



## LEGADOS PEDAGÓGICOS

### A avaliação escolar como mo(vi)mento de (form)ação da professora pesquisadora em diálogo com a escola pública popular

Maria Teresa Esteban<sup>1</sup>

Ao revisitar minha trajetória profissional, a experiência que emerge com nitidez e vigor é estar em sala de aula, vivendo as belezas e tensões de ser professora. Teço a docência na relação que estabeleço com os diferentes coletivos de que participo, com fios que recolho em meu percurso. Laços, fios soltos, esgarçamentos, rupturas que me desafiam e me indicam a pesquisa como movimento necessário à continuidade dessa tecelagem em que constituo. Assim, entendo o tornar-me professora e tornar-me professora do ensino superior e pesquisadora com o cotidiano da escola pública como resultado de uma constelação de movimentos coletivos que me (trans)formam e que podem ter, na minha presença, um dos elementos de sua composição.

Nesta narrativa, que poderia ter muitos princípios e trilhar diferentes caminhos, escolho um modo de contar uma história. Ao escrevê-la me dou conta de que não sei contá-la de modo linear, porque os fios se misturam e preciso voltar a alguns deles para entretecê-los a outros e seguir o meu percurso, enlaçando contextos da vida universitária que me (com)formam como professora, sempre em diálogo com outros contextos.



### Tornar-me professora no ensino superior

Início minha vida profissional em 1985, numa escola pública da rede estadual do Estado do Rio de Janeiro, localizada em um bairro de periferia da cidade de Cabo Frio. Cidade em que nasci, mas de onde havia saído ainda criança e para a qual voltei já adulta, para ir (re)nascendo como professora. Professora alfabetizadora. É o que me torno ao chegar à escola no mês de maio e me encontrar com crianças que até então estavam em casa esperando que chegasse uma professora para elas. Uma turma de crianças que haviam repetido a série anterior por não terem aprendido a ler e a escrever no tempo considerado adequado pela escola. Ou que não aprenderam na idade certa, como bem mais tarde se passou a dizer.

Essa é uma história que, durante as quase quatro décadas que me separam desse encontro, não deixou de ser recorrente. É uma experiência que certamente compartilho com muitas professoras por este Brasil afora: a

---

<sup>1</sup> Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, atuando na Graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação, nos cursos de Mestrado e Doutorado. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Avaliação da Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: avaliação, cotidiano escolar, formação docente e educação popular.

professora que chega à escola, ainda inexperiente, recebe as crianças das classes populares vistas pelo sistema escolar como as que não aprendem, ou as que têm dificuldade de aprendizagem, ou as que são nomeadas de distintas formas que, com frequência, buscam ocultar o lugar de negação em que são postas as crianças que não correspondem ao modelo escolar.

Recebi com alegria a turma a mim designada. Embora inexperiente, me sentia confiante, tinha muitas expectativas e vários projetos a realizar com as crianças. Afinal, meu ingresso na escola pública ocorria após um consistente processo de formação, que incluía o curso de Pedagogia, com habilitação em Orientação Educacional, na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Não foi tão simples como eu imaginara, tampouco foi uma catástrofe. Caminhei .... Contudo, compartilhar aquela primeira sala de aula na escola pública de periferia, com crianças repetentes, com o meu susto, meu medo, minha insegurança, meu compromisso e meu desejo de ensinar a todas e cada uma delas, foi o início, ainda que só muito depois eu tenha vindo a saber, de minha formação como pesquisadora. Na sala de aula, o fracasso escolar das crianças das classes populares se torna, para mim, problema a ser enfrentado.

Diante da minha impossibilidade de alfabetizar a todas as crianças das turmas que assumi, me encontrava com o fracasso escolar, não como estatística ou literatura, mas como uma experiência dolorosa, que desvitalizava crianças tão pequenas. Como professora, ainda iniciante, não estava disposta a aceitá-lo. Eu tinha uma boa formação, procurava aprender com colegas mais experientes e com os cursos de formação continuada que nos eram, então, oferecidos. Entretanto, os conhecimentos que chegavam à escola e mesmo aos cursos de formação docente se mostravam insuficientes para organizar uma dinâmica de ensino compatível com os processos infantis de aprendizagem. O que se demonstrava ao final do ano letivo, pois sempre ficavam algumas crianças para trás, em todas as nossas salas de

aula. Contextos distintos, resultados idênticos. Desde aquela primeira turma, passando por escolas públicas em que lecionei em outro município – Niterói -, e pelas escolas do município do Rio de Janeiro, onde atuei como orientadora educacional. Inconformada com o que para alguns parecia imutável, busquei o curso de Mestrado, com a certeza de que todas as crianças aprendem e podem ser alfabetizadas.

O Mestrado em Educação da UFF marca o princípio da minha formação como pesquisadora, ainda que o problema que me levou à pesquisa tenha se originado no cotidiano da escola pública, onde eu continuava trabalhando, com as crianças e minhas colegas professoras, com nossa inquietação e com minhas interrogações como alfabetizadora. Portanto, não é como pesquisadora que chego ao estudo do fracasso escolar, ao contrário: como professora da escola pública, com o fracasso escolar encarnado, vou me aproximando da possibilidade de vir a ser pesquisadora.

Como estudante do mestrado, participava do Grupo de pesquisa Alfabetização das crianças das classes populares - GRUPALFA, criado e coordenado por Regina Leite Garcia, envolvendo, naquele momento, suas orientandas de mestrado e de iniciação científica. Carmen Pérez, Carmen Sanches, Edwiges Zaccur, Mairce Araújo, Maria Tereza Goudard, Regina de Jesus são minhas companheiras desde então, neste grupo, que ao longo de sua história teve diferentes configurações, sempre com clareza da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão e do necessário diálogo entre a universidade e a escola pública. Ser parte desse coletivo me deu o suporte de que precisava para esse (re)início de caminhada. O GRUPALFA é o fio com que venho costurando minhas aprendizagens como professora e como pesquisadora. Com Regina, ainda hoje continuo buscando as miudezas e detalhes que podem dar substância ao meu trabalho.

Durante o mestrado sou aprovada no concurso público para professora da disciplina Princípios e Métodos da Orientação

Educacional, no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFF, onde, em 1983, me formara. Em setembro de 1991 início minha carreira como docente do ensino superior. Nesse período finalizei minha dissertação de mestrado, intitulada “Não Saber/Ainda não saber/Já saber: pistas para a superação do fracasso escolar”. A defesa ocorreu dia 17 de fevereiro de 1992, tendo como banca as Prof<sup>as</sup> Dr<sup>as</sup> Regina Leite Garcia, Nilda Alves e Cecília Collares. Mulheres, pesquisadoras e professoras muito admiradas por mim, com quem tanto aprendi e muito continuo aprendendo.

A pesquisa realizada no mestrado balizou minha inserção na docência na Faculdade de Educação. O estudo e a reflexão sobre o erro na dinâmica pedagógica e seu papel na avaliação escolar, em especial no período que envolve a alfabetização infantil na escola pública, atravessada pela produção do fracasso escolar, o desdobra em suas dimensões metodológica, epistemológica e política. O erro, múltiplo e matizado, constitui o núcleo do trabalho que se consolidará na minha produção *praticoteóricoprática* sobre avaliação educacional, no contexto da escolarização das classes populares – principal questão por mim enfrentada nas pesquisas que venho realizando desde aquele momento.

A conclusão do mestrado me sinalizou temas relevantes para a nova etapa da minha experiência docente. Em sua produção encontrei quatro fios com que tenho tecido meu percurso acadêmico, entrelaçando ensino, pesquisa e extensão: a avaliação educacional, o erro no processo pedagógico, a formação docente e a pesquisa com o cotidiano. Ulteriormente se evidenciou um quinto fio, que já estava presente no trabalho desde o início, embora não claramente perceptível: a educação popular.

Meu ingresso no corpo docente da Faculdade de Educação foi uma experiência que reverbera em minha constituição como professora. Em consonância com os movimentos instaurados no país com o processo de redemocratização em curso, a Faculdade de Educação vivia uma grande

transformação. Sendo ali formada na graduação em Pedagogia, dentro de um projeto que ensaiava questionamentos ao modelo tecnicista, cuja presença ainda se fazia sentir com força na Orientação Educacional, e no mestrado em Educação, articulado por uma concepção crítica da educação e da sociedade, ancorada em uma sólida formação teórico-epistemológica na qual se demarca a dimensão política da educação em suas distintas esferas, eu também era convocada a me transformar. Foi um tempo de intensos, acalorados e profícuos debates sobre o projeto político-pedagógico da Faculdade de Educação, sua conformação e sobre a estrutura do Curso de Pedagogia. A direção da Faculdade, composta pela Prof<sup>a</sup> Nilda Alves como Diretora e pelo Prof. Geraldo Merçon como Vice-Diretor, desencadeou dois processos com ampla repercussão: a instauração do Curso de Pedagogia em Angra dos Reis e a reformulação do Curso de Pedagogia, que já existia em Niterói. A Faculdade de Educação passava a ter dois cursos de Pedagogia em cidades diferentes e com desenhos curriculares também diferentes, tendo em comum a docência como base da formação d@s profissionais da educação, em conformidade com as proposições da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação).



Banca de defesa de dissertação de Mitsi Pinheiro de Lacerda, PPGedu/UFF, em 2001. Banca: Maria Teresa Esteban (presidenta), Regina Leite Garcia e Nilda Alves

Em 1992 chegava à sala de aula a primeira turma do Curso de Pedagogia de Angra dos Reis, e nós, até então docentes do curso de Niterói, passávamos a viajar semanalmente de uma cidade a outra, para participar de uma proposta que muito nos mobilizava. Naquele momento ganhava vida um projeto formulado como parte da política de interiorização da universidade e viabilizado por um convênio entre a UFF e a Prefeitura dessa cidade. Sua caracterização como curso experimental ofereceu a seus formuladores maior autonomia para desenhar seu currículo, que rompeu com a tradicional estruturação dos cursos de Pedagogia, especialmente no que se refere a: a) relação entre prática e teoria, no processo de formação de profissionais da educação; b) a centralidade da docência na formação da educadora e do educador e c) a contraposição a uma perspectiva linear, sucessiva e hierárquica de construção de conhecimentos, por meio de um currículo pensado em rede. Nessa perspectiva, experimentávamos, como docentes, uma nova organização dos períodos letivos, componentes curriculares distintos dos que já lecionávamos, com outros modos de articulação entre eles, e a inclusão de tempos específicos para a reflexão coletiva, envolvendo estudantes e docentes, sobre os encaminhamentos de seu projeto político-pedagógico.

Simultaneamente, se desenvolvia a reformulação do Curso de Pedagogia de Niterói, dentro de uma dinâmica democrática de avaliação do instituído e formulação de alternativas aos problemas encontrados. Como resultado, se implementou nesse curso, em 1993, um novo currículo; a transformação incidiu também na estrutura administrativa da Faculdade de Educação. Participando como professora da discussão, elaboração e implementação do projeto, vivi como especialmente desafiadora e, portanto, interessante a inclusão de componentes curriculares que conferiam maior complexidade à formação docente. Destaco pontos com que me envolvi mais fortemente: a introdução da pesquisa como procedimento

nuclear na formação, voltada, predominantemente, ao cotidiano das instituições educativas; a afirmação do desenvolvimento da sensibilidade como indispensável à formação, abrangendo o trabalho com a arte e com a cultura em sua pluralidade; e a criação da disciplina Avaliação Educacional, em substituição a Medidas Educacionais, rompendo com o caráter tecnicista que marcava a disciplina retirada do currículo. Outras disciplinas foram criadas ou ressignificadas, porém, entendo que os pontos aqui elencados são suficientes para expressar o movimento vivido na Faculdade de Educação de redefinição político-epistemológica da formação da pedagoga e do pedagogo. O curso de Pedagogia mantinha a formação de profissionais então denominados especialistas em educação e ampliava a formação para o magistério, abarcando além das Disciplinas Pedagógicas do Curso Normal, a Educação Infantil e o primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Minhas lembranças desse momento estão marcadas pelo modo apaixonado como vivemos esse tempo de mudanças, na Faculdade de Educação.

Na elaboração dos dois cursos ganhou relevância a noção de professora pesquisadora<sup>2</sup>, como parte da compreensão da docência em que ensino e pesquisa se enredam entre si e a processos enraizados na vida cotidiana. Regina Leite Garcia trouxe para o GRUPALFA a necessidade de aprofundar o estudo sobre a professora pesquisadora no contexto da formação docente, questão que vinha desenvolvendo em diálogo com Nilda Alves, a partir da abordagem de cada uma ao tema, mobilizada pelas pesquisas que realizavam nas escolas.

Reconhecer a professora como capaz de teorizar sobre a sua prática é para nós um princípio teórico-epistemológico que alicerça nossa postura política e que nos faz considerar a escola como um espaço de teoria em movimento permanente de construção, desconstrução e reconstrução. (...) Torna-se uma professora que pesquisa e uma

---

<sup>2</sup> Usamos o feminino por ser o magistério exercido predominantemente por mulheres.

pesquisadora que ensina. (...) Estabelece-se um movimento prática-teoria-prática como critério da verdade. É no cotidiano da sala de aula que a teoria é validada, iluminando a prática e fazendo-a avançar, confirmando-se ou sendo negada pelas evidências empíricas, o que desafia à construção de novas explicações. (GARCIA, 1996: p. 21,23)

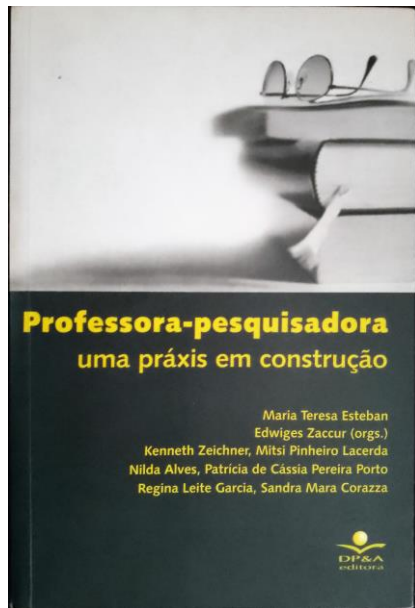
Portanto, a professora, em sua prática cotidiana, se encontra com inúmeras dificuldades, para as quais elabora soluções, nem sempre satisfatórias para ela, ou mesmos levanta indagações para as quais não tem resposta, o que a estimula a assumir uma postura investigativa, a tornar-se pesquisadora de sua prática. O trabalho pedagógico é a sua origem e destino do seu exercício de pesquisa. Para nós, do GRUPALFA, essa proposição fazia todo sentido, uma vez que todas nós, naquele momento do grupo, chegáramos ao Mestrado com as indagações de pesquisa formuladas em diálogo com nossas práticas docentes e nos mantivemos em conexão com o cotidiano escolar. Reconhecíamos a escola como espaço de produção de conhecimentos e a relevância da perspectiva investigativa na formação docente.

A reflexão sobre a professora pesquisadora se faz presente nas minhas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Como professora do curso de Pedagogia, vou experimentando a articulação entre formação e ação docentes por meio da pesquisa, buscando sintonia com o movimento dialógico *prácticoteoriaprática*. Ter a docência como núcleo do trabalho identificado com a formação da professora pesquisadora me permitiu ressignificar minha experiência anterior na escola pública de periferia, como professora alfabetizadora e como orientadora educacional. Ao chegar à Faculdade de Educação como estudante do mestrado, me interrogava sobre a alfabetização das crianças das classes populares, recuperando também o aprendido em meu curso de Pedagogia. Como professora da Faculdade de Educação me comprometo com a educação das classes populares, sem esquecer da aprendizagem que havia feito na escola pública: a necessidade de uma formação que envolvesse, na definição de sua

sustentação teórico-epistemológica, uma preocupação específica com a escolarização desse segmento social. Nesse entrelaçamento, meu trabalho se orienta pela reflexão sobre a avaliação educacional, sua relação com a produção do fracasso/sucesso escolar e a formação da professora pesquisadora (inicialmente na graduação e posteriormente na pós-graduação lato e stricto sensu), das classes populares e com as classes populares.

Nas pesquisas, entro em diálogo com docentes atuando em escolas públicas e encontro produções que evidenciam o papel transformador que a professora pesquisadora tem em seu cotidiano, na vida das crianças, na configuração da escola e, portanto, em sua própria prática. A pesquisa como parte da docência se incorpora à formação no contexto de produção de um currículo emancipatório, no qual liberdade e criação coletiva se constituem em relações de reciprocidade.

Como um marco dessa reflexão, no meu percurso, encontro a publicação do livro Professora-pesquisadora – uma práxis em construção (ESTEBAN; ZACCUR, 2002), organizado em parceria com minha companheira do GRUPALFA e da Faculdade de Educação, Edwiges Zaccur. O livro, um dos volumes da coleção O sentido da escola (organizada por Nilda Alves e Regina Leite Garcia), resulta de um breve texto - A pesquisa como eixo da formação docente – escrito por nós duas com o intuito de colaborar com o debate, em nossos cursos, sobre a formação profissional que pretendíamos. Como o texto ultrapassou nosso grupo de discussão e foi sendo incorporado ao trabalho de outras pessoas, consideramos interessante ampliar a discussão com outros olhares. A composição do livro expõe nossa compreensão de que o conhecimento se produz com a conexão das experiências e reflexões de muitas pessoas, em diferentes *espaçostempos*. Conosco, neste livro, para tratar do projeto de formação que abraçávamos, estavam nossas mestras – Regina Leite Garcia e Nilda Alves -, nossas ex-alunas – Mitsi Pinheiro Lacerda e Patrícia Pereira Porto – e algumas de nossas referências – Sandra Corazza e Kenneth Zeichner.



A noção de professora pesquisadora, como o título do livro indica, estava em elaboração, em nosso grupo. A experiência com as escolas públicas e a incorporação das concepções freireanas de problematização e de diálogo ressignificam, em nossa perspectiva, o que se colocava na literatura sobre formação docente, como profissional reflexivo (SCHÖN, 1992; ZEICHNER, 1993). A articulação entre a professora pesquisadora, em formação ou ação na universidade ou em atuação na escola básica, à compreensão dos vínculos entre a educação pública e as classes populares, redefine o marco ético-político em que se compreende a dinâmica escolar cotidiana e a busca de alternativas para sua transformação e problematiza a própria relação entre prática e teoria, muitas vezes antidialógica (FREIRE, 2006). Nesse sentido, o exercício reflexivo que sustenta a ação investigativa ganha relevância quando se propõe ao diálogo e se volta a projetos que busquem romper com os processos de subalternização e articulem atos pedagógicos favoráveis à aprendizagem dos historicamente excluídos da educação escolar.

Essa recomposição do conceito responde à especificidade das preocupações do GRUPALFA – as crianças das classes populares – e vai adquirindo outras nuances ao me aprofundar nos estudos sobre a Educação Popular. Minha experiência docente se expande na medida em que agrego à atuação na graduação o trabalho em outros cursos: a

especialização Alfabetização das crianças das classes populares e a Pós-Graduação em Educação da UFF, nos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação, após o meu doutoramento. O diálogo com estudantes e com suas pesquisas, da graduação ao doutorado, interpela meus conhecimentos, movimenta meus ainda não saberes e me convoca a novas aprendizagens e a redefinições. Compreender o popular como característica relevante da escola pública reposiciona o meu trabalho como ato político em que a educação é parte de uma ação cultural para a liberdade (FREIRE, 1982).

Meu percurso me ensina a complexidade da prática pedagógica, a indissociabilidade entre a aprendizagem e o ensino, a reconhecer o cotidiano como *espaçotempo* de aprendizagens e de produção de conhecimentos necessários à potencialização do processo de *aprenderensinar*, a compreender a diferença como a força do trabalho educativo e estímulo ao diálogo e a aprender com as classes populares para, também com elas, tecer pedagogias que lhes possam ser favoráveis. Ao transitar por ele, venho aprendendo a fazer de cada aula uma possibilidade de produção compartilhada de conhecimentos, como projeto coletivo e cotidiano com estudantes. professoras e professores presentes nos espaços em que me responsabilizo pela docência.

Sou constantemente desafiada pela complexidade de uma prática que, quando crítica e criadora, traz a necessidade de ser vivida com afeto, de modo que as pessoas possam estar nela inteiras, para que a transformação e a transgressão que o educar e o educar-se exigem seja amorosa. Lição fartamente dada por Paulo Freire, entre outras e outros, mas difícil de ser aprendida e apreendida como articuladora das relações na sala de aula.

Entendo que o contexto inicial da minha experiência na docência delineia minhas preocupações centrais, que vêm sendo retomadas, aprofundadas e ressignificadas ao longo da minha carreira acadêmica. A experiência compartilhada na sala de aula é,

para mim, sempre relevante na composição da pesquisa e nem sempre se torna perceptível no que socializo por meio de publicações. A experiência frequentemente transborda o que posso captar e expor em textos.

### **Ser professora pesquisadora com a escola pública**

Como anunciado na abertura deste texto, vou e volto no tempo e em alguns fatos relatados para retomar fios relevantes na minha lembrança. Retorno à dissertação de mestrado. Para tratar da construção dos resultados escolares desiguais no cotidiano de turmas de alfabetização em escolas públicas, priorizei na pesquisa o encontro com professoras e crianças e suas produções. O cotidiano de turmas de alfabetização ganhou relevo a partir do que me mostravam as professoras da sua compreensão a respeito das respostas das crianças. Das miudezas das práticas emergiu o erro, como desvalor, indicativo de impossibilidades, das chamadas “dificuldades de aprendizagem” e do não saber. Contudo, nas minúcias cotidianas também foram identificados momentos de potencial construção do êxito escolar. Observar o que se tornava opaco pela evidência, de certo modo naturalizada, da incapacidade da criança, pelos mais diversos motivos, revelou a valorização do acerto e a negação do erro como fatores que impedem, ou ao menos dificultam, a construção do conhecimento, por gerarem uma impossibilidade de percepção da conexão entre conhecimento/desconhecimento presente na relação *aprendizagem ensino*.

Pensando a alfabetização em diálogo com o que me diziam, me mostravam, silenciavam e indicavam as crianças que fracassavam na escola – “isso tudo eu ainda não sei”, me ensinou Vilmar, com seus sete anos - me encontrei com a potência do erro e da incompletude para interrogar a oposição entre saber e não saber.

Desse trabalho destaco três aspectos. O primeiro é a compreensão do erro como

componente positivo no processo de aprendizagem e significativo para o desenho da dinâmica de ensino, conectado à ideia de ainda não saber. O outro, é a incorporação da diferença como característica a ser apreciada na produção do método de trabalho na dinâmica de alfabetização e na configuração da avaliação. Por último, sua contribuição para o desenvolvimento da pesquisa com o cotidiano.

Com a pesquisa de mestrado encontro os fios que articulam todo o meu trabalho de pesquisa desde então. Passo a me dedicar ao estudo sobre avaliação educacional, entrelaçada ao processo de alfabetização infantil e à formação docente, tendo a pesquisa com o cotidiano como encaminhamento metodológico.

Dois anos depois da conclusão do mestrado, em 1994, obtenho afastamento da Faculdade de Educação e bolsa da CAPES para cursar o doutorado em Filosofia e Ciências da Educação, na Universidade de Santiago de Compostela, na Espanha. Mais uma mudança, cheia de rupturas, e mais um recomeço com os novos desafios que se colocam com a chegada a outro país. De novo, interrupção de um ciclo e reencontro, pois, de certa forma, fazia o caminho inverso ao da minha mãe, quase quatro décadas antes, quando emigrou para o Brasil. Nessa universidade, realizo o doutorado no Departamento de Didática e Organização Escolar, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lourdes Montero Mesa.

Nessa universidade, realizo o doutorado no Departamento de Didática e Organização Escolar, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lourdes Montero Mesa.

A minha pesquisa resultou na tese “La reconstrucción del saber docente sobre la teoría y la práctica de la evaluación”, defendida em dezembro de 1997<sup>3</sup>. O fracasso escolar permaneceu como o tema que a mobilizou, com um olhar mais profundo sobre a realidade brasileira. A avaliação como parte do processo de construção do resultado escolar da criança se adensa como um problema na

---

<sup>3</sup> A banca que a analisou teve a seguinte composição: Prof. Dr. Carlos Rosales, Prof. Dr. Miguel Ángel Santos Guerra, Prof. Dr. Ángel Pérez Gómez, Prof. Dr. José Gimeno Sacristán e a Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Regina Leite Garcia.

formação docente, em suas modalidades inicial e continuada. A avaliação se destacou no trabalho por sua capacidade de conectar prática pedagógica e prática social e por ser um potente organizador do discurso e da ação pedagógicos. Mostra-se, nesse sentido, um processo significativo para a reflexão sobre a prática social, prática escolar e a interação entre esses dois contextos. Inevitável, então, o encontro com as margens da sociedade, com os excluídos, com as minúcias da vida cotidiana, com o que não se evidencia no dia a dia da sala de aula, onde podemos nos encontrar com formas outras de ser e de viver: potenciais articuladores de mudanças. É o fracasso, portanto, com a virtualidade do êxito, que demanda a reconstrução proposta desde o título da tese.

No estudo sobre a avaliação, aprofundo o questionamento de sua vertente classificatória e retomo sua relação com o significado atribuído ao erro. Interrogar a relação entre erro e não aprendizagem leva a sua ressignificação e confere nitidez à tensão homogeneidade/heterogeneidade no cotidiano escolar. Deslocar o erro de resultado indesejado para parte de um processo amplo, no qual cada resposta indica a elaboração de cada estudante, em momentos específicos de sua aprendizagem, problematiza o lugar da padronização – de processos e resultados – na escolarização infantil. Portanto, convida a viver a relação *aprendizagem ensino* como desafio a ser compartilhado e movimento indicativo de outras possibilidades para a avaliação, além da perspectiva classificatória que há muito a orienta. Romper com a avaliação classificatória, que se efetiva por meio de processos tanto de natureza quantitativa como qualitativa, se apresenta na pesquisa como um dos procedimentos indispensáveis à desarticulação de ações que dificultam a aprendizagem das crianças (notadamente as das classes populares) na escola.

Nesse debate sustento a proposição da avaliação como prática de investigação, tendo como alguns de seus principais articuladores, no campo de estudos sobre avaliação

educacional, a crítica ao exame (DÍAZ BARRIGA 1993; FOUCAULT, 1978) e à vinculação entre avaliação e eficiência (GIMENO SACRISTÁN, 1982), a abordagem às dimensões reflexiva e investigativa da avaliação (CORTESÃO, 1991; GIMENO SACRISTÁN, PÉREZ GÓMEZ, 1996), o papel de articulação de processos pedagógicos que cumpre a avaliação escolar (PERRENOUD, 1990; 1992), suas relações com a formação docente (SANTOS GUERRA, 1995) - ressaltando a formação da professora pesquisadora (GARCIA, 1996), e suas possibilidades emancipatórias (AFONSO, 1988; SAUL, 1988). Diante da heterogeneidade dos processos de aprendizagem e dos modos singulares de expressá-los e considerando que a resposta – certa ou errada – comporta conhecimentos e desconhecimentos da criança, o que se apresenta nas práticas escolares cotidianas transborda os critérios de classificação e de hierarquização e leva ao desconhecido, que precisa ser investigado, para ser compreendido. A avaliação é um processo no qual a professora se debruça sobre a dinâmica infantil observando suas conexões com a proposta de ensino, que também deve ser objeto de reflexão. Como ato dialógico, atravessa a relação pedagógica na sala de aula e a formação docente, por seu potencial de problematização e reconstituição dos processos e de vinculação dos diversos aspectos neles presentes.





O diálogo com professoras alfabetizadoras em escolas públicas articulou o desenvolvimento da pesquisa, mantendo o encaminhamento do trabalho no mestrado. A inserção no cotidiano escolar ocorreu como parte das ações do GRUPALFA, de aproximação à composição de propostas que mais tarde se consolidaria como “pesquisa com o cotidiano” (ou nos/dos/com os cotidianos). Com o foco na vida da escola e de outros espaços educativos, Regina Leite Garcia e Nilda Alves mobilizaram uma produção metodológica articulada à elaboração epistemológica da noção de cotidiano (GARCIA, 2000; ALVES, 2001). Ganha intensidade e visibilidade o cotidiano como *espaçotempo* complexo, no qual se entrelaçam saberes, práticas, valores, problemas e dinâmicas produzidos nas diversas esferas da vida social e os tantos modos de viver, sentir, pensar que a experiência humana viabiliza. Essa proposição epistemológica e metodológica dialoga com o amplo campo da sociologia denominado estudos do cotidiano, sem a ele se restringir, uma vez que se entrelaça a uma ampla rede de conhecimentos. No momento inicial, os trabalhos de Ezpeleta e Rockwell (1986), Lefebvre (1991) e, um pouco mais tarde, Certeau (1994) e Morin (1999) tiveram um papel destacado. No desenvolvimento da minha pesquisa, faço conexões também com Ginzburg (1991), Fals Borda (1983) e Jara (2006).

A pesquisa com o cotidiano, que na época em que fiz o mestrado era uma proposta em elaboração, atualmente é uma corrente de pesquisa consolidada, resultante do intenso diálogo entre as referidas professoras, envolvendo trabalhos sob sua orientação, a produção dos grupos de pesquisa por elas coordenados e de outros grupos de pesquisa que dialogam com suas produções. Nomeio, além das já citadas, alguns dos pesquisadores e das pesquisadoras brasileiros que vêm conformando essa perspectiva de pesquisa: Carlos Eduardo Ferraço, Mairce Araújo, Carmen Sanches, Maria Tereza Goudard Tavares, Carmen Pérez, Inês Barbosa de Oliveira, Mitsi Pinheiro de Lacerda e Tiago Ribeiro.

Trago de uma publicação anterior o modo como percebo a pesquisa com o cotidiano em meu trabalho:

A pesquisa no cotidiano nos coloca algumas indagações que exigem proposições metodológicas específicas, não bastando uma adaptação aos procedimentos instituídos, pois é uma pesquisa que não pretende apenas construir explicações para os fenômenos encontrados, mas procura aprofundar a compreensão sobre a realidade numa perspectiva dialógica vinculada a processos de intervenção. (...) A singularidade das práticas e a multiplicidade de processos que articulam a avaliação e a participação dos sujeitos em sua dinâmica produzem inúmeras indagações à metodologia de pesquisa, pois demandam procedimentos que não congelem o movimento captado pelo/a pesquisador/a e que não simplifiquem a complexidade que tece os aspectos privilegiados na pesquisa. (...) Assim, é preciso o desenvolvimento de metodologias de pesquisa que possam contribuir para que se tornem perceptíveis os sentidos dos fragmentos desprezíveis e irrelevantes, porque eles são mediadores de articulações complexas, de modos de viver e pensar, da dinâmica dos processos sociais. (...) A dinâmica da pesquisa no cotidiano, marcada pela incerteza, ressalta que, em muitos momentos, pode não ser possível dar visibilidade aos laços que conectam o fragmento à teia de relações que o conformam. (ESTEBAN, 2003, p. 199-201)

Ao desenvolver meu estudo no doutoramento, enlacei abordagens com as quais vinha trabalhando a fios epistemológicos, teóricos e metodológicos percebidos como possibilidades de adensamento da pesquisa. Experiências e saberes distintos se entreteciam na composição da tese. Não posso deixar de fazer uma breve alusão ao significado da experiência de viver e estudar em outro país para a minha vida pessoal, para além do desenvolvimento acadêmico. Destaco a oportunidade de conviver com colegas espanholas e espanhóis, com seus modos de viver, com suas práticas docentes, com suas expectativas em relação à pesquisa, mas sobretudo com colegas do Brasil e outros países da América Latina. Levávamos em nossas bagagens as histórias de nossas vidas em nossos países de origem. Compartilharmos nossas experiências comuns e nossas especificidades contribuiu para eu

redimensionar minha compreensão de mim mesma como mulher brasileira, latino-americana e professora pesquisadora. Aída Bedón (equatoriana), Andrea Barbosa Gouveia (brasileira), Joaquina Alonso e María José Albarelos (ambas espanholas) são amigas que me acompanham, de diferentes modos, desde aquele encontro no final dos anos 1990.

Como expressão da qualidade da minha experiência no doutoramento, menciono o Prêmio Extraordinário de Doutorado concedido a minha tese pela Universidade de Santiago de Compostela. Com o meu retorno, a Faculdade de Educação da UFF me outorgou uma Menção Honrosa, também em reconhecimento à qualidade do trabalho. A tese foi publicada em 2001 no livro *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*.



O mergulho nos estudos sobre avaliação educacional resultou também na organização, em 1999, do livro *Avaliação, uma prática em busca de novos sentidos*, com a presença de pesquisadoras e pesquisadores críticos à avaliação classificatória - presente nos processos escolares cotidianos e de modo crescente desde os anos 1990 nas políticas públicas para a educação. Os textos se caracterizam por indicarem, simultaneamente, perspectivas outras de encaminhamento da prática avaliativa. Além de um artigo escrito por mim, o livro conta com trabalhos de Regina Leite Garcia, Corinta Geraldi, Jussara

Loch, Almerindo Afonso e Ángel Díaz Barriga. Com os dois últimos, iniciei naquele momento uma relação profícua que permanece extremamente relevante para meu estudo, resultando em outras parcerias no trabalho acadêmico.

Após a conclusão do doutorado, me credencio ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, no Campo de Confluência Cotidiano Escolar (posteriormente reconfigurado como linha de pesquisa Estudos do Cotidiano da Educação Popular). Para meu ingresso como docente do Mestrado, apresento o projeto de pesquisa “A reconstrução do saber docente sobre a avaliação: um olhar para o cotidiano escolar”. Com essa proposta, a investigação voltou-se à relação entre os saberes docentes sobre avaliação e as vivências das crianças, buscando identificar suas sutilezas e particularidades, objetivando, também, o desenvolvimento de alternativas para a avaliação que incorporassem a heterogeneidade que constitui a sala de aula, de modo a torná-la mais favorável às crianças das classes populares. Submeto esse projeto ao CNPq e obtenho uma bolsa de Produtividade em Pesquisa. Em 2002 sou credenciada para atuar também no curso de Doutorado, sendo coordenadora desse Programa no biênio 2004 a 2006.

A partir de então, os seguintes projetos contaram com bolsa de Produtividade em Pesquisa, do CNPq:

- A reconstrução do saber docente sobre a avaliação: desafios e possibilidades da escola organizada em ciclos;
- A reconstrução do saber docente sobre avaliação: articulando a comunidade escolar na construção de práticas emancipatórias;
- A reconstrução de práticas de avaliação numa perspectiva emancipatórias no cotidiano escolar;
- Avaliação institucional e cotidiano escolar: desafios e possibilidades da reconstrução de práticas no processo de democratização da escola;

- Provinha Brasil e cotidiano escolar: tecendo modos de ver e viver as aprendizagens infantis na alfabetização.

A recuperação do percurso da pesquisa, por meio da menção aos projetos que contaram com Bolsa de Produtividade do CNPq, expressa a consolidação da avaliação no cotidiano escolar como um problema de pesquisa relevante, embora trilhado por poucos grupos de pesquisa no Brasil. Também contei com financiamento da FAPERJ para o desenvolvimento de pesquisas, por meio do Programa Melhoria do Ensino em Escolas Públicas sediadas no Rio de Janeiro e do edital Cientista do Nosso Estado. O financiamento público dos estudos avaliza a articulação da avaliação escolar com a configuração da escola pública popular com qualidade social, na qual os sujeitos das classes populares sejam exitosos.

Simultaneamente ao desenvolvimento desses projetos de pesquisa venho orientando trabalhos de iniciação científica, contando com bolsas PIBIC, monografias de conclusão do curso de Pedagogia, dissertações e teses. Os temas e as demandas tratados em cada projeto se tramaram em vários diálogos com professoras, crianças, estudantes e escolas, considerando suas experiências cotidianas. Meus encontros com demandas, preocupações e perspectivas escolares derivam de diferentes situações e contextos: no desenvolvimento de pesquisa, na realização de atividades de extensão ou no contato permanente com estudantes nas disciplinas que tenho lecionado.



Atividade de pesquisa na Escola Municipal Barro Branco, em Duque de Caxias (RJ).

A recuperação dos títulos dos projetos de pesquisa até agora realizados dá a ver um percurso balizado pelo diálogo com o cotidiano escolar, em que ecoam perguntas, temas e dilemas enunciados na escola a partir de experiências docentes e infantis. Transito entre o micro e o macro, sempre enredada ao cotidiano da escola pública e apoiada na proposta da avaliação como prática de investigação. Entendo assim contribuir para a elaboração da avaliação no cotidiano escolar e para os estudos a seu respeito.

### **A diferença na escola, ainda uma questão**

Se a avaliação educacional desponta, para mim, como tema de pesquisa em decorrência de minha inserção no cotidiano escolar, assumi-la como problema que direciona os projetos de pesquisa envolve o acesso a trabalhos consistentes que modelam um referencial teórico fundamental à tecelagem dessa rede. Ainda que a relação de obras e autoras e autores estudados seja extensa, alguns são referências a que recorro com constância. Dentre eles destaco: Almerindo Afonso, Andrea Fetzner, Ángel Díaz Barriga, Benigna Villas Boas, Claudia Fernandes, Domingos Fernandes, Jussara Hoffmann, Luiz Carlos de Freitas e Sandra Záquia. Por consultar diversos de seus trabalhos, em vários momentos do meu percurso, abrangendo livros, artigos, conferências, e, em alguns casos, trabalho em colaboração e conversas informais ou mais sistematizadas, não apresento referências bibliográficas específicas.

Encerro essa recuperação do meu movimento de tornar-me professora pesquisadora com indícios, que venho recolhendo, do que até o momento me parece uma transformação, nas minhas reflexões sobre a avaliação escolar, das significações que a noção de diferença assume. De modo crescente, com o desenvolvimento dos projetos de pesquisa, a desigualdade ganha densidade na problematização das experiências que dão corpo à investigação, complexificando a compreensão da diferença.

A relação entre diferença no cotidiano escolar e desigualdade social, transversal à avaliação educacional, conduz minha aproximação à pesquisa desde minha chegada ao mestrado, com as inquietudes advindas da minha prática docente em escolas públicas de periferia. No discurso presente na escola e em muito do que se elabora sobre a escola, encontro, ainda hoje, a percepção de que a desigualdade social produz uma valoração negativa à diferença que as crianças das classes populares e suas famílias trazem à escola, como tão bem demonstram, numa abordagem crítica, os trabalhos de PATTO (1991) sobre o fracasso escolar e de COLLARES E MOYSÉS (1996) e MOYSÉS (2001) tendo como tema a medicalização/patologização da não aprendizagem na escola. A identificação da diferença para recusá-la encontra na negação da validade dos saberes populares elemento estruturante de práticas de interdição à aprendizagem (GARCIA, 1989), e compõe, no meu entendimento, a sustentação da avaliação classificatória. Esta configura-se como uma estratégia de produção justificada de desigualdade, fortemente entrelaçada à avaliação na dinâmica pedagógica cotidiana e elo com a exclusão social.

Entretanto, a diferença é própria da condição humana. Recusá-la como justificativa para a desigualdade evidencia a inscrição da pesquisa num campo de disputa de significação, por assumir uma posição de interpelação e problematização dos discursos e atuações que atribuem valor negativo à diferença, seja na avaliação como parte da relação *aprendizagemensino*, na composição do cotidiano escolar, ou na vida social, política e cultural. Essa rejeição também constitui a vida na escola e uma grande variedade de estudos que dialogam com as práticas cotidianas.

Não basta, então, a constatação, algo óbvia, da insuficiência dos procedimentos de natureza positivista para enfrentar a associação entre diferença e desigualdade, que encontra abrigo seguro nas pedagogias encharcadas do projeto moderno de escola e de sociedade. A pergunta “o que sabe quem erra?” concentra argumentos

para (re)pensar a avaliação sob distintas perspectivas, com reverberações no projeto pedagógico. A avaliação, por sua relação com o erro, com o conhecimento e com o delineamento dos resultados de estudantes, se enlaça ao encaminhamento do processo de escolarização como um todo. Desafiada pela releitura dessa pergunta inicial, a que o desenvolvimento das pesquisas que coordeno me convoca, intensifico, ao longo desse percurso, minha reflexão sobre a diferença como constitutiva da dinâmica *aprendizagemensino*, o papel que desempenha na condução da avaliação e seus efeitos na escolarização das crianças das classes populares. As perguntas que faço e as respostas que (não) encontro me deslocam para as margens sociais e teóricas e me impelem a incorporar epistemologias exteriores às demarcações moderna e eurocêntrica. Resultam em minha própria interrogação a posições e compreensões em algum momento por mim assumidas.

Transversal às atividades de pesquisa, minha participação no Grupo de Trabalho Educação Popular da ANPED vem me oferecendo oportunidades várias e valiosas de ampliação do meu conhecimento *prácticoteórico*. O estudo de movimentos e formulações da Educação Popular, as vivências com abordagens epistemológicas à margem das perspectivas eurocêntricas e os diálogos com companheiras e companheiros sobre nossos trabalhos me indicam com que e como tecer meu trabalho e amparam minhas opções. Incluo nessas aprendizagens ter sido coordenadora (2009 e 2010) e vice coordenadora (no biênio seguinte) do GT6. Essa frutífera parceria, com Danilo Streck, nos dois períodos, se materializou na publicação do livro Educação Popular. Lugar de construção coletiva, por nós organizado (STRECK; ESTEBAN, 2013) com a colaboração de outras companheiras e outros companheiros.

A educação popular, ao pensar a educação em sua relação com a longa luta do povo por libertação, consoante a particularidades da experiência latino-americana, enseja debates e conhecimentos que problematizam a escola



Sessão de abertura da 39ª ANPEd, realizada na UFF, em Niterói.

pública, vinculada ao projeto moderno de sociedade, alicerçado na desigualdade social, com sua demanda por uniformização, classificação, seleção, exclusão e subalternização. Como movimento educativo constituído nas lutas, conquistas e percalços nos quais se dá o fortalecimento dos segmentos sociais subalternizados, a educação popular, práxis político-social, produz pedagogias entranhadas nos projetos de transformação, nas quais se entrelaçam educação, cultura popular e opressão (BRANDÃO, 2020). Concorre, assim, para a intensificação das potencialidades crítica, criativa e transformadora da escola, uma vez que os processos culturais dizem respeito à (re)produção do saber e à realização do poder; em sua pluralidade fomentam a reflexão, o diálogo e a partilha.

O desenvolvimento das pesquisas em diálogo com escolas públicas, com crianças das classes populares e professoras (muitas vezes também de classes populares) comprometidas com uma educação escolar que



GT Educação Popular da ANPEd (Acervo da professora Maria Tereza Goudard Tavares)

resulte em aprendizagens significativas, evidencia de modo crescente a relevância da Educação Popular para o aprofundamento dos meus estudos. O adensamento dessa temática, presente desde o início da minha formação, ainda que nem sempre evidente para mim, se entretece à composição e consolidação do Grupo de estudos e pesquisas sobre avaliação, escola pública e educação popular – GEPAEP<sup>4</sup>. Ser coordenadora desse coletivo tem me aberto possibilidade de muitas aprendizagens e de ampliação dos horizontes da pesquisa. A variedade dos temas, problemas e referências teórico-epistemológicos e metodológicos trazida ao grupo pelos nossos trabalhos favoreceu a consolidação da opção epistemológica que vinha se desenhando, para mim, desde um período anterior, como visto, e produziu um redimensionamento da questão nuclear em nossos trabalhos: a escola pública como *espaçotempo* de educação popular.

Os fios lançados e recolhidos nesse caminho me enlaçaram aos Estudos Pós-Coloniais e Decoloniais. Essa trama reconfigura minha compreensão da vertente epistemológica do par diferença/desigualdade ao enlaçá-la a uma ressignificação da sua faceta política e interpelar o inicialmente visto por mim como um problema associado ao âmbito metodológico das ações escolares, sem, no entanto, deixar de considerá-lo uma dimensão importante.

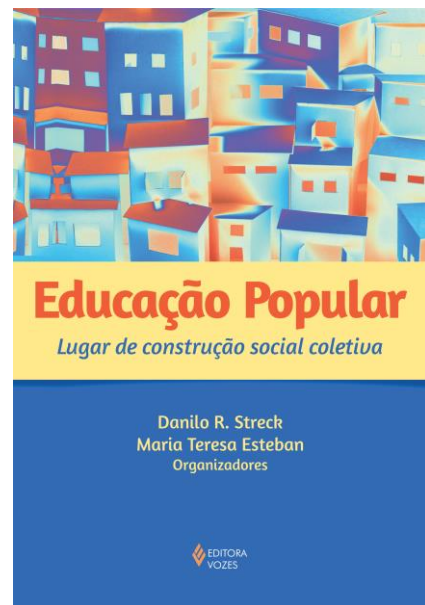
<sup>4</sup> Inicialmente, agregava estudantes de Mestrado e Doutorado sob minha orientação, atualmente tem uma composição mais plural. Nos últimos anos, partilho sua coordenação com Fabiana Eckhardt, professora da Universidade Católica de Petrópolis, egressa do Doutorado do nosso Programa e desde o tempo de estudante participante desse grupo de pesquisa. O GRUPALFA, ao qual me filiei quando estudante de mestrado se tornou um laboratório, ao qual o GEPAEP se vincula.

A apreensão da complexa rede de produção do Outro como o não ser (DUSSEL, 2006), tendo na presença da diferença a fixação discursiva da sua incompletude, cultural ou psíquica, evidencia as bases em que se formula o projeto de avaliação educacional. Não se trata, portanto, de tomar o Outro como o sujeito divergente do padrão que afirma o que se deve ser, posição que apela, fundamentalmente, a proposições metodológicas; mas de compreender o Outro como aquele que não é, cuja existência é negada, alvo de objetificação, o que traz ao primeiro plano o debate epistemológico.

A associação entre diferença e negatividade desponta como produção de um projeto político e uma episteme (MIGNOLO; 2003), o que amplifica as interrogações à escolarização e à tensão sucesso/insucesso escolar naquilo que as vincula ao corpo de discursos em que diferir e subalternizar se alinham, encobrando a violência própria desse projeto de sociedade no qual se produzem a invisibilidade e a incompreensão do Outro. Com essa conexão, os atos de descrever, medir, nomear, classificar, selecionar e atribuir valor, que conduzem a avaliação educacional, se traduzem em mecanismos de produção da subalternidade, indispensável às relações de colonialidade (QUIJANO, 2005) nas quais se constituem formas de exercício do poder em que se forjam as relações de dominação e de opressão, atuantes na conformação de subjetividades e atos ao modelo socioeconômico e cultural hegemônico. Tal atuação transforma as diferenças em valores e assim legitima a subalternização do conhecimento e a subjugação dos povos (MIGNOLO; 2003).

Meu encontro com a exposição da epistemologia da exclusão, forjada num projeto de dominação e fundamento para a explicação da diferença como expressão da falta e como fator de produção da desigualdade, me conduz à problematização do discurso pedagógico de natureza eurocêntrica

e a uma revisão de meus referenciais teóricos no campo da avaliação educacional, fortemente demarcado por esse discurso<sup>5</sup>. Intensifica-se a presença, no meu trabalho, de autores que se valem da elaboração latino-americana do ato pedagógico, visando à transformação dos processos escolares e gestando possibilidades dialógicas com a diferença epistemológica que os sujeitos encarnam, no horizonte projetado pela educação como prática da liberdade (FREIRE, 1978). Essa produção revigora minha percepção das práticas e dos sentidos escolares como territórios em permanente disputa; os grupos subalternizados buscam que suas demandas não sejam deixadas completamente à margem do discurso oficial.



O giro epistemológico reconfigura a ideia da diferença como potência e seu lugar central no trabalho pedagógico e nas práticas avaliativas na medida em que a alteridade emerge como afirmação. Apoio-me na abordagem de Freire à diferença: reafirma o direito de cada pessoa de dizer a sua palavra, de ser e de estar no mundo. Ao agir no mundo, o ser humano produz a diferença e nela se produz: a diferença se conecta à liberdade.

<sup>5</sup> A esse respeito ver AFONSO, Almerindo Janela. Para discutir la hegemonía epistémica evaluativa eurocéntrica: un enfoque exploratorio. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE) 2017, vol. 10, n.º 2.

Considerando que as ações escolares também movem dinâmicas sociais, com a pesquisa tenho buscado *espaçostempos* escolares que indicam oportunidades para mudanças. A alteridade convoca à reflexão densa sobre as complexas relações de subalternidade e de re-existência que constituem o cotidiano escolar.

O lugar que os sujeitos escolares ocupam na avaliação no processo *aprendizagem ensino* tem se mostrado, na pesquisa, uma pista relevante para abordar as relações entre diferença e desigualdade e entre as proposições pedagógicas e o silenciamento e a invisibilidade do outro. Como meu trabalho dá ênfase ao período que compreende os anos iniciais do ensino fundamental, com fios que se enlaçam à educação infantil, o lugar de estudante não pode ser dissociado da infância, o que faz emergir, também, a necessidade de considerar as crianças em sua alteridade, sem deixar em segundo plano a (form)ação docente.

A ressignificação da diferença como questão epistemológica e política, tema no qual me mantenho trabalhando, me faz mais recentemente retomar o estudo sobre a infância. Reafirma-se a infância como experiência histórica e plural (SARMENTO, 2005), com o reconhecimento da criança como sujeito social em oposição à visão de sua incompletude que demarca a postura moderna. A incompletude ganha novos matizes pela compreensão de que a modernidade faz da infância a expressão do sujeito subalterno por excelência, enquanto se mantiver a sua condição infantil. Mirar a incompletude infantil também reconfigura o trabalho com sua releitura em diálogo com a noção freireana de inacabamento. Entender a humanização como um processo inconcluso, como possibilidade sempre aberta ao ser mais e como característica da vida evidencia a historicidade e a potência da criança e da infância. Sublinha a ação educativa no fazer-se humano. Tal consideração salienta a redefinição do papel da criança na avaliação escolar, o que requer a

recomposição do projeto de orientar a avaliação na escola, uma vez que a infância, como alteridade, como presença na produção de significações, em geral tem pouca relevância no desenho dos processos de avaliação a ela direcionados.



Participantes do GEPAEP, 2021 (Acervo da Professora Luana Armaroli)

Em sua atual composição, o GEPAEP tem se dedicado cada vez mais ao estudo sobre as crianças e as infâncias populares e aos trabalhos, nas esferas da pesquisa e do ensino<sup>6</sup>, com elas. O fazer com as crianças, a quem frequentemente se coloca numa posição de subalternidade, vem ganhando intensidade como problema a ser enfrentado em nossas pesquisas, entendidas como processos imbricados na ação docente.

Aqui interrompo essa tecelagem. Não enlaço todos os fios, muitos sequer foram trazidos à trama, outros deixo soltos, pois são convites, ou desafios, a continuá-la. Minhas lembranças, aqui recolhidas, expõem as questões que me habitam e meus movimentos para formulá-las, desenvolvê-las e por vezes destecê-las. Questões que me abrem ao diálogo.

Em um movimento em espiral, me vejo retomando a reflexão sobre a criança e o processo de avaliação escolar, abordada na minha dissertação de mestrado. Entendo que não como repetição, mas como ressignificação ou aprofundamento. No diálogo com as crianças, na escola pública, me transformo,

<sup>6</sup> As e os participantes do GEPAEP são, em sua maioria, docentes com atuação nos anos iniciais do ensino fundamental ou da educação infantil, por isso, a docência com as crianças é parte significativa na composição dos nossos trabalhos.

redimensiono minha compreensão da avaliação educacional, sempre com a colaboração de professoras com quem me encontro em meu caminho; revejo minha formação como professora pesquisadora e

minha ação na formação de outras professoras pesquisadoras e, principalmente, alimento a esperança, que a educação popular me ensina ser vital.

## Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Para discutir la hegemonía epistémica evaluativa eurocéntrica: un enfoque exploratorio. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, vol. 10, n.º 2, p. 156-166, 2017.

AFONSO, Almerindo Janela. *Políticas educativas e avaliação educacional: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 1988.

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

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Prólogo. In MEJÍA, Marco Raúl. *Educación Popular – Raíces y travesías. De Simón Rodríguez a Paulo Freire*. Bogotá: Aurora, 2020.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.

COLLARES, Cecília; MOYSÉS, Maria Aparecida. *Preconceitos no cotidiano escolar – ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez, 1996.

CORTESÃO, Luísa. *Avaliação na investigação-ação*. 2º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Braga. Mimeo. 1991.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. Tesis para la elaboración de una teoría de la evaluación y sus derivaciones para la docencia. *Perfiles Educativos*. México: Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM. 15, mar. 1993.

DUSSEL, Enrique. *Ética de la liberación – en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Trotta, 2006.

ESTEBAN, Maria Teresa. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In GARCIA, Regina Leite (org). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. (orgs.) *Professora Pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986.

FALS BORDA, Orlando. Aspectos teóricos da pesquisa participante. In BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1978.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GARCIA, Regina Leite (org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.



- GARCIA, Regina Leite (org.). *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. São Paulo: Cortez, 1996.
- GARCIA, Regina Leite. Alfabetização – responsabilidade de todos. *ANDES*, 1989.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *La pedagogía por objetivos – obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata, 1982.
- GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1996.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, e sinais – morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- JARA, Oscar. *Para sistematizar experiências*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006.
- LEFEBVRE, Henry. *Lógica formal/Lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/Projetos globais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- MORIN, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 1995.
- MOYSÉS, Maria Aparecida. *A institucionalização invisível*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- PATTO, Maria Helena de Souza. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.
- PERRENOUD, Philippe. Le procedure ordinaires d'évaluation, freins au changement des pratiques pédagogiques. *Journée Innover ET/OU évaluer*. Université de Neuchâtel, 1992.
- PERRENOUD, Philippe. *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata, 1990.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In LANDER, Edgardo (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. La evaluación de los alumnos, un proceso de aprendizaje para el profesorado. *Tarraconensis*. Facultad de Educación de Tarragona. mar. 1995.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa - Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 23, n. 01. p. 17-40, 2005.
- SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória*. São Paulo: Cortez, 1988.
- SCHÖN, Donald. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992.
- STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.). *Educação Popular. Lugar de construção social coletiva*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ZEICHNER, Kenneth. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.



### Legados Pedagógicos

“Legados Pedagógicos” é a versão para Língua Portuguesa da sessão “Acquired Wisdom”. Esta sessão está dedicada a publicar depoimentos, memoriais, reflexões de pesquisadores/as experientes. A proposta é partilhar reflexões sobre diferentes trajetórias de vida e investigação, que possam inspirar novas gerações de pesquisadores.

Os textos submetidos à sessão Legados Pedagógicos devem ter pelo menos 15 páginas com reflexões sobre a própria trajetória acadêmica do/da pesquisador/a considerando um ponto de vista peculiar e original a partir de elementos como: principais contribuições para seu campo de pesquisa; principais lições aprendidas durante sua carreira; opiniões sobre os fatores pessoais e situacionais (instituições e outras afiliações, colegas, orientadores e orientados) que estimularam de forma significativa seu trabalho; construção de objetos e campos de pesquisa em educação.



### Legados Pedagógicos – equipe editorial

Andréa Barbosa Gouveia  
Universidade Federal do Paraná

**Claudio Nunes Pinto**

Universidade do Sudoeste da Bahia

**Maria Beatriz Luce**

Universidade Federal do Rio Grande de Sul

**Miriam Fabia Alves**



Universidade Federal de Goiás Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Education Review/Reseñas Educativas/Resenhas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Education Review/Reseñas Educativas/Resenhas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. O conteúdo de 1998-2020 da *Education Review/ Reseñas Educativas/ Resenhas Educativas* foi publicado sob uma licença CC diferente: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0>



**Nota:** Os pontos de vista ou opiniões apresentadas nas resenhas de livros são exclusivamente do (s) autor (es) e não representam necessariamente os da revista.