matriculados, de 1º ao 9º ano. Segundo a Professora 5, gestora da escola, a instituição está localizada em uma comunidade que tem como base de sobrevivência a reciclagem e apresenta condições familiares como passagens ilícitas, tráfico de drogas e prostituição. Esse contexto, segundo a entrevistada, gera nos professores a convicção de que a escola pode ser a diferença na vida da comunidade, das crianças e dos adolescentes.

Com o estudo, não houve a intencionalidade de tecer juízos de valor, julgar os professores e a escola, ou apontar “o caminho verdadeiro”, mas evidenciar práticas bem-sucedidas de avaliação formativa.

Um dos impasses que emergiram, na escrita do texto, está relacionado ao conceito do termo “bem-sucedidas”, devido ao seu caráter subjetivo. Nos amparamos em Marques (2020, p. 115) ao afirmar que

[...] práticas educativas bem-sucedidas são aquelas que elevam as possibilidades de desenvolvimento da humanidade de docentes e discentes. Não tratamos aqui o sucesso na perspectiva imediatista, apregoado por discursos que valorizam a ideia da meritocracia que longe de contribuir para o desenvolvimento humano, estimula a competição e a valorização exacerbada das aptidões individuais. Não é esse tipo de práticas bem-sucedidas que nos referimos.

Para a autora, “[...] o professor consegue realizar práticas educativas bem-sucedidas quando afeta positivamente seus alunos, e os alunos, por sua vez, ao serem afetados positivamente, criam relação de sentido com os estudos”.

Explicitamos esse conceito de práticas avaliativas bem-sucedidas para os gestores da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Chapecó (SC) e da Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina (AMOSC), com quem mantivemos diálogo, para que nos indicassem escolas nas quais consideram presentes tais práticas. Posteriormente, dialogamos com os gestores das escolas, os quais indicaram práticas avaliativas com tais características. Finalmente, professores que conduziram tais práticas foram convidados a relatá-las, por meio de entrevistas.

Salientamos, assim, os critérios para chegarmos às vivências evidenciadas neste texto, cientes de que se tivéssemos percorrido outros caminhos poderíamos chegar a outros resultados. Nesse sentido, Boaventura de Souza Santos (2010) afirma que o conhecimento científico é socialmente construído, que o seu rigor tem limites inultrapassáveis e que a sua objetividade não implica a sua neutralidade.

O quadro a seguir destaca algumas informações com o intuito de facilitar ao leitor a compreensão do contexto da pesquisa e os sujeitos

entrevistados. A adoção de identificações fictícias se justifica pelo cuidado em preservar as identidades dos sujeitos da pesquisa.

Quadro 1- Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Sujeitos da pesquisa	Formação acadêmica	Cargo ou função	Tempo de docência	Turmas em que atua	Vínculo funcional	Data e local da entrevista
Professora 1	Graduação em Pedagogia e Ciências da Religião.	Professora	38 anos	1º ano de anos iniciais até o 9º ano do Ensino Fundamental.	ACT (Admitida em caráter Temporário), mas já é aposentada na rede estadual.	19/11/2019 (Escola investigada)
Professora 2	Graduação em Pedagogia; aluna de graduação em Educação Especial; especialização em Educação Especial; aluna de especialização em Inovação na Educação.	Professora	7 anos	1º ano dos Anos Iniciais	ACT (Admitida em caráter Temporário)	19/11/2019 (Escola investigada)
Professora 3	Graduada em Matemática	Professora	27 anos	5º e 3º ano	ACT (Admitida em caráter temporário, mas já atuou em escola particular)	19/11/2019 (Escola investigada)
Professora 4	Graduada em Ciências Biológicas, Mestrado e Doutorado em Educação Científica e Tecnológica	Professora	26 anos	5º ao 9º ano	Efetiva	19/11/2019 (Escola investigada)
Professora 5	Graduada em Pedagogia (Educação Infantil, Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos); pós-graduação em Psicopedagogia Institucional	Gestora	19 anos	Gestão	Efetiva	20/11/2019 Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Das materialidades empíricas (entrevistas), elegemos três categorias analíticas, que são: Aprendizagem baseada em experiência; Aprendizagem cooperativa; e Aprendizagem baseada no protagonismo estudantil e, procuramos relacioná-las à avaliação formativa. Contudo, essas categorias perpassam o texto e se mostram presentes nos cinco relatos evidenciados. Nossa opção foi relacionar cada categoria a um ou dois relatos, sem a intenção de separá-las de forma absoluta.

Avaliação e avaliação formativa

Avaliação, no contexto escolar, é um tema muito presente, com frequência gerador de polêmicas e que pode suscitar inúmeras representações e palavras, dentre elas: dúvida; inquietação; julgamento; mensuração; classificação; poder; medo; submissão. Avaliar está relacionado a atribuir valor, mas ao mesmo tempo em que pode desencadear sentimentos negativos, pode também representar satisfação e impulso para a superação e avanço. Por isso, o tema avaliação, embora amplamente explorado, não está esgotado nas pesquisas, pois revela sempre novas facetas e perspectivas.

Pieczkowski (2018, p. 1616), ao estudar a avaliação da aprendizagem, salienta que ela pode ser significada distintamente:

[...] de acordo com as concepções de quem avalia e do contexto no qual ela é aplicada: para incluir ou excluir; para diagnosticar melhores caminhos ou para classificar o sujeito com as marcas da incompetência, da incapacidade, da deficiência; para emancipar e motivar o crescimento pessoal ou para culpabilizar.

Ainda, segundo Pieczkowski (2016, p. 596-597),

A avaliação funciona como um dispositivo pedagógico que regula, classifica e nomeia e como uma prática que opera por meio de mecanismos de poder e disciplinamento, ou seja, necessária para colocar em funcionamento a escola e suas práticas pedagógicas. Mas, a avaliação pode, também, representar um diagnóstico que sinaliza possibilidades de intervir nas lacunas da aprendizagem, [...] de rever conceitos e caminhos a trilhar com o intuito de promover a educação inclusiva. Avaliar é necessário.

Gallo (2004) afirma que para a educação tornar-se ciência, por meio da Pedagogia, foi necessário quantificar os estudantes no processo de aprendizagem, e “[...] ordená-los através da *máthêsis* e da *taxinomia*. Uma das táticas instrumentais mais eficazes foi fornecida exatamente através da tecnologia do exame” (p. 92). Foucault (1999), por sua vez, salienta as tecnologias de disciplinamento, vigilância, normalização e controle, utilizadas pelas instituições modernas, especialmente no século XVIII, asseverando que tais tecnologias resultaram na quantificação e hierarquização dos estudantes, práticas facilmente encontradas nos cenários escolares. Ainda, Masschelein e Simons (2018), afirmam que acusadores contra a escola perpetuam

concepções que a escola é perversa e uma invenção do poder, uma vez que a classificação dos alunos, exames escolares e currículos são utilizados a fim de recriarem práticas de poder.

Contudo, Foucault (1999) destaca que se a escola tem sido um ambiente disciplinador, ela também é, por outro lado, um espaço social, onde se exercem contrapoderes. Nesta perspectiva, “[...] na relação pedagógica o aluno não é um mero paciente, mas é também um agente de poder, o que deve levar-nos a repensar todo o ‘estrategismo pedagógico’ do qual algumas vezes somos vítimas, outras vezes somos sujeitos” (Gallo, 2004, p. 94).

Luckesi (2011) evidencia equívocos nas práticas pedagógicas avaliativas, as quais adotam predominantemente provas e exames que resultam em seleções e classificações em termos de aprovação/reprovação. Nesta realidade, os discursos regidos por ideologias progressistas ocupam os mesmos espaços de discursos marcados por metodologias de avaliação tradicionais, visto que há “[...] uma resistência em superar práticas corriqueiras, como o uso da fila indiana na sala de aula, a avaliação apenas de caráter somativo, realizada a partir de atividades escritas após a exploração de cada conteúdo curricular [...]” (Silva, 2008, p. 281-282). Luckesi (2011, p. 205) define a avaliação da aprendizagem

[...] como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. [...] A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão.

Chizzotti (2016) afirma que a avaliação é inerente ao processo educativo e possui o intuito de assegurar a apropriação do saber. “A avaliação é um meio histórico de qualificar a educação. O direito de aprender pode e deve, pois, ser avaliado para assegurar a qualidade da aprendizagem e o sucesso do ensino. Ela visa, essencialmente, garantir o direito inalienável de aprender” (2016, p. 563). Para o autor, a avaliação pode ser diagnóstica, prognóstica, somativa, certificativa ou formativa. É sobre a avaliação formativa que nos deteremos nesse texto.

Segundo Chizzotti (2016), a Conferência Internacional sobre aprender no século XXI da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE/CERI), realizada em 2008, indica seis princípios fundamentais para a avaliação formativa a partir de pesquisas e estudos de caso:

[...] a instauração de uma cultura de classe que encoraje a interação e a utilização de instrumentos de avaliação; a definição dos objetivos de aprendizagem e acompanhamento dos progressos individuais dos alunos para esses objetivos; a utilização de métodos de ensino variados para responder às necessidades diversificadas dos alunos; recorrer a métodos também diversificados para avaliar os resultados dos alunos; dar *feedbacks* das *performances* dos alunos e adaptar o ensino para responder às necessidades identificadas; e, finalmente, a implicação ativa dos alunos no processo de aprendizagem (Chizzotti, 2016, p. 572).

Neste sentido, estamos de acordo com Gárate (2018, p. 4), ao asseverar que “[...] debemos diversificar la evaluación y esto decir una buena evaluación requiere de múltiples fuentes de evidencia, recolectadas en el tiempo”. Ademais, para que a avaliação seja coerente é necessário “[...] pensar en el proceso y no el instante. Visualizar como si fuera un álbum de fotografías y no una instantánea”. A avaliação formativa deve se apoiar em estratégias para potencializar as capacidades do sujeito, a aprendizagem e, oferecer condições igualitárias. Sobretudo, o papel do professor nessa avaliação é permitir que o aluno seja cada vez mais protagonista de sua aprendizagem.

Avaliação formativa: evidenciando possibilidades escolares

O processo avaliativo está relacionado à concepção de ensino e aprendizagem e à forma de conduzir o processo educativo. A premissa da avaliação educacional é que se pode potencializar o resultado da aprendizagem, ou seja, a partir do diagnóstico, intervir nas lacunas. Rochera y Colomina (2002, p. 56) destacam que as práticas avaliativas

[...] constituyen momentos privilegiados del proceso de enseñanza-aprendizaje que los profesores pueden utilizar para ajustar mejor las ayudas que proporcionan a los alumnos al hacer visibles los conocimientos que han construido en las situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Desta forma, adaptando conforme as necessidades e capacidades dos estudantes, além de estabelecer práticas avaliativas contextualizadas e enriquecedoras para o processo educacional dos alunos, a avaliação não deve oprimir, mas ser um movimento propulsor da mudança e motivador para a aprendizagem.

A seguir, evidenciamos práticas avaliativas consideradas bem-sucedidas na perspectiva dos sujeitos da pesquisa, relacionando-as a três categorias analíticas. Salientamos que elas estão diretamente relacionadas às práticas de ensino, resultando em avaliação processual e contínua.

Aprendizagem baseada em experiência

O termo experiência é amplamente adotado nos contextos escolares, muitas vezes significando a passagem do tempo ou determinadas vivências. É tão corrente o seu uso que é comum que as escolas promovam dias de “trocas de experiências”, ocasiões em que são relatadas práticas ou vivências.

Larrosa (2002) alerta que uma determinada vivência não tem um mesmo significado para todos; que para ser “experiência” tem que nos afetar, produzir sentido, precisa “nos tocar”. E isso acontece na singularidade de cada um. Afirma que a experiência é algo particular, que consiste em acontecimentos que afetam de tal modo que podem que mudam o jeito de pensar, sentir, viver.

Ressaltamos, o conceito de experiência fundamentado em Larrosa (2002, p. 27), quando afirma que:

[...] o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que

acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo).

Dessa forma, destacamos que a vivência de determinada prática não necessariamente produz experiência. Contudo, acreditamos que quando as aulas envolvem os estudantes de forma mais participativa, existe maior possibilidade de que a experiência aconteça.

A primeira prática que descrevemos aconteceu nas aulas de Religião, e foi narrada pela Professora 1. Relata, a entrevistada, que o primeiro passo foi fazer o reconhecimento do espaço e dos estudantes, por meio de conversas com eles e a interação com as famílias.

Para realizar esta atividade projetou as práticas de ensino, aprendizagem e avaliação para as turmas que, segundo ela, demonstravam mais apatia, que foram o oitavo e nono anos. No primeiro projeto foram abordados os tipos de religiões do mundo e, em grupos de trabalho, foram realizadas buscas em computadores e pesquisas de campo. Relata, a Professora 1, que os estudantes estavam preocupados com a avaliação, mas ela os tranquilizou dizendo que pensariam na forma em um segundo momento. Uma das atividades realizadas foi o café religioso. A Professora 1 narra que:

A ideia era que cada grupo escolhesse uma receita relacionada à religião que iriam apresentar, para a partilha com os colegas, pois tínhamos o intuito de conhecer novas culturas. Acabou a aula e deixamos para fazer uma autoavaliação na próxima aula. Eles disseram o que poderia melhorar e o que já estava bom. Terminou o mês de julho e em agosto eles voltaram às aulas. Falei para eles que iríamos fazer um próximo trabalho, mas dessa vez envolveria religiões não muito conhecidas, como por exemplo: o ateísmo, o xamanismo. Novamente fizemos pesquisas, pedimos para as pessoas se tinham algo para contribuir. Feito isso, pedi que cada grupo produzisse de oito a dez *slides* e então apresentassem o trabalho. Na outra semana, propus que fizessem outro trabalho, a ideia era fazer uma pizza e em cada pedaço ter algo sobre as religiões trabalhadas, como símbolos e tudo mais. Confeccionei as massas e os estudantes trouxeram os ingredientes para montá-las. O trabalho tinha três critérios de avaliação: apresentação (todos do grupo deveriam participar), criatividade e, por último, o desempenho. Quem os avaliou foram os professores, merendeiras e outros que estavam ao redor.

A Professora 1 conta como os estudantes se organizaram quanto aos custos financeiros do trabalho e atitudes solidárias foram despertadas, a

exemplo de contribuir com colegas que não tinham dinheiro para comprar os ingredientes para as pizzas. Acrescenta que o relacionamento da turma melhorou após a atividade.

A Professora 1 relata que está desenvolvendo outro projeto que abrange toda a escola, da educação infantil ao nono ano, denominado “O sentido da vida”. Com as turmas de oitavos e nonos anos, está sendo abordado o tema “bioética e as religiões”, e do tema derivam tópicos como eutanásia, aborto, automutilação e suicídio. A proposta inclui a organização de peças de teatro, *slides* e apresentações, mas a intenção é que os estudantes escolham as metodologias para socializar o conhecimento elaborado. Narra, a Professora 1, que o espaço criado para o protagonismo estudantil durante as aulas gerou aproximação entre os estudantes e deles com a professora, a exemplo de uma aluna do oitavo ano que está grávida e a primeira pessoa com quem ela conversou sobre sua condição foi com a Professora 1.

A entrevistada descreve a forma como as crianças/adolescentes se organizam e fazem das aulas momentos fecundos para a avaliação formativa.

Inclusive, nesta peça de teatro eles disseram ‘professora você só vai ver no dia do ensaio, né?’. Eu vejo que eles querem mostrar, ficam entusiasmados, dizem que foram atrás. São os alunos que vão atrás de realizar as pesquisas, saber o porquê acontece isso, a exemplo da questão da automutilação, presente nas escolas. Eu vejo que o que vem é com muito esforço.

A Professora 1 conta que o trabalho desenvolvido não possibilita apenas a avaliação dos estudantes, mas também a autoavaliação docente e do processo educacional.

A segunda prática que evidenciamos foi narrada pela Professora 2, que assim como a Professora 1, destaca a importância de, inicialmente, conhecer o contexto sociocultural da comunidade escolar. Menciona a importância de compreender que os alunos aprendem de formas distintas. Relata que os estudantes do primeiro ano do ensino fundamental já manifestam grande preocupação com as notas. “Eles querem nota para qualquer atividade e eu falo para eles: eu preciso colocar uma nota, mas digo a eles: para mim vocês não são uma nota. Eles sempre pedem por notas, mas eu opto por parabenizá-los”. Conta que procura trabalhar com jogos, brincadeiras, ludicidade, trabalhos variados, muitas vezes fora da sala de aula, e que dificilmente ficam sentados em carteiras um atrás do outro, e que quando há algum aluno com maiores dificuldades, estimula a ajuda de outro colega que tenha mais facilidade.

A seguir, destacamos uma atividade mencionada pela Professora 2:

Teve uma atividade, no início do ano, que envolveu a escola toda. Nós trabalhamos a história da escrita. Pedi auxílio para uma colega e montamos uma mini caverna [...]. Montamos a caverna, colocamos sons que remetem à natureza, fizemos tintas para pintar. Durante a tarde, cada turma usava aquilo que era relacionado ao que estavam trabalhando em sala, todos participaram. Percebemos que, o que eu trabalhei em sala alguns não tinham conhecimento, ou seja, a real história da

escrita. Nessa atividade eles puderam contextualizar, pegaram as tintas e fizeram na prática como faziam na antiguidade. Se hoje nós perguntarmos se eles sabem a história da escrita, eles vão saber falar, mas se eles tivessem o contato apenas com o conteúdo escrito, por exemplo, eles não teriam esse conhecimento como eles têm hoje. Eles lembram, por exemplo, dos gravetos, dos ossos, da história da escrita.

A Professora 2 relaciona as atividades desenvolvidas à avaliação formativa, dizendo que ela não é boa apenas para o aluno, mas também para os professores, porque possibilita repensar a prática. Cabe evidenciar que a teoria e a prática são elementos indissociáveis. Na obra *Microfísica do poder* (2011), no tópico *Os intelectuais e o poder*, em conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze, o segundo autor destaca que a prática se reveza com a teoria. Segundo ele, a teoria se reveza com outra prática, e tal processo ocorre constantemente. Nesse contexto, Foucault (2011, p. 71) esclarece que “É por isso que a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática, ela é uma prática”. À vista disso, é incoerente acreditarmos a teoria e a prática individualmente, pois a prática se torna uma prática a partir de uma teorização, elemento que dará sentido.

Os relatos docentes indicam o empenho em gerar atividades que promovam o desenvolvimento integral da criança, compreendendo-a como um ser de intelecto, movimento e afeto. Para isso, são abordados temas como o reconhecimento da diferença/deficiência; o *bullying* na escola, a valorização pessoal, o cuidado com o outro. A professora 2 salienta o uso da literatura e da história oral como estratégias pedagógicas para o ensino e para a avaliação da aprendizagem.

Fazemos muitas contações de história com fantoches, trabalhando o socioemocional. Outra atividade que vamos fazer agora se chama “Vovô” [...] vamos aproveitar que o fantoche é idoso e vamos trabalhar a questão do cuidado com as pessoas mais de idade, por exemplo, o avô, a avó. [...] Os meus alunos, a maioria deles, ficam meio período na casa dos avós, por isso até o final do ano quero tentar trabalhar essa atividade com os fantoches.

A Professora 2 relata seu esforço em romper com a cultura da nota e da competição, e afirma que costuma avaliar por meio de parecer descritivo quando possível, mas que, ao final do processo, atribui notas, uma exigência da instituição escolar, ciente de que ela é resultado de um processo avaliativo, fruto de apropriações conceituais, atitudinais e procedimentais.

Aprendizagem cooperativa

A terceira prática destacada foi relatada pela Professora 3, que inicia seu relato afirmando que para ela, a avaliação formativa é *feedback*, orientação, aprimoramento, constância e é indissociável do processo de ensino e aprendizagem. Diz que promove o que chama de aprendizagem cooperativa, por meio da “coordenação, avaliação, síntese” e que cada um desses grupos tem uma função. A cooperatividade também é uma forma de avaliar, eles

ajudam uns aos outros, compreendem melhor, aprendem enquanto brincam. Conta a Professora 3 que

Eles gostam muito de fazer teatro. Eu trabalho com poesias, gosto de fazer musicalidade (eles fazem a apresentação de algum conteúdo com música e paródias). Faço sorteios com os quatro grupos da aprendizagem cooperativa para ver o que cada um vai fazer, tal grupo vai fazer o teatro, o outro grupo vai fazer uma paródia, o outro grupo vai fazer musicalidade, nós trabalhamos dessa forma, tentando sempre envolver eles de forma diferenciada.

A Professora 3 diz trabalhar cinco disciplinas: Ciências, Matemática, Português, História e Geografia, e que se ampara em discussões difundidas na rede municipal de educação, que enfatizam o desenvolvimento socioemocional.

Questionamos a entrevistada acerca de como é ser professora de Matemática, uma área apontada frequentemente como difícil ou para poucos. A Professora 3 responde que,

Como eu digo para os meus alunos: algumas pessoas têm muita dificuldade em matemática, mas quando vocês tiverem dificuldade em alguma coisa, comecem a amar aquilo, comecem a colocar em prática e amar de alguma forma, porque alguns deles quando não entendem dizem que não entenderam e fica por aquilo, mas eu crio uma forma de aprendizagem lúdica para que eles entendam o conteúdo de forma muito tranquila. Esses dias eu fui explicar a divisão com milhar para eles e um aluno veio até mim e disse: Só isso? E eu disse sim, só isso.

Ainda, relata que a avaliação que faz é contínua e não apenas ao final do processo. Diz que realiza avaliações escritas, mas avalia também durante as aulas, a exemplo de jogos, de atividades lúdicas para trabalhar matemática. “Eles têm muitos jogos diferenciados, eu uso eles na aprendizagem cooperativa, em dupla, em grupos de quatro...” (Professora 3). Relata, também, que

[...] os alunos têm *tablets*, nos quais são executados jogos voltados aos conteúdos trabalhados. “Por exemplo, vou trabalhar o uso dos porquês, eles têm jogos voltados a esse conteúdo no *tablet*. Adição, subtração, conteúdos que eu estava trabalhando com eles em matemática. [...] Nós fazemos brincadeiras, tem o grupo da coordenação que também traz brincadeiras e jogos, a função deles também é trazer coisas diferentes para trabalhar em sala.

É possível destacar, a partir das entrevistas realizadas com as docentes, que todas buscam explorar os espaços da escola, ressaltando que as aulas não acontecem apenas no limite da sala. A Professora 3 afirma: “[...] se eles querem nós usamos outros espaços, usamos o parque, a biblioteca, aqui fora. Eles são os grupos, mas se eles querem fazer uma atividade em algum lugar, é bem tranquilo [...] porque a escola é movimento”.

Masschelein e Simons (2018, p. 17), esclarecem que a escola do futuro precisa atuar com flexibilidade e mobilidade, “[...] a menos, é claro, que queira acabar como uma exposição em um museu de educação”. No entanto, os autores prosseguem esclarecendo que a escola não é sobre o bem-estar dos alunos “[...] e que falar em termos de (des)motivação é o sintoma infeliz de uma escola enlouquecida, que confunde atenção com terapia e gerar interesse com satisfazer necessidades”.

A Professora 3 ressalta a importância da escola na vida das crianças daquele contexto social pesquisado, pois além de ser uma referência para o convívio, é uma das poucas possibilidades de apropriação do conhecimento científico e também de lazer. Exemplifica com a história de uma criança do terceiro ano que foi criada pela avó. “Ela é a primeira neta de quinze, ela é a mais velha, então ela cuida de uns cinco/seis. Ela disse: professora, meu avô tem a casa de dois pisos para caber todo mundo e eu cuido de todos eles. [...] Ela é bem responsável, ela não gosta de brincar, não gosta de nada dessas coisas”. Nos indagamos sobre o que seria ser “responsável”, nesse contexto. Encurtar a infância e trabalhar precocemente?

O valor da escola pública merece reflexão a partir desses depoimentos. Onde estariam as crianças, especialmente as pobres, se não estivessem na escola? Como o direito de aprender, de conviver com a diferença, de brincar estaria assegurado sem a pertença escolar? Indagações que nos permitem corroborar as concepções expostas por Masschelein; Simons (2018, p. 22), ao elucidar que “A escola, para nós, torna tudo possível o “cada um pode”, por um lado, e o “tudo”, por outro”. Melhor dizendo, é preciso dissociar a concepção da escola e o sistema educacional a partir de uma visão utópica, e observá-la em si mesma, a partir das suas funções pedagógicas. Portanto, quando a escola desenvolve suas atividades como uma escola, é possível identificar um duplo movimento, “[...] trazer alguém para uma posição de ser capaz (e, portanto, transformar alguém em um aluno ou estudante), o que é ao mesmo tempo uma exposição a algo de fora (e assim um ato de apresentação e exposição ao mundo” (Masschelein; Simons, 2018, p. 22).

Aprendizagem baseada no protagonismo estudantil

O quarto relato documentado é proveniente de uma professora com graduação em Ciências Biológicas, mestrado e doutorado em Educação Científica e Tecnológica, com vasta inserção na escola pública de educação básica, neste texto denominada de Professora 4. Afirma que seu intuito na aula é promover conhecimento significativo para os estudantes e sempre se indaga acerca da melhor forma de inserir a ciência, para que faça sentido na vida deles, que não sirva só como “decoreba” para a prova. “De que forma as aulas podem estimular as potencialidades que eles têm? [...] Como fazer para que eles se tornem mais curiosos? Que sejam mais independentes na hora de buscar algum conhecimento e não fiquem dependentes de nós, professores?” (Professora 4).

A Professora 4 menciona o ensino significativo e a importância do projeto do *Tema Gerador*, já vivenciado por ela, com base em Paulo Freire, já desenvolvido pela rede municipal em tempos passados. Afirma que os temas geradores têm concretude, não estão distantes do cotidiano dos estudantes e

da escola. Menciona um dos projetos em desenvolvimento, acerca do telefone celular, relacionando às tecnologias e ao mundo adolescente, afirmando que:

A partir do entendimento do que é o celular, trabalhamos os conteúdos de química e física com eles (o som, as ondas, questão da eletricidade e magnetismo, e agora, a questão das imagens/da óptica), nós vamos trabalhando a partir de um tema que é significativo para eles. [...] Começamos a discutir essas questões relacionando à física.

Acerca da avaliação, se reporta a diferentes estratégias, a exemplo do encaminhamento de apresentações grupais do trabalho, orientando que os estudantes não devem apenas ler sem a compreensão do que estão lendo, mas que precisam aprender a falar, organizar sínteses mentais, desenvolver habilidades de comunicação oral e escrita, criatividade, autonomia, busca pelo conhecimento e autoconfiança. Ressalta o desafio de aplicar os conhecimentos da física na invenção de uma tecnologia do mundo adolescente.

A Professora 4 explicita outro projeto em desenvolvimento, abordando o tema “Dengue”, relativo à área da química.

Trabalhamos o motivo pelo qual o mosquito é atraído, cheiro, temperatura...e nós fizemos um repelente natural, tinha um com canela e outro com citronela. Fizemos um pequeno folder, e como culminância eles foram até as famílias dos arredores da escola, conversaram sobre os cuidados que eles deveriam ter, entregaram uma amostra do repelente e a receita. [...] Eu percebo que os adolescentes precisam disso, precisam entender que aquilo que eles aprendem na escola pode mexer com a vida lá fora, caso contrário, não faz sentido.

A Professora 4 relata a importância atribuída ao protagonismo estudantil no planejamento das aulas e na autoavaliação. “Para mim, aprendizagem é quando o aluno consegue estabelecer as relações, consegue ver e sentir o significado entre as partes” (Professora 4). E acrescenta:

Às vezes, a minha área não é o suficiente para elucidar/trazer reflexão. Eu percebi que para esse projeto, eu preciso das áreas de artes, de português, de história e de educação física. Nós abordamos a questão da óptica, da sociedade, o que as imagens falam, como eles estão sujeitos a elas, o cuidado com as redes sociais. Estamos abordando mais com a física, que é um conteúdo mais científico, mais específico.

A Professora 4 afirma que realiza três tipos de avaliação no bimestre: avaliação individual (prova), avaliação na forma de trabalho (considera a interação, a oralidade, a capacidade de síntese e de organização do grupo) e a autoavaliação para eles começarem a perceber como eles estão no processo. Completa salientando que na área de ciências têm alguns descritores e algumas habilidades a desenvolver (leitura de gráficos, leitura de tabelas, leitura de imagens, capacidade de síntese, capacidade de argumentação).

Procura fomentar nos estudantes a capacidade de elaborar perguntas. “No início era um pouco difícil, eles não sabiam elaborar as perguntas, mas

hoje, tem alunos que viram a folha e pedem se podem fazer mais do que três. [...] Eu quero que eles aprendam a explicar, porque quando você aprende a explicar você constrói sínteses” (Professora 4).

A ideia é mostrar aos estudantes que eles não devem estudar apenas para converter o que estudaram em nota, mas para aprender e aplicar na vida o que aprendem. Afirmativa que nos remete a López; Masschelein e Simons, (2018, p. 190) quando ressaltam que “[...] o aspecto da descoberta de mundo é crucial, significando que a aprendizagem escolar acontece sempre no confronto com algo de fora e visando a relacionar com o mundo”. Concordamos com Larrosa (2004) que a aprendizagem ocorre na dimensão da experiência daquilo que afeta o estudante em significância.

Assim, a escola introduz possibilidades de experiência no ambiente escolar, conforme exposto por Larrosa (2002, p. 27):

[...] trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude.

O depoimento da Professora 4 nos reporta Larrosa (2013, p. 3), em sua convicção de que a educação visa construir sujeitos que sejam

[...] capazes de falar por si mesmos, pensar e atuar por si mesmos. Não diria tanto em ser os donos de suas próprias palavras, porque as palavras não têm dono, mas sujeitos que sejam capazes de se colocar em relação com o que dizem, com o que fazem e com o que pensam. Eu não estou certo de que isso seria autonomia. Mas sei que continuo firmemente convencido de que a educação, se é emancipadora em algum sentido, tem a ver com dar às pessoas a capacidade de pensar por si mesmas.

Nesse sentido, Galvão, Câmara e Jordão (2012, p. 633-634) salientam que uma das atribuições docentes “[...] é a construção de ambientes de aprendizagem profundos (ativos e motivadores), onde é dada ao estudante a oportunidade de aprender a pensar, criticar, raciocinar e questionar certezas, incluindo a metacerteza das verdades garantidas pelo acesso a métodos científicos”.

O quinto relato referente à escola aconteceu durante o seminário de socialização de práticas de avaliação formativa apontadas como bem-sucedidas, uma das ações de divulgação da pesquisa, da qual este artigo deriva.

A escola que apresentamos teve sua prática socializada no referido seminário, inserido em um evento mais abrangente: Seminário Integrado de Formação de Professores – Unochapecó: Formação integral e experiências da educação; II Seminário Regional do Proesde Licenciatura; III Seminário do Pibid; III Seminário Parfor.

A Professora 5, gestora na escola pesquisada, abordou o tema “Escola que abre portas, constrói caminhos”. Ela enalteceu a articulação escola e

universidade por meio da pesquisa e relatou a convicção da relevância da escola na vida das crianças. Afirma que, para isso, é essencial que o professor tenha sensibilidade para acolher a diferença e fomentar a transformação dos estudantes por meio do conhecimento científico, elaborado por meio da pesquisa. Relatou vivências de pesquisas desenvolvidas pela escola e avaliadas coletivamente.

Diante da fala da Professora 5 percebemos a importância da escola na formação crítica dos sujeitos, especialmente em tempos de negação da ciência, por parte da população. Neste sentido, Veiga-Neto (2016, p. 111) destaca que: [...] “Nos tornamos sujeitos pelo modo de investigação, pelas práticas e pelo modo de transformação que os outros aplicam sobre nós mesmos”.

Assim, queremos salientarmos a avaliação como um processo contínuo, cumulativo e sistemático, integrado às escolhas teórico-metodológicas dos professores e gestores escolares, de forma que os estudantes sejam protagonistas no ato de aprender, não somente conteúdos, mas a ler e interpretar os contextos sociais, políticos, econômicos e histórico-culturais. A avaliação é um mecanismo significativo, e precisa ser compreendida como um ato diagnóstico, acolhedor e propulsor de crescimento. Concordamos com Chizzotti (2016, p. 563) quando afirma:

Alunos e professores sabem do poder terrível da avaliação: pode abrir as portas de um horizonte virtuoso para aprender, criar, inventar ou provocar um desastre existencial na interação educacional, que se estende pela vida. A avaliação tem uma relação indissociável com todas as atividades educativas desde a elaboração dos currículos, as práticas didáticas e as escolhas dos conteúdos que deverão ser mobilizados para a formação pretendida pela educação escolar. É, pois, substantiva a todo projeto educacional.

Salientamos, amparados em Dussel (2018), que é difícil elogiar e defender a escola quando a ela são dirigidas tantas críticas e adjetivos como: conservadora, precária, ultrapassada, rígida, esterilizante, deformadora, nefasta, autoritária, dentre outros pouco gloriosos epítetos. Essas percepções estão bastante instaladas no senso comum e difundidas, muitas vezes, por quem nunca investigou a escola com os cuidados éticos de um pesquisador.

Acerca da escola, Masschelein e Simons (2018, p. 45) nos dizem que ela é

[...] repetidamente, acusada de ser muito distante do mundo. De que ela não consegue lidar com o que é importante na sociedade; que ela se ocupa de conhecimentos e habilidades desatualizados e estéreis; que os professores estão muito preocupados com detalhes e com o jargão acadêmico. Em resposta, queremos argumentar que a profanação e a suspensão tornam possível *abrir o mundo* da escola e que ela é, de fato, o mundo (e não necessidades ou talentos individuais de aprendizagem) que está sendo revelado. [...] A escola não está separada da sociedade, mas é única, visto que é o local, por excelência, de suspensão escolástica e profanação pela qual o mundo é aberto.

Mesmo reconhecendo precariedades na escola, relatar algumas práticas desse contexto é uma forma de enaltecer a sua importância e significação. Pois como afirma Dussel (2018), cabe suspeitar das novas autoridades que se levantam para tomar o seu lugar: as mídias digitais, a autoaprendizagem, as instituições educativas ‘feitas sob medida’.

Para López; Masschelein e Simons, (2018, p. 187), “[...] a escola se apresenta como uma clareira, um espaço público, separado das urgências do mundo produtivo, onde a sociedade pode se relacionar consigo mesma, sem as urgências nem demandas da vida cotidiana”.

Considerações finais

Buscamos, com a pesquisa desenvolvida, evidenciar práticas escolares vinculadas à avaliação formativa desenvolvidas em uma escola pública que não compreende a avaliação como classificação, competição ou punição. Destacamos ações que procuram enfatizar três categorias: aprendizagem baseada em experiência; Aprendizagem cooperativa; e Aprendizagem baseada no protagonismo estudantil.

O estudo evidencia que a avaliação tem como intuito o acolhimento, a inclusão e não a exclusão. Mostra, também, que a escola, como afirma Dussel (2018, p. 93) amparada em Masschelein e Simons (2018) é “[...] um âmbito em que se educa a atenção, em que se produz ou se promove um tipo de trabalho e de olhar para o mundo que não está disponível em outros espaços, e que é antes de tudo um espaço de iguais”.

Concordamos com Larrosa; Masschelein e Simons (2018, p. 213) quando afirmam que “[...] não é preciso ir à escola para desenvolver conhecimentos ou habilidades sobre o mundo, mas o mundo precisa da escola para ‘encontrar’ alguém que preste atenção nele, isto é, se torne interessado através do estudo e do exercício”.

A escola, para ser fecunda, há que ser o espaço e tempo para a produção do sujeito da experiência, um sujeito ‘ex-pos-to’. Para Larrosa (2002, p. 24-25), “[...] é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ‘ex-põe’. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta [...]”. Nesse sentido, a avaliação formativa não é uma forma mecânica e opressora de relação com os sujeitos da escola, mas uma forma sensível de ler os cenários e neles intervir.

As docentes e demais entrevistadas deram testemunho incontestado de que, mesmo em condições longe de um padrão ideal, é possível inventar, no melhor dos sentidos, formas e meios de agregar, com densidade e com alto grau de significação o *avaliar* ao processo global do que se entende por *educar*. E nem sempre ou, talvez, poucas vezes isto necessita ser realizado a altos custos ou com estratégias e recursos caros, quase sempre fora da realidade do contexto de muitas escolas. Contudo, isso não significa que concordemos com o descaso e precário investimento nas escolas e na educação pública.

Defender a escola não significa ignorar as suas fragilidades, mas reconhecê-la como um espaço para a vivência da diversidade, do reconhecimento da diferença, como o *locus* de distintas culturas e da

elaboração sistemática de conhecimentos conceituais, atitudinais e procedimentais.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2007, p. 13-34.

CHIZZOTTI, Antônio. Políticas públicas: direito de aprender e avaliação formativa. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 561-576, 2016.

DUSSEL, Inês. Sobre a precariedade da escola. In: LARROSA, Jorge Bondía (Org.). **Elogio da escola**. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2018. p. 87-111.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 20ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GALLO, Sílvio. Repensar a educação: Foucault. **Educação & Realidade**, v. 29, n.1. 2004.

GALVÃO, Afonso; CÂMARA, Jacira; JORDÃO, Michelle. Estratégias de aprendizagem: reflexões sobre universitários. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 93, n. 235, p. 627-644, 2012.

GÁRATE, Francisco. Evaluación Diversificada: Una práctica Pedagógica Olvidada. **Revista Psicopedagogía de REPSI**, v.157, p. 9-13, 2018.

LARROSSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, p. 20-28, 2002.

LARROSA, Jorge Bondía. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge Bondía. O papel da educação é subverter as regras. **Portal Aprendiz-Revista Ciência Hoje** (UOL), v. 9, 2013.

LARROSA, Jorge Bondía (Org.). **Elogio da escola**. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autentica Editora. 2018.

LARROSA, Jorge; MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. A escola: formas, gestos e materialidades. In: LARROSA, Jorge Bondía (Org.). **Elogio da escola**. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2018. p. 195-221.

LÓPEZ, Maximiliano Valério; MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Skholé e igualdade. In: Larrosa, Jorge. **Elogio da escola**. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2018. p. 177-193.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. **Práticas educativas bem-sucedidas na escola: vivências socioafetivas de professores e alunos**. Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2020.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2 ed., 3. reimp., Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência na educação superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 583-601, set./out. 2016.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Avaliação da aprendizagem na educação especial e as influências das políticas nacionais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.13, n. 5, p. 1612-1631, 2018.

ROCHERA, María José; COLOMINA, Rosa Álvarez. Evaluar para ajustar la ayuda educativa. **Cuadernos de pedagogía**, n. 318, p. 56-62, nov. 2002.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7.ed, São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Lázara Cristina da. A surdez: descortinando as práticas pedagógicas. In: Dechichi, Cláudia; SILVA, Lázara Cristina de. **Inclusão Escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade**. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 267-296.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3 ed; 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

Agradecimentos

À Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (Fapesc); à Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ; à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Brasil, processo nº 302973/2022-2



Enviado em: 01/02/2021

Aprovado em: 08/06/2022