



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: SABERES E PERSPECTIVAS

Andrea Villela Mafra da Silva
Áurea Cristina Ramos de Novaes
Milena Monteiro da Silva

RESUMO

As prescrições didático-pedagógicas no cotidiano escolar da educação básica, perpassam pela análise das bases teórico-epistemológicas que as sustentam. Os sentidos atribuídos a um conteúdo específico, seja no campo das práticas avaliativas, na Educação Literária e/ou na construção coletiva das perspectivas estão diretamente vinculados à formação e ao trabalho docente. Do referencial teórico-metodológico, faz parte a abordagem qualitativa por envolver o estudo e a interpretação das três pesquisas apresentadas neste painel. Como principal resultado, destacamos que o reconhecimento destas evidências cumpre, igualmente, reconhecer que a formação e o trabalho docente referem-se a materialidade da escola, como espaço e tempo, organizado num processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Trabalho docente, Ensino e Aprendizagem, Perspectivas curriculares.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

EDUCAÇÃO LITERÁRIA E A FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Andrea Villela Mafra da Silva

RESUMO

O trabalho trata da pesquisa concluída (2020-2023), desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A questão central foi investigar o campo da Educação Literária, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em duas escolas de educação básica, envolvendo o curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (Iserj). Da metodologia empregada faz parte a pesquisa documental e bibliográfica, em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com o documento *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS). Os principais resultados revelaram que a pesquisa desenvolvida, em tempo pandêmico, facilitou a realização efetiva da proposta curricular do curso de Pedagogia do Iserj e a articulação da teoria e prática no contexto da escola básica.

Palavras-chave: Práticas de leitura, Políticas de formação de professores, Currículo.

INTRODUÇÃO

O título em destaque revela o tema da pesquisa concluída (2020-2023), desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Edital nº 2/2020, com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No Brasil, o PIBID é uma iniciativa do governo federal, que integra as políticas de formação de professores, oferecendo bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos de licenciatura que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício da docência na rede pública de ensino (BRASIL, 2010). Em outras palavras, trata-se de uma articulação entre a educação superior, por meio dos cursos de licenciatura, a escola básica e os sistemas estaduais e municipais.

A pesquisa empreendeu análise por meio de 02 (dois) subprojetos, envolvendo o curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (Iserj). Como escolas-campo fizeram parte 02 (duas) escolas de educação básica, sendo estas o Colégio



XXII ENCONTRO DE APLICAÇÃO DO ISEJ (CAPISEJ) e a Casa da Criança (campi avançado do Iserj, localizado no bairro de Quintino). Da pesquisa fizeram parte 48 (quarenta e oito) bolsistas discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia do Iserj, 03 três professores do ensino superior do Iserj (Uma coordenadora institucional e dois coordenadores de área), 06 (seis) professores supervisores da escola básica e 08 (oito) licenciandos da Pedagogia que atuaram como voluntários. A questão central foi investigar o campo da Educação Literária, a partir das práticas de leitura e contação de histórias nas escolas-campo, para estudar se tais práticas colaboram (ou não), para que as crianças se tornem críticos, reflexivos, criativos na escola e fora dela.

No contexto da pandemia de Covid-19 as atividades pibidianas tiveram que ser adaptadas ao ambiente online pela suspensão das aulas presenciais no Iserj. Em que pese às dificuldades decorrentes da adaptação das atividades pibidianas ao contexto virtual produzimos banners e cartazes pedagógicos, criamos banco de imagens, *Padlet*, banco de sons, cadernos de campo, vídeos; dentre outros recursos de aproximação às escolas campo.

O PIBID desenvolvido no Iserj justifica-se pela intenção de antecipar a experiência e o vínculo entre os futuros professores às salas de aula da escola básica. O saber docente é *um conhecimento que só existe na acção* (Nóvoa, 2024, p. 07). Se “o trabalho pedagógico é definido pela imprevisibilidade, por decisões e respostas a cada nova situação”, o conhecimento profissional docente precisa estar articulado e contextualizado na escola, em sua “singularidade pedagógica” (*idem*, p. 07-08). Em síntese, nosso objetivo ao desenvolver a pesquisa no campo da Educação Literária foi colocar o licenciando na cena de discussões sobre as contribuições da escola e dos professores na apresentação de gêneros discursivos diversos às crianças matriculadas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente, através da *práxis*. Especificamente, os objetivos da pesquisa foram: (i) Garantir nos currículos o conteúdo específico da respectiva área de conhecimento em seus fundamentos e metodologias, bem como os conteúdos relacionados aos fundamentos da educação; (ii) Promover estudos e pesquisas no campo da Educação Literária e sua relação com a formação de leitores; (iii) Analisar e compreender a dialogia (in)direta da Educação Literária com o processo de ensino e aprendizagem, mais amplo, do aluno-criança da/na escola; (iv) Promover debate sobre a materialidade e evanescência, demanda e mercado literário.

Da metodologia empregada fez parte a pesquisa documental e bibliográfica, em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o documento *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS).



XXII ENCONTRO NACIONAL DE QUESTÕES FUNDAMENTAIS PARA A EXPERIÊNCIA DO PIBID Iserj

Uma das questões fundamentais para a experiência do PIBID Iserj foi investigar o campo da Educação Literária, a partir das práticas de leitura e contação de histórias no ambiente escolar para estudar se tais práticas colaboram (ou não), para que as crianças se tornem críticos, reflexivos, criativos na escola e fora dela. Leahy-Dios (2004, p. 04) assinala que a Educação Literária “envolve a definição de objetivos, métodos e formas de avaliação coerentes com o processo de construção do conhecimento, utilizando a leitura, análise e interpretação do literário como meio de educar cidadãos”.

Considerando o recorte temporal da pesquisa, a iniciação à docência estava normatizada, na ocasião, por legislações oriundas do Ministério da Educação como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, Parecer CNE/CP nº 22/2019 (No dia 12 de março de 2024, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, por unanimidade no Conselho Pleno (CP), as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial de Profissionais do Magistério – o Parecer CNE/CP nº 4/2024) e pela Lei Federal nº 11.788/09 de 25/09/2008 que dispõe sobre o estágio de estudantes - e por documentos do Conselho Estadual de Educação (RJ); da FAETEC e do Iserj descritos no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em Pedagogia.

Os principais resultados revelaram que o PIBID Iserj, em tempo pandêmico, facilitou a realização efetiva das perspectivas curriculares do curso de Pedagogia e, especialmente, promoveu a articulação da teoria e prática no contexto da escola básica.

METODOLOGIA

Da metodologia empregada faz parte a pesquisa documental e bibliográfica, em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com o documento Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS). Sobre as formulações do documento “Compromisso Nacional pela Educação Básica”, em especial, com a adesão ao Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), avaliação internacional que afere conhecimentos em leitura de alunos do 4º ano do ensino fundamental, a contribuição do PIBID Iserj é: (i) o estudo/reflexão sobre a Educação Literária; (ii) a epistemologia da prática docente; (iii) a caracterização dos obstáculos epistemológicos à formação do leitor nos anos iniciais do ensino fundamental (PIRLS, 2021, s/p).

Em linhas gerais, o PIRLS tem como objetivo analisar as tendências de compreensão leitora, bem como coletar informações sobre os contextos de aprendizagem para caracterizar o processo de leitura dos estudantes avaliados nos países que participam do estudo. Desde 2001,

o PIRLS é realizado a cada cinco anos na quarta série como uma avaliação inovadora de leitura informativa online. A avaliação das habilidades de leitura contempla dois eixos: (i) experiência literária; (ii) aquisição e uso da informação.

Para a análise dos resultados, o estudo do PIRLS também considera fatores contextuais que podem influenciar o desempenho de leitura, mediante a aplicação de questionários aos estudantes, professores, diretores e pais ou responsáveis. Por essa razão, concentra as atividades voltadas para analisar e desenvolver algumas capacidades, tais como: (i) compreensão e valorização da cultura escrita; (ii) apropriação do sistema de escrita; (iii) leitura; (iv) produção escrita; (v) desenvolvimento da oralidade (PIRLS, 2021, s/p). Em regra geral, ao se tratar de Educação Literária, o PIRLS se baseia em uma noção ampla sobre o que a capacidade de ler significa. Revela que a leitura literária e informativa em formato digital pode ser uma experiência atrativa que, não só motiva as crianças, como também promove a construção da proficiência, tendo em conta que mobiliza conhecimentos prévios sobre o assunto tratado no texto.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) não apresenta a Educação Literária como um componente curricular específico, contudo, está presente em vários pontos do documento como uma atividade essencial para a educação básica. As estratégias de articulação da BNCC com a pesquisa desenvolvida no PIBID Iserj tiveram como base as orientações práticas sobre como utilizar gêneros textuais diversos selecionados para cada ano do ensino fundamental, considerando que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) já propunham tais orientações como metodologia (Brasil, 1995, 1997) e a BNCC, por sua vez, os consolida em seu discurso (Brasil, 2018). O eixo de reflexão-ação da BNCC é, fundamentalmente, a clareza de que cada professor é curriculista em sua sala de aula com seus alunos e, ainda, de que a didática é fundamental para a transposição de conteúdos científicos em conhecimentos escolares.

No âmbito federal, em julho de 2019, o Ministério da Educação (MEC) divulgou um documento intitulado “Compromisso Nacional pela Educação Básica” cuja proposta é, até 2030, tornar o Brasil referência em educação básica na América Latina (Brasil, 2019). O documento apresenta ações que contemplam a educação infantil, o ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, bem como a formação docente e gestão educacional.

REFERENCIAL TEÓRICO

O Estado do Rio de Janeiro é o local do Iserj, uma tradicional instituição de ensino superior pública estadual, mantida pela Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), voltada à formação de profissionais da educação. O Iserj desenvolve atividades de Educação Superior articuladas às atividades de Educação Básica do CAP-Iserj e da Casa da Criança, na forma de seu Regimento Interno. É campo de estágio para os alunos do curso de Pedagogia, desde que exista convênio com a FAETEC, escolas da rede municipal e estadual de educação.

Como já assinalado, a pesquisa, no campo da Educação Literária, empreendeu análise por meio de 02 (dois) subprojetos, envolvendo o curso de Licenciatura em Pedagogia do Iserj. Como escolas-campo fizeram parte 02 (duas) escolas de educação básica, sendo estas o Colégio de Aplicação do Iserj (CAp/Iserj) e a Casa da Criança (campi avançado do Iserj, localizado no bairro de Quintino). A organização dos subprojetos divide-se em dois núcleos, a saber, Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como estratégias para a valorização do trabalho coletivo no planejamento e na realização das atividades do PIBID, a observação do cotidiano no CAp/Iserj teve como referência o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar e o Planejamento Escolar do professor regente da turma.

Apoiados na perspectiva de Tardif (2000, 2002), compreendemos que por meio dos saberes da experiência, os futuros docentes (licenciandos em Pedagogia do Iserj) se apropriam dos saberes curriculares e profissionais na vivência do cotidiano na escola básica. Além de abranger à docência em suas múltiplas instâncias como a iniciação à pesquisa, a gestão, dentre tantas outras. Considerando o processo de formação de um pedagogo é possível perceber o quanto é significativa a associação/articulação da teoria e prática, a reflexão sobre o lido em confronto com o vivido no contexto da escola básica. Para Tardif (2002, p. 234), “os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática”.

Outro elemento que agrega valor à formação do licenciando em Pedagogia que participa do programa é o reconhecimento e validação da carga horária do PIBID a ser considerada como constituinte do estágio obrigatório, em suas 400 horas, desenvolvidas na educação básica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados decorrentes do PIBID para a licenciatura em Pedagogia do Iserj e sujeitos envolvidos foi a promoção da compreensão sobre temas fundantes da educação e, sobretudo, àquelas que têm interlocuções com a formação docente como saberes, práticas, pesquisa,

docência e prática cotidiana na escola. Das iniciativas para a socialização das experiências formativas dos participantes é possível destacar a apresentação e discussão dos trabalhos em eventos como congressos e seminários nacionais e internacionais na área de Educação; participação em mesas-redondas para a abordagem de diferentes dimensões da temática focalizada; encontros com professores de escolas públicas sediadas no Rio de Janeiro para a discussão das práticas correntes pibidianas do Iserj e a discussão de outras possibilidades; a publicação de artigos em periódicos; além da produção de relatórios circunstanciados sobre as atividades e ações desenvolvidas no âmbito do PIBID Iserj.

Nossa intenção foi ampliar o repertório de linguagens, de imaginação e de criatividade das crianças, considerados como elementos fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem na escola. Por meio de rodas de conversa interativas, atividades com vídeos e outros recursos tecnológicos como projetores, dispositivos móveis, tablets e smartphones providenciados pelos coordenadores das áreas do PIBID e demais pesquisadores envolvidos na pesquisa demos acesso às crianças aos conteúdos e às narrativas infantis em contexto online. De modo geral, investigamos o modo pelo qual as crianças se apropriaram dessas narrativas através de dispositivos digitais.

No núcleo dos anos iniciais do ensino fundamental, entendemos que as práticas de leitura contribuíram para melhorar a capacidade de interpretação de textos, ampliou o repertório de vocabulário e, sobretudo, funcionou como instrumento de formação conceitual e de autonomia do pensamento. Na Educação Infantil, a Educação Literária se configurou não só como instrumento de formação conceitual, mas também como um instrumento de natureza formativa. Considerando as dimensões da iniciação à docência previstas no regulamento do PIBID, o licenciando é professor em formação, logo deve ser protagonista da sala de aula, de sua formação e da sala de aula das escolas- campo, com a supervisão de seus professores.

A estratégia de comunicação e integração que foi adotada ao longo do desenvolvimento da pesquisa, entre os bolsistas discentes, professores supervisores, professores regentes das turmas e coordenadores de área foi por meio da observação do cotidiano em sala de aula nas escolas-campo, bem como por meio dos estudos dos diferentes gêneros discursivos e da realização de reuniões semanais com todos os integrantes.

Como resultado da articulação entre a teoria e a prática no processo formativo do licenciando, na iniciação à docência, no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, destacamos a promoção das aprendizagens essenciais que estão previstas nos currículos da Educação Básica. Consideramos que os professores precisam desenvolver um



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para uma docência sintonizada com as demandas educacionais de uma sociedade considerada cada vez mais complexa. Uma sociedade que exige aprendizagem ao longo da vida e cujas características e desafios foram postulados na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) com a qual o Brasil se comprometeu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão central foi investigar o campo da Educação Literária, a partir das práticas de leitura e contação de histórias nas escolas-campo, para estudar se tais práticas colaboram (ou não), para que as crianças se tornem críticos, reflexivos, criativos na escola e fora dela. Concluímos que a Educação Literária colabora com o processo formativo das crianças na escola, na medida em que prioriza e valoriza a leitura como um processo complexo de produção de sentido. O PIBID desenvolvido no Iserj trouxe inovação na área da educação, ao incorporar as tecnologias digitais de informação e comunicação, em articulação com as perspectivas curriculares da Educação Básica.

As práticas de leitura em de estudos. Contudo, de modo geral, a leitura é percebida como uma estratégia própria da disciplina de Língua Portuguesa, embora todas as áreas do conhecimento necessitem desse recurso para desenvolverem os estudos. No âmbito da presente pesquisa, a integração/interdisciplinaridade entre a Língua Portuguesa e as Novas Tecnologias promoveu novas formas de ensinar e aprender, utilizando estratégias pedagógicas que potencializaram a criatividade, criticidade e a imaginação das crianças na faixa etária atendida pelo PIBID Iserj.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Documento Introdutório. Versão Preliminar. Brasília: MEC/SEF, novembro, 1995.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 10 Volumes, 1997.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art.



82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm> Acesso em: 11 jun. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** - 3ª versão. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>> Acesso em: 11 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação /Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº: 22/2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <<https://bit.ly/3oVw6A5>> Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. MEC - CONSED – UNDIME. **Compromisso Nacional pela Educação Básica**. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/images/11.07.2019_Apresentacao-ed-basica.pdf> Acesso em: 11 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação /Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 4/2024**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/91251-parecer-cp-2024>> Acesso em: 12 jun. 2024.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Edital nº 2/2020**. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf>> Acesso em 12 jun. 2024.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social**: desvios e rumos. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

NÓVOA. António. Formação de professores: Uma terceira revolução? **Educação, Sociedade & Culturas**, (67), 2024, p. 01–14. <https://doi.org/10.24840/esc.vi67.777>

ONU. Organização das Nações Unidas. Agenda 2030. Disponível em: <<https://portal.stf.jus.br/hotsites/agenda-2030/>> Acesso em 11 jun. 2024.

PIRLS. **Progress in International Reading Literacy Study**. 2021. Disponível em: <<https://timss.bc.edu/pirls2021/index.html>> Acesso em 11 jun. 2024.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes 2002.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

AValiação ESCOLAR: SENTIDOS QUE EMERGEM NO/DO COTIDIANO POR MEIO DE PRÁTICAS DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE NITERÓI

Milena Monteiro da Silva

RESUMO

O presente artigo apresenta reflexões realizadas na pesquisa de Mestrado em Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal Fluminense, sobre os sentidos da avaliação escolar, usando como meio para a produção desse conhecimento o diálogo com profissionais da educação da rede municipal de educação de Niterói. O objetivo proposto teve por finalidade evitar a prescrição ou julgamento das práticas no/do cotidiano escolar, mas apontar reflexões sobre em quais bases *teóricasepistemológicas* se assentam os sentidos da avaliação que emergem no/do cotidiano escolar. A metodologia usada buscou, através do paradigma indiciário, por meio de rodas de conversas, sinais/indícios, que denunciassem os campos epistemológicos presentes nas práticas avaliativas, subsidiando assim, a discussão do/no campo da avaliação, compreendendo a complexidade e os atravessamentos presentes, construindo redes de saberes por meio dos sujeitos praticantes, amplificando as discussões para pensar práticas outras, e novas formas de conceber a avaliação. O trabalho se apresenta em diálogo com pesquisadores do campo da avaliação, visando o direcionamento de uma prática que rompa com a ideologia hegemônica.

Palavras-chave: Avaliação Escolar, Sentidos, Base Teórica/Epistemológica

INTRODUÇÃO

A inspiração para a realização desta pesquisa surgiu nos encontros, nas salas dos professores, nas pausas para um café, ao ouvir as angústias e as dúvidas dos colegas de trabalho, assim como nas trocas de informações, de conhecimentos e de práticas acerca da avaliação escolar. Entre uma conversa e outra, pude perceber questões sobre a prática avaliativa pulsando nas falas de alguns professores e, assim, me perceber em dúvida sobre quais são as bases teóricas e epistemológicas que orientam a avaliação, especialmente, na rede municipal de Niterói, local onde atuo como professora da Educação Básica no segmento do Fundamental 1.

A avaliação, possui forte função, dependendo do sentido que lhe for atribuído, em: determinar saberes, qualidades, rumos e destinos. Portanto, não pode ser pensada numa lógica simplista, desconsiderando toda a complexidade dos processos pedagógicos, políticos e éticos que envolvem essa prática. Ao contrário, é importante que seja pensada considerando os diferentes intervenientes que, de alguma forma, a compõem ou a orientam, como processo

educativo e fonte de informação, reflexão e acerca dos apontamentos para outras formas de pensar a *aprendizagemensino*.¹

Refletir sobre as práticas avaliativas requer o conhecimento sobre quais são os sentidos que a sustentam e para qual finalidade se inclinam. As reflexões feitas neste trabalho partem da premissa do sujeito como ser histórico e no centro do próprio processo de historicidade, a fim de estabelecer diálogos entre o seu conhecimento e a construção de si mesmo e o mundo que o cerca (FREIRE, 2017). Por tanto, o questionamento sobre os epistemológicos que orientam a avaliação devem acontecer não apenas a partir dos documentos que a regem, mas, principalmente, pelas práticas avaliativas do/no cotidiano escolar, buscando o encontro com autores e pesquisadores do campo da avaliação, bem como as concepções que as fundamentam. Evitando o olhar de ordenação, o trabalho seguiu para o campo da reflexão, visto que propôs o pensar junto daquelas que fazem parte do cotidiano da escola.

A perspectiva de uma escola democrática (FREIRE, 2017), subsidiada nos princípios de Paulo Freire, direcionou as reflexões realizadas, pela importância do debate acontecer na escola pública e para alunos das classes populares, com a intenção de colocar novamente em discussão a libertação dos oprimidos².

Partindo do cotidiano³ da rede municipal de educação de Niterói, do convívio com diferentes docentes, escolas e práticas, em conversas com profissionais da rede, esta pesquisa apresentará práticas avaliativas e os campos teórico e epistemológico que emergem no cotidiano. A abordagem será qualitativa, de forma a dialogar com os sujeitos da pesquisa, com o cotidiano escolar e, assim, compor a metodologia, trazendo para a reflexão autores como: Esteban (2003) Ferraço (2003), Ginzburg (1989) e Ribeiro e Sampaio (2018). Já em relação à conceituação teórica dos aspectos do cotidiano referentes à avaliação, seguimos: Esteban (2007; 2008; 2011; 2013), Fernandes (2008, 2014), Guba e Lincoln (2011), Sacristán (2001), Saul (1988), sempre buscando a reflexão a respeito desses aspectos. A base epistemológica que delineia toda a discussão se centra nos ensinamentos de Paulo Freire (2017), com a dimensão ética e política necessária para falarmos de educação.

1 Nilda Alves (2008) - Permite a compreensão de um processo complexo, que existem outras formas de indagar, interpretar, compreender e organizar os modos cotidianos de ensinar e aprender a ler e a escrever e, sobretudo, foi nos ensinando a ver, ou melhor, a compreender a complexidade do processo aprendizagem e ensino, movimentos que acontecem mutuamente e não são vistos como uma lógica hierárquica de alguém que ensina para alguém que aprende.

2 Concepção de Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do Oprimido*.

3 Embora atue na rede municipal de Niterói há mais de 14 anos, encontro-me afastada da sala de aula, readaptada de função. Por esse motivo, não trarei a minha prática como parte da discussão, mas elementos que possam corroborar com a reflexão e com a discussão.

A metodologia apresentada visa compreender, a partir dos recursos possibilitados pelo cotidiano, como as rodas de conversas,⁴ indícios que demonstrem os campos teóricos e epistemológicos emergentes nos quais se baseiam os sujeitos da escola, com os quais interagi e que praticam a avaliação, além de apresentar as fontes nas quais mergulhei para compreender os campos conceituais que surgem. A linha de pesquisa Estudos do Cotidiano da Educação Popular me auxiliou a buscar as rupturas com o modo de pesquisar positivista e cartesiano, para encontrar uma nova forma de fazer a pesquisa científica, trazendo o cotidiano como centro do processo de investigação e de reflexão.

Por fim, trago as conversas e a tessituras que foram surgindo nos encontros⁵ realizados, exponenciando os sinais encontrados que deram direção ao trabalho, tecendo as tramas necessárias entre a prática e o campo teórico, apresentando algumas impressões acerca da avaliação escolar da/na rede municipal de Niterói e seus muitos desdobramentos. Para este fim, vários aspectos foram considerados como a complexidade da prática avaliativa, os recursos teóricos que a sustentam.

METODOLOGIA

Uma conversa pode se iniciar a qualquer momento, não há necessidade de um rigor para sua execução. É ação simples e simplificada, mas, ao passo que acontece, encontra caminhos diversos e complexos. Ninguém sai ileso dela, sempre deixa um pouco de si e leva um pouco também, se constitui e constitui o outro. A conversa não morre no momento em que se encerra, permanece viva nas memórias de seus participantes (SKLIAR, 2018). A escolha por rodas de conversa me faz retomar Certeau (2020), que propôs pensar formas diferentes dos tradicionais modelos de pesquisa para problematizar e investigar a vida cotidiana.

Como assevera Ferraço, “nos estudos com o cotidiano é importante assumir os sujeitos não só como sujeitos da pesquisa, mas também como nossos *autores/autoras*, reconhecidos em seus discursos” (2003, p. 168, grifos do autor).

Entendo como sujeitos dessa pesquisa professoras da rede municipal de Niterói, do primeiro segmento, de diferentes unidades escolares, vistas aqui como sujeitos praticantes (CERTEAU, 2020), produtoras de conhecimentos e coautoras da pesquisa, cuja pluralidade em

4 Usarei de rodas de conversas como intercessores para obter elementos que auxiliem na discussão desse trabalho, explicando como acontecerá esse movimento de pesquisa no próximo capítulo.

5 Por vezes, usarei os termos “roda”, “encontro” e “conversas” para evitar a fadiga do termo “rodas de conversas”.

dialogar com profissionais de diferentes *espaçotempos* oportunizaram também a possibilidade de ampliar o campo de debate.

Além de profissionais atuantes na avaliação escolar, a possibilidade de dialogar e tecer conhecimentos de diferentes locais de atuação, de distintas unidades escolares visa abarcar uma pluralidade de práticas, propondo a circulação da palavra, desestabilizando relações verticalizadas (SAMPAIO; RIBEIRO, 2018) que pautassem alguma hierarquia na roda, eliminando o caráter de quem apenas fala e de quem apenas escuta, para tecer fios que possam mostrar a potência para o que, muitas vezes, é considerado mínimo, miúdo e insignificante, mas que carrega muita força em conhecimento e sentido.

Os convites foram direcionados às professoras e às pedagogas da rede com as quais eu tinha alguma forma de acesso, seja nos grupos de *WhatsApp*⁶ de escolas onde participei, ou nos grupos oficiais da categoria, através do Sepe-RJ. Reuni um grupo com quatro profissionais da educação de Niterói. As participantes dessa pesquisa são duas professoras do primeiro segmento de ensino, uma pedagoga, uma professora da educação infantil, trazendo suas vivências, experiências, conhecimentos e práticas que subsidiem e clarifiquem as reflexões necessárias à questão da pesquisa.

Seguido ao momento do convite e do aceite, foi criado um grupo, numa rede social, para conversarmos acerca dos encontros e de outros assuntos que pudessem surgir. Além disso, foi acordado que as professoras assinariam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) tomando ciência da participação de uma pesquisa científica e do uso de suas falas como parte do estudo, estando resguardadas pelo próprio termo das condições da participação no estudo. Com a crise sanitária,⁷ a opção que atendia a todas era o encontro virtual, sendo terça-feira, às 19h, o dia e o horário mais apropriado. A plataforma usada foi *JitsiMeet*, devido ao livre tempo de uso gratuito, porém, no encontro seguinte foi necessário mudar a plataforma para a *Google Meet*,⁸ com mais estabilidade de conexão.

As rodas de conversa foram realizadas em dois momentos diferentes, foram gravadas por um aplicativo no celular e somaram quase 3h na sua totalidade. Cada encontro teve duração de cerca de 1h e 30 minutos, não sendo algo combinado. As falas foram acontecendo e se

6 Rede social de amplo uso nos anos de 2020/2022.

7 Pandemia de Covid-19.

8 *Jitsi Meet* e *Google Meet* são plataformas digitais que foram muito usadas no período da pandemia de Covid-19 para encontros ou reuniões virtuais.

esgotando de acordo com o que o grupo tinha para expor e contribuir com as possíveis tessituras feitas, assim como os atravessamentos.

Uma característica fundamental das rodas de conversas é a condição de enredar os sujeitos, levando-os, dependendo das redes tecidas, a mudar de ideia, não em função de uma fala em particular, mas em decorrência do processo de encontro, numa relação “entre dois” (FERRAÇO; ALVES, 2018). “A escola poderia existir sem a avaliação?”, da professora Maria Teresa Esteban (2008) como pontapé inicial para que a discussão pudesse acontecer. Tal questão teve por finalidade compreender os sentidos da avaliação para aqueles que a praticam no cotidiano e estavam presentes na roda. Ao fazer essa pergunta, tinha como objetivo compreender o que os sujeitos da escola entendem por avaliação. Outro momento se deu após as conversas gravadas. Para que os indícios ficassem claros e pudessem ser identificados, foi feita a transcrição das quase 3 horas de conversa. A metodologia pensada buscou transcrever com a maior fidelidade todas as falas, considerando os momentos que traduzem emoção, buscando, para além do que é dito, dando atenção às diferenças e à diferenciação, notando a singularidade e a alteridade que se colocaram como constitutivas do próprio encontro (SAMPAIO; RIBEIRO, 2018) e que demonstraram o pensar sobre a avaliação escolar. Após a transcrição, foi feita a (re)leitura e a reflexão acerca do que se mostrou diante das declarações feitas e do que se colocou escondido, marginalizado, demonstrando, entretanto, indícios sobre como a prática cotidiana acontece. Ao ouvir as conversas, ler as transcrições, foi necessário retomar o campo de estudo metodológico que auxiliou na coleta de dados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As conversas realizadas acerca da avaliação escolar trouxeram à tona sua capilaridade e capacidade de criar *rizomas* (DELEUZE; GUATTARRI, 2021), como potência para conexões, associações, para caminhos multiformes e multifacetados.

A concepção rizomática atribuída à avaliação coloca a questão dos muitos saberes, que podem ser representados pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam formando um conjunto complexo, quando em debate, se amplificam. A necessidade do debate permanente trazem as reverberações, as reflexões, as relações, mostrando que a avaliação é uma simbiose composta por diferentes elementos, seja construção histórica, questões culturais, econômicas, epistemológicas, políticas, éticas e estéticas, que a tornam potência inclusive de subversão diante de modelos hegemônicos que a reduzem a uma prática simplificada. Na

verdade, não faltam discussões possíveis, questões latentes, há uma polifonia que se mostra no campo, que subsidiaria outras reflexões. Diante da complexidade da avaliação (MORIN, 1990) como o que é tecido por muitos fios, que se entrecruzam formando uma unidade complexa. Embora, possa ser entendida como unidade, os muitos atravessamentos que a constituem, não se tornam invisíveis, ao contrário, abrem a possibilidade de muitas leituras e compreensões, muitos fios possíveis, indicando intencionalidades, concepções sociais, políticas, econômicas e éticas.

“Eu penso que não dá para ter uma escola sem avaliação, não dá para ter um trabalho pedagógico sem avaliação, não existe professor que sabe tudo, não existe professor que consegue ensinar cem por cento, não dá para ser professor sem saber se o aluno está aprendendo. Eu sempre ouvia sobre o processo de aprendizagem e o processo de ensinagem, esse processo de ensinagem tem que acontecer. Como é que eu vou saber? Avaliando. Aí é a questão, né, como eu faço isso? Mas tem que ter a avaliação, tem que ter, no meu ponto de vista como processo, sempre que possível.” Professora B-Roda de conversa

“A minha fala é muito semelhante à da colega, não dá para ter uma escola e pensar na instituição que gere a escola. Não dá para ter uma escola sem avaliação, porque esse processo de ensinar e aprender não é um processo linear.” Professora A- Roda de conversa

Dentre um dos fios tecidos durante as rodas de conversa, a importância da avaliação aparece como consonante em todas as declarações e sim, ela é parte do processo de aprendizagem e ensino, ocupa lugar no cotidiano escolar e, se tomarmos como referência as nossas vivências enquanto alunos, esteve presente na nossa vida acadêmica, de algum modo.

É quase indiscutível a importância da avaliação escolar, conforme as primeiras declarações destacadas acima, talvez por ser uma prática consolidada nos espaços escolares. No entanto, há, nas declarações acima, alguns fios tecidos e pontas soltas sobre os sentidos atribuídos à avaliação, que se mostram diversos, quando refletimos sobre cada fala, trazendo algumas incoerências.

O ponto em destaque, nestas declarações, indica que a avaliação faz parte do trabalho pedagógico do professor, seja na produção de instrumentos avaliativos, seja na tradução do aluno, ou ela serve para elaboração de um instrumento ou como resultado de uma medição da aprendizagem. Embora a reflexão de uma avaliação como parte do processo de aprendizagem se apresente nas falas, há uma expectativa que se encontre uma descrição ou medição do sujeito. O que é apresentado como processo no discurso, perde sentido quando há uma necessidade em

medir o aluno, demonstrando certa ambiguidade de ideias. Desta forma, é possível inferir que a avaliação pensada está relacionada à aprendizagem do aluno como forma de retorno sobre o que se está aprendendo ou não.

*[...] “Quando é aluno já da escola, a gente ‘tá sempre no conselho, no Capci, a gente tá sempre prestando atenção, são sempre as mesmas crianças, né? Então você tem mais ou menos noção do que aquela criança sabe, que você compartilha ali com sua colega de trabalho. Ai o aluno novo, pô, tem que ler, né?(sic) E aí eu já compartilhei isso com A. uma vez, eu li um relatório de um menino que não era meu aluno, não era ele. O relatório não condizia com aquele aluno que estava ali na minha frente. Não é possível que essa professora viu isso nessa criança, e eu estou vendo outra criança”
- Professora B*

Parece então, que a avaliação, também tem a função diagnóstica e de regulação da aprendizagem, como forma de medir as habilidades e direcionar ações para o que ainda não foi aprendido. Se quisermos fazer uma localização histórica e epistemológica, esta declaração pode nos levar a entender o sentido da avaliação em acordo com a geração do juízo de valor que terá seu surgimento entre 1960 e 1970. Embora essa geração tenha questionado o simplismo de uma avaliação que apenas mede centrada nos objetivos, ela não rompe com as bases positivistas, apenas acrescenta o mérito, o julgamento ao ato avaliativo. A avaliação passa a fazer parte do processo de aprendizagem, processo formativo de caráter processual que tem a avaliação como seu produto final. Foi nesta mesma geração de avaliação, destacada por Guba e Lincoln (2011), que os juízos de valores surgiram para “neutralizar” o debate sobre a diferença. E quando falamos dos sujeitos das classes populares, que fazem parte da pesquisa, a diferença precisa estar no debate. Quando o professor não é capaz de ensinar “*cem por cento dos alunos*”, fala sinalizada por uma professora, esquecemos que o que pode ser considerado falha profissional também pode ser entendida como uma não valorização da diferença. Qual conteúdo não foi aprendido totalmente? Quando outra declaração é feita, há um reconhecimento do processo de aprendizagem e ensino, a sua não linearidade, e a avaliação é entendida como parte desse processo, sem a previsibilidade e certeza.

*“Eu acho a avaliação como fundamental na relação com as minhas crianças, relação com a minha equipe, na relação com a minha instituição, na construção de uma prática educativa que tenha significado com todos os sujeitos que estão envolvidos.”
Professora C- Roda de conversa*

Outro sentido atribuído à avaliação parece se apresentar, em outro momento, quando a instituição escolar deve ser considerada ao se refletir sobre a questão. A avaliação é o reflexo da instituição na qual ela ocorre, podendo ser a escola ou a instituição que gere a escola, neste

caso, o município de Niterói. Quando essa discussão vem à tona, é preciso considerar a escolarização também. A educação promovida pelas instituições escolares é tão inerente à realidade social que se naturaliza na nossa consciência, como aponta Sacristán (2001), acrescentando que estar, permanecer ou ingressar numa escola é algo tão comum que não tomamos a consciência de qual a razão fundamental da escolarização ou prática educativa. Dessa forma, acabamos por entender como algo necessário e definitivo, esquecendo que é uma construção histórica e que há uma intencionalidade e, sua manutenção se dá porque serve à setores da sociedade. E, se a avaliação é o reflexo da instituição na qual se realiza, há um projeto de sociedade implícito. Há uma fala em que é possível compreender esse sentido da avaliação, pois “*o mundo é uma avaliação*”. Parece que a sociedade que tem a avaliação como premissa, que parece estar em todos os lugares, que se universaliza diante dessa declaração. Quando entendemos essa onipresença da avaliação na sociedade, podemos compreender também que o projeto de sociedade em curso é o que mede, classifica, seleciona, uma sociedade meritocrática para qual a escola se direciona.

Para uma compreensão melhor sobre a avaliação, é importante conceber a amplitude do termo. “Ao avaliar efetiva-se um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem sempre por um longo tempo e se dão em vários espaços escolares, procedimentos de caráter múltiplo e complexo como se delineia um processo.” (HOFFMANN, 2002) Avaliação é processo e deve ser parte do processo de aprendizagem e ensino. Como também dito anteriormente, as dimensões que compõem e dão sentido à avaliação escolar, são como um caleidoscópio, não se apresenta de modo isolado, mas sendo fonte, combinações e projeções umas das outras, na observância de uma podemos identificar a dimensão da outra.

Diante de todo o percurso histórico do campo da avaliação, no Brasil, há algumas correntes epistemológicas e conceitos que precisamos compreender para entendermos o que é uma avaliação como parte do processo de *aprendizagem ensino*, fala tão recorrente nas rodas de conversas, embora com alguns ruídos.

A objetificação das relações sociais com ecos na avaliação escolar, buscando a redução do fator humano em consonância com a defesa da neutralidade e tomando como objeto da avaliação a alteração da conduta externa observável (ALVAREZ MÉNDEZ, 2002). Essa concepção dominou historicamente o cenário avaliativo brasileiro, especialmente por meio das avaliações tradicionais constituídas por práticas reducionistas, pautadas em princípios tecnicistas e naturalizadas nos cotidianos escolares. Há uma fio tecido, neste trabalho, durante as conversas, que entende a necessidade de pensar a avaliação escolar por outra ótica,

deslocando-a da função de medição, função tão marcada e presente no dia a dia da escola, para fazer parte de um processo permanente marcado por continuidades, rupturas, recomeços, que articule o já presente nas salas de aulas, sujeitos e contextos diversos, “confrontando os múltiplos saberes que perpassam o saber, o fazer e o pensar de alunos e alunas, professores e professoras” (ESTEBAN, 2000, p.1), incorporando a heterogeneidade.

Os cotidianos escolares estão atravessados por práticas avaliativas reducionistas, que fazem a escola viver de costura de momentos estanques: apresento um conteúdo, avalio, retomo conteúdo, avalio, ou ao final de um trimestre⁹ faço uma aferição do conhecimento apreendido por cada aluno e escrevo um relatório dizendo o que o aluno sabe. Ainda que tenhamos a percepção que há necessidade de mudança, como sinalizado pelos sujeitos desta pesquisa, seguimos o fluxo do já posto, avaliação como medida de um sujeito a-histórico, desconsiderado de suas subjetividades.

Outro ponto possível a ser observado, que nos levou à reflexão, traz a dualidade em processos distintos sobre ensinar e aprender. Há dicotomias ainda presentes no cotidiano colocando em lugares distintos aluno e professor, sujeito e objeto, aprendizagem e ensino. Se entendermos dessa forma, uma avaliação meritocrática tem sentido. No entanto, quando buscamos entender o processo de *aprendizagemensino*, através dos muitos questionamentos possíveis que podem indicar os caminhos percorridos, essa dualidade não cabe, pois o processo se mostra complexo, com muitos atravessamentos, múltiplos caminhos em que há aprendizagens que transcendem o ensino, feitas por enredamentos diversos, imprevisíveis e incontroláveis (OLIVEIRA, 2013). Para um “outro olhar”, tão sinalizo no debate, é importante desconstruir o olhar, buscando a mudança na maneira como se interpreta o mundo a nossa volta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A complexidade, os atravessamentos e a característica dialógica do tema, fazem com que se amplifique a discussão e que a polifonia presente encontre ecos nos diferentes espaços em que se faz presente. A dimensão política trouxe a clareza sobre os sentidos que damos à avaliação escolar e como esta prática não pode ser pensada apenas por uma ação isolada nos espaços escolares. A sua constituição traz, em seu bojo, aspectos políticos importantíssimos

⁹ Uso trimestre, pois é a forma de organização da educação municipal de Niterói.

que foram debatidos nos espaços micros e nos espaços macros, denunciando a concepção de escola, o projeto de sociedade e o que entendemos por ser humanos.

Diante deste cenário, emergiu nas rodas de conversas, através de declarações e indícios, a avaliação pautada nos princípios positivistas, que mede, seleciona e classifica os sujeitos, desprezando as diferenças e as subjetividades. O percurso histórico mostra que essa abordagem não se consolida do dia para noite, nos espaços escolares, mas se constitui ao longo de muitas gerações de avaliação (GUBA; LINCOLN, 2011) e que a ruptura com essa prática parece distante de acontecer. Embora os sujeitos da pesquisa sinalizem a importância de outros olhares para a avaliação escolar, essa mudança se centra no discurso, na intencionalidade, presa à ideia de uma escola-intenção, mas que, no cotidiano, retoma as práticas conservadoras vigentes.

Também durante as rodas de conversas realizadas, algumas tessituras foram observadas: a importância da avaliação, a avaliação como parte do processo de *aprendizagemensino* sinalizada como importante, ao mesmo tempo em que muitos equívocos se apresentaram diante desta (in)compreensão, e o debate necessário sobre as avaliações em larga escala. No entanto, muitos foram os ruídos e equívocos em relação à avaliação, desde a conceituação e diferenciação sobre o que é avaliação, instrumentos avaliativos e instrumentos de registros, até o esvaziamento de sentidos. As abordagens trouxeram a conceituação teórica e epistemológica que emergem nos/dos cotidianos escolares. Quando proferidas pelos sujeitos da pesquisa, aparecem numa concepção, mas, na prática, sinalizam outra abordagem. Essa distância, entre a fala e a prática trouxe a reflexão de uma escola desejada, uma escola-intenção e uma escola real.

A pesquisa trouxe a reflexão sobre outras formas de conceber as práticas avaliativas, tanto nos processos de ensino aprendizagem, numa perspectiva mediadora com Hoffmann (2002), quanto como prática de investigação, em que a pergunta é o fundamento principal e a avaliação, é um interrogar e interrogar-se constante. As perguntas nesta concepção não definem saberes, auxiliam nas construções de conhecimentos (ESTEBAN, 2013), Desta forma, a avaliação faz parte do processo de *aprendizagemensino*, pois auxilia na construção do mesmo e não tem por finalidade determinar saberes e não-saberes.

Uma forte crítica está presente no texto, pois, a avaliação que tenta homogeneizar, invisibilizar saberes e subalternizar os sujeitos – sendo estes, em maioria, das classes populares – rompe com a dimensão ética e se traduz num instrumento de controle e regulação dos saberes,

da objetificação das habilidades, que imputa uma lógica de quase mercado na escola, tornando alunos e responsáveis em consumidores e a educação como um produto. A lógica neoliberal adentra os espaços escolares, trazendo os aspectos que a constituem: a competitividade, o individualismo, o apagamento da diferença e usa a avaliação como forma de regulação e responsabilização dos professores e dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ MENDEZ, J.M. **Avaliar para conhecer examinar para excluir**. Artmed: Rio de Janeiro, 2002.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**; Tradução por Ephraim Ferreira Alves, 22ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs, vol.1. capitalismo e esquizofrenia**. Trad. Oliveira, A.L; COSTA, C.P. São Paulo, Editora 34, 4ª reimpressão, 2021.
- ESTEBAN, M.T. **Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano**. In: GARCIA, R.L.(Org.). Método: pesquisa com o cotidiano. DP&A, 2003, p.199-212
- ESTEBAN, M. T. **Educação popular: desafio à democratização da escola pública**. In: Cadernos CEDES. Campinas: v.27, n.71 – jan./abr. 2007. Resenha.
- ESTEBAN, M. T. **Avaliação: Uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.
- ESTEBAN, M.T. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. 2 ed. Petrópolis, De Petrus et Alii, 2013.
- FERNANDES ARROYO, Miguel G.; Abramowicz, Anete **A reconfiguração da escola: entre a negação e a alimentação de direitos**. Campinas, SP: Papiurus, 2009.
- FERNANDES, C. O. **Avaliação sem reprovação: elemento para o debate** In: FETZNER, A. R(ORG.): Ciclos em revista, v. 4: Avaliação, desejos, vozes, diálogos e processos., Rio de Janeiro. Walk, 2008
- FERNANDES, C. O. **Por que avaliar as aprendizagens é tão importante?** In FERNANDES: C. O. (Org.) Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola. São Paulo, Cortez. 2014
- FERRAÇO, C.E. **Eu, caçador de mim**. In: GARCIA, R.L.(Org.). Método: pesquisa com o cotidiano. DP&A, 2003, p.199-212
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2017.
- GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GUBA, E.G; LINCOLN, Y.S. **Avaliação de quarta geração**. Tradução por Beth Honorato. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.
- HOFFMANN, J. **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

MORIN, E. **Introducción al pensamiento complejo**. Gedisa, 1990.

OLIVEIRA, I.B. **Currículo e processos de aprendizagemensino : políticaspráticas educacionais cotidianas**. Currículo sem Fronteiras, v.13,n.3, p. 375-391, set/dez. 2013.

RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMAPAI, C.S.(Org.) **Conversa como metodologia de pesquisa: porque não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SACRISTAN, J.G. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre, Artmed. 2001.

SAUL, A.M. Na contramão da lógica de controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Ed. Pesq.** São Paulo, v.41,nº especial,p.1299-1311,dez 2015.

SKLIAR, C.- **Elogio à conversa (em forma de convite à leitura)** In: RIBEIRO, T; SAMPAIO, C.S; SOUZA, R. (Org.) **Conversa como metodologia de pesquisa:porque não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

ESCOLA TIA CIATA: ESCOLARIDADE E LETRAMENTO DE JOVENS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Áurea Cristina Ramos de Novaes

RESUMO

Este trabalho traz o resultado de uma pesquisa que teve como metodologia análise documental a partir de um vasto acervo bibliográfico, encontros on-line e presenciais com ex-profissionais e ex-alunos do projeto da Escola Tia Ciata, com foco no período de 1983 a 1989, durante o governo de Leonel Brizola, e seu vice-governador, Darcy Ribeiro. Esta Escola se propôs a alterar a dinâmica escolar, desde as práticas nas salas de aula até os aspectos políticos e administrativos, a partir de recursos desafiadores para a época, tais como: a construção coletiva de um currículo próprio, a partir da história de vida dos alunos, a garantia da não seriação, permitindo a entrada do estudante na escola em qualquer período do ano letivo, bem como sua mudança de turma de acordo com suas aprendizagens, avaliadas pelos professores, a partir de suas observações frente às aprendizagens de cada um, favorecendo o letramento e o prosseguimento dos estudos dos/as estudantes para além das primeiras séries do ensino fundamental, representando o enfrentamento a um histórico de fracasso escolar vivido por essa juventude em outras escolas da rede pública. Para este artigo, autores como ARROYO (2009), CANDAU, CRUZ E FERNANDES (2020), FERNANDES (2010) FREIRE (1967), LEITE (1991), OLIVEIRA (2005), entre outros, nos ajudaram a pensar sobre a complexa temática, que não se esgota com essa reflexão proposta, mas que revelou o quanto é possível lidar com essa realidade, desde que haja vontade política e abertura para alternativas inclusivas possíveis.

Palavras-chave: Papel social da escola; vulnerabilidade social; escolaridade.

INTRODUÇÃO

Olhar uma escola, por dentro (sempre) e por fora é conhecer um lugar novo. Se não carregamos conosco elementos fundamentais como: expectativa, curiosidade, interesse, não teremos nada para relatar deste lugar. Não saberemos se o visitamos ou simplesmente passamos por ele, porque quando chegamos a este lugar, buscamos sua essência, seu cheiro, seu significado de existir, descobrindo sua história. Sendo assim, acreditamos que os olhares voltados para uma escola não devem ser como de um pesquisador, avaliador ou simples passageiro. Tem que carregar um olhar de quem já “viveu” e olhou de “verdade” no fundo dos olhos de quem no seu dia a dia constrói um, eterno e marcante, cotidiano escolar. (Araújo, 2009, p. 26 e 27).

Olhar uma escola por dentro e por fora foi um dos desafios propostos, enquanto pesquisadora, o que fortaleceu a ideia de defesa da educação pública, laica, gratuita e de qualidade. É imperativa a necessidade de retomarmos sonhos de justiça, inclusão, de superação de desigualdades que, com frequência, são interrompidos por golpes, de diferentes formas, em diferentes momentos.

A partir de agora, farei um pequeno recorte da história da Escola Tia Ciata (ou ETC), mostrando que todos os seres humanos carregam em si a possibilidade de ensinar e aprender, desde que se tenha um espaço confiável e constante. Este artigo também se propõe a reviver e valorizar os legados de Paulo Freire, Leonel Brizola, Darcy Ribeiro e tantos outros que deram e dão voz aos silenciados, aos oprimidos, aos esfarrapados, aos ameaçados do Brasil e do mundo. Dessa forma, trago para o debate uma experiência de política pública, vivida na ETC, que atendia a jovens entre 14 e 18 anos, moradores de rua ou das comunidades do Rio de Janeiro e arredores, considerados analfabetos ou em defasagem na escolaridade.

A Escola Tia Ciata foi fundada em 1983, durante o governo de Leonel Brizola (1982 a 1989), eleito diretamente, após a abertura política vivida no Brasil, depois de 21 anos de ditadura militar (1964-1985). Em seu governo, a educação teve um lugar de destaque, passando a ser atravessada por um olhar mais sociológico. Esse olhar ia ao encontro da visão do então vice-governador, antropólogo, escritor e político, Darcy Ribeiro.

Brizola e Darcy tinham profundo interesse em elaborar e implantar um Projeto de Educação Juvenil, em uma escola diurna e noturna para atender às crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social. De acordo com o censo escolar da época da implantação do Programa Especial de Educação (PEE), por Darcy Ribeiro, mais de um milhão de jovens entre 14 e 18 anos podiam ser considerados analfabetos funcionais, ou seja, sabiam desenhar o próprio nome, ler anúncios publicitários, ou símbolos conhecidos, nada além disso. Portanto, a marginalidade com relação à sociedade letrada levava à marginalidade socioeconômica.

Considerando essa realidade peculiar, a Escola Tia Ciata pensou o currículo e o método pedagógico como para uma escola não seriada, terminando esse ciclo escolar na chamada 4ª série do ensino fundamental.

A ideia de escola não seriada e da não reprovação dos alunos das primeiras séries escolares foi a opção da Escola Tia Ciata. Tais organizações, temporais e espaciais, mexeram na cultura escolar, na lógica escolar e produziram uma dinâmica interna na escola que foi muito positiva, pelo próprio perfil daqueles alunos. A avaliação era vista como processo e não como medida. A escola lutou contra o senso comum de que a avaliação associada à aprovação ou reprovação seriam elementos garantidores da qualidade do ensino.

Paulo Freire, um dos nossos referenciais teóricos, também nos mostra que é na articulação permanente entre teoria e prática que está a chave da transformação. Ele partia da

ideia de que o aluno não é um recipiente em que o professor coloca o conhecimento, do qual seria o detentor, para formar os estudantes que aprenderiam apenas a repetir informações a eles passadas. Na realidade esta forma de ensino, que o autor chama de concepção bancária, é um ato de levar o estudante, passivamente, a memorizar conteúdos e dados, sem que ele entendesse o sentido daquilo. Freire critica a educação controladora e propõe uma educação libertadora, tendo como base a comunicação entre professor-aluno para constituição de uma relação dialógica entre eles, de modo que cada um deles possa ser sujeito de sua história.

Educação libertadora pressupõe uma opção: *entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito.*” (FREIRE, 1967, pag. 43)

Enfim, a teoria precisa estar associada ao compromisso político de transformar a realidade injusta e opressora que o capitalismo impõe.

METODOLOGIA

Durante os últimos seis anos, levantamos elementos da história da Escola Tia Ciata através de pesquisa documental, a partir de acervo acumulado ao longo dos primeiros seis anos de existência da ETC. Nossas memórias foram confrontadas com os relatos trazidos pelos ex-coordenadores, professores e alunos e alunas da ETC, via entrevistas, reportagens de jornais da época, revistas e registros fotográficos feitos ao longo dos anos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Usamos como referencial teórico, para este artigo, autores como ARROYO (2009), CANDAU, CRUZ E FERNANDES (2020), FERNANDES (2010) FREIRE (1967), LEITE (1991), OLIVEIRA (2005), entre outros, que nos ajudaram a pensar sobre a complexa e inesgotável temática.

Com o apoio da perspectiva de OLIVEIRA (2005), abordamos os aspectos curriculares¹⁰ como algo que é vivo, praticado no cotidiano escolar, e nos aspectos avaliativos de modo a possibilitar aos alunos sua permanência na Escola Nos anos 1980, a ETC

¹⁰ Disponível em: OLIVEIRA, Inês Barbosa. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo. São Paulo, Cortez editora, 2005, pp. 43-67).

desempenhou esse papel de acolhimento desse jovem, marginalizado socialmente, e é sobre esse papel, carregado de intencionalidade, que me proponho a aprofundar a argumentação.

Oliveira (2005) nos propõe a seguinte reflexão:

[...] a prática docente não é mera repetição de fazeres previstos e/ou planejados de fora das salas de aula [...] os diferentes espaços/tempos de formação e alguns dos modos em que a prática cotidiana e a reflexão sobre ela, as aprendizagens formais ou não, representam instâncias diversas de autoformação e de formação continuada, assumindo ou potencializando diferentes currículos praticados, tanto na formação quanto no cotidiano do exercício da docência” (Oliveira, 2005, p. 43).

Essa concepção/ideia de currículo serviu como base para as análises sobre os processos curriculares da escolarização na ETC.

A partir dessa perspectiva cotidiana da transformação de um currículo prescrito, sem vida, em um currículo vivo, com foco nos processos experienciados pelos estudantes em suas vidas, podemos observar que, com o passar do tempo, os alunos acabavam por identificar a escola como um espaço deles. Esses alunos desenvolviam uma afinidade enorme com a Escola a ponto de defendê-la nas brigas de alunos dentro e fora dela. Um dos alunos afirmou:

Esta escola é responsa. Ficar lá no morro, no meio de bandido, arriscando ser morto? Melhor ficar aqui todo dia, no corredor ou na sala. Agora estou frequentando mais a sala. Minha mãe trabalha toda a semana fora de casa e eu fico sozinha. Aqui, o professor dá mais atenção à gente. Na outra escola, quando a gente ia falar alguma coisa, que não entendeu, levava logo castigo. Lá, a professora dá reguada na cabeça, puxão na orelha. Ia falar com o diretor, ele achava que a gente estava errado. Aqui não, a gente faz errado, mas depois se arrepende e pede desculpas, a professora aceita. Aqui, a direção ouve a gente, fala, conversa, acerta as ideias e aí tá tudo certo (Leite, 1991, p. 176).

Dessa maneira, nos anos 1980, pudemos perceber o quanto era possível lidar com realidades tão adversas, desde que houvesse vontade política e abertura para alternativas inclusivas. Em pouco tempo, o aluno percebia a diferença da postura do conjunto dos profissionais da Escola. Abaixo, outro relato que demonstra outro comportamento comum e recorrente entre diversos alunos da Escola:

[...] telefonar para a Escola quando tinham algum problema e não podiam ir estudar naquele dia. Às vezes, guerras nos morros provocavam o sumiço de alguns, por algum tempo. Mas, para que os professores e a coordenação não ficassem preocupados e comesçassem a procurá-los pelas delegacias ou juizado, telefonavam para avisar e para matar as saudades (Leite, 1991, p. 177).

Pensar em juventude, especialmente na juventude em situação de vulnerabilidade social, é também pensar no desafio da permanência desse jovem na escola, para atender a uma expectativa/exigência/desejo para esse grupo etário.

Nesse sentido, a ETC trouxe essa nova concepção da escolaridade não seriada em sua proposta pedagógica, enfrentando a realidade social com a qual convivíamos (e ainda convivemos) quando distinguimos os alunos “adequados” dos “inadequados”, pela exclusão dos segundos.

[...] a escola brasileira, programada para uma minoria de sua população, exclui de seu interior mais de 50% de seus possíveis alunos. Seu currículo é organizado para atender a um contexto sociocultural indicativo da cultura branca civilizada, higienizada e disciplinada, ignorando a verdadeira identidade cultural de nosso povo e até mesmo querendo levar nossos “despossuídos” a perderem o fio cultural que os identifica com sua classe e consigo mesmo, além de impedir de todas as formas que tenham acesso tanto a sua história, quanto ao saber dominante. Desse modo, ao querer impor uma identidade baseada nos padrões europeus, acaba por gerar uma crise que, na escola, explode na relação professor/aluno, mas que, de fato, teria sua origem na relação da elite com o povo (LEITE, 1991 p. 103).

Na busca de criar outras possibilidades que superassem as dicotomias descritas acima, se dá o início dos trabalhos da escola, em 1984, a partir da formação de um grupo que se propôs a estudar alternativas para enfrentar o analfabetismo, num projeto que durou 6 anos de trabalho e pesquisa. Para dar conta da pretensão de alfabetizar jovens de 14 a 20 anos, a ETC formulou um projeto que se propunha a repensar a pedagogia tradicional, a alfabetização calcada nas cartilhas e nos planos aplicados nas escolas públicas da época. Propunha-se uma quebra de paradigma, uma alternativa às propostas que padronizavam o saber que circulava nas diferentes salas de aula. A escola pretendia que, naquele espaço escolar, seus alunos fossem estimulados a se expressarem, para que as aulas acontecessem a partir do saber trazido por esses mesmos alunos.

Considerando esta realidade peculiar, a Escola Tia Ciata pensou o currículo, a avaliação, a didática e a metodologia de ensino para uma escola não seriada, terminando esta etapa na chamada 4ª série do ensino fundamental. Uma verdadeira reinvenção da prática pedagógica, como nos disseram e dizem CANDAU, CRUZ E FERNANDES (2020):

Neste sentido, parto da afirmação de que a reinvenção é um componente que atravessa toda sua trajetória histórica. Esta é a tese que queremos defender neste trabalho. A Didática constitui um campo do conhecimento pedagógico dinâmico, sempre em movimento e atento aos novos desafios colocados pela realidade socioeconômica, cultural e educativa em que se insere. Reinventar não é negar o já construído. Reinventar supõe fazer diálogo já elaborado com as novas questões e perspectivas que interpelam a educação. Reinventar supõe reconhecer distintas formas de se construir conhecimento. Reinventar desafia a nós, educadores e educadoras, a propor novos

enfoques pedagógicos que permitam dar respostas significativas aos desafios da educação na contemporaneidade. Focalizarei a produção da Didática no nosso país. Concretamente a sua trajetória a partir dos anos de 1980. Uma produção ampla, plural e criativa (Candau, Cruz & Fernandes, 2020, p.22).

Via-se a escolarização como única forma de dar condições objetivas de os alunos adquirirem o saber exigido pela sociedade. Seria uma forma de instrumentalizar esses alunos, transmitindo conhecimentos necessários para serem utilizados como estratégias na sua luta e sobrevivência, com questionamentos necessários para sua vida de cidadão atuante.

Boa parte dos alunos que frequentava a Escola Tia Ciata, tinha uma relação péssima com a imagem de escola, em função de sua experiência de “fracasso escolar”, através de sistemáticas “reprovações”.

O que essa cultura e prática da reprovação revelam ou o que legitima sua defesa intransigente é uma concepção de cidadania e de pertencimento à comunidade política extremamente moralizante: sem o aprendizado dos hábitos de trabalho, ordem, dedicação, esforço, não poderão ser reconhecidos cidadãos nem da ordem nem do progresso. Não terão o atestado de bons antecedentes escolares, bons comportamentos cívicos e civilizados para o convívio no trabalho e na cidade.” (ARROYO, 2009 p. 145 e 146).

A Escola, em seu projeto escrito, “pretendia levar o aluno a perceber que o aprender está associado ao prazer e à descoberta, sendo um ato criativo e de libertação e não um ato de consumo, onde o produto da alfabetização seria a ascensão social”. (Leite, 1991, p. 120).

RESULTADO E DISCUSSÃO

Muitos avanços foram vividos na ETC, mas um dos pontos centrais foi o seu reconhecimento como Escola experimental. Este reconhecimento corroborou toda originalidade nos processos de construção metodológica e didática.

Em 1987, para viabilizar o funcionamento da escola, tanto o currículo quanto o método pedagógico foram aprovados pelo CEDERJ¹¹ - Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, sendo a Escola oficialmente “reconhecida como um projeto experimental, para a qual seria indispensável que os educadores, usando de toda a sua criatividade, recorressem às propostas que atendessem à especificidade da clientela e que fossem, ao mesmo tempo,

¹¹ O CEDERJ é um consórcio formado por seis universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro (UERJ; UENF; UNIRIO; UFRJ; UFF; UFRRJ) e um centro universitário (CEFET-RJ) em parceria com a Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação do Rio de Janeiro.

elementos de promoção social dos alunos e das comunidades”. A Escola Tia Ciata era reconhecida e autorizada a ser uma escola diferente, que chegava ao aluno, penetrando em seu mundo, respeitando e procurando trabalhar sua socialização no sentido da conquista da cidadania, compreendendo direitos e deveres dentro de comunidades livres.

A ETC entra na vida desses jovens, tão marcada por essa história de desqualificação e exclusão, buscando valorizar suas identidades, transformando a atividade pedagógica num trabalho de resgate de autoestima e até de proteção. Naqueles anos, sem legislação que protegesse a infância e juventude, os meninos, em situação de rua, podiam ser recolhidos e ser presos, a qualquer hora. Nesse sentido, a oportunidade de terem um uniforme escolar ou profissional, era o sentido de pertença que esses jovens precisavam. Una-se ao sentido de pertença, o acolhimento, a escuta, o respeito por sua história e especialmente a valorização dela, tão marcada pela situação de vulnerabilidade, a partir da desigualdade social que se perpetua no Brasil e no mundo. Nesse sentido, percebemos a importância da presença do Estado na vida das pessoas, especialmente quando falamos em bens que não trazem lucro a ninguém. O que aconteceria com o sistema público de ensino se o deixássemos a cargo do mercado? E o trabalho? Como incorporar os excluídos dessa dinâmica de mercado ou como abrir espaço para garantir sua sobrevivência nessa sociedade produtora de desigualdade social? Famílias e pessoas em tais condições demonstram ter menos possibilidades e recursos para enfrentar as adversidades, gerando insegurança e precária independência social.

Um de nossos ex-alunos, com o qual temos contato até os dias de hoje, afirmou há poucos anos em uma gravação que fizemos lembrando histórias da ETC: *“Eles nos viam como pivetes, nos viam de longe, mas vocês (referindo-se às ex-professoras da Escola Tia Ciata) não viam assim”*.

Esse depoimento nos mostra o quanto Carlos (nome fictício), se sentia parte da comunidade escolar e, dessa forma, reconhecido e respeitado como pessoa, como cidadão.

Olhar para essas histórias com um olhar empático é um desafio. Um olhar buscando saídas, mas saídas coletivas. A história de Carlos e de outros jovens nos mostram que mulheres e homens negros, pobres e periféricos podem ocupar diferentes espaços na sociedade, desde que tenham oportunidade.

Infelizmente, por questões políticas, o projeto da escola foi abortado em seu auge, em 1989. Portanto, vimos colapsar uma das mais ousadas e bem-sucedidas experiências educacionais do gênero, posta em prática no Rio de Janeiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que parece ser o retrato da história de uma escola, traz, como bastidor, uma luta que passou por minha memória afetiva daquela experiência, confrontada com vasta documentação, em arquivo físico e digital, somados à riqueza de troca pessoal com ex-coordenadores, professores e ex-alunos da ETC.

Resgatar essa história nos mostrou o quanto ainda reproduzimos a prática de tornarmos inconstantes as políticas sociais nas transições de governos, especialmente as que dão visibilidade aos invisíveis.

Durante os seis anos de existência da ETC, foram constantes as lutas pela garantia de respeito ao projeto inovador, ao aluno tal qual se apresentava: indisciplinado, inconstante, desconfiado, aguardando mais uma expulsão do espaço escolar. O diálogo e a escuta entre as partes foram essenciais. O aluno trazia a demanda e a Escola procurava se reinventar para atendê-las. Eles não tinham documentos? A ETC não os exigia. Eles eram matriculados primeiro e depois se providenciavam os documentos necessários para a vida do próprio aluno em sociedade. Eles não tinham disciplina com relação ao tempo? Podiam entrar em sala de aula, no dia e hora que chegassem. Ao longo do tempo, eles percebiam que os alunos mais assíduos, ou mais presentes às aulas, podiam avançar nos estudos, mudando para uma sala de aula “mais avançada” no conteúdo. Não tinha série? Não, não tinha. O ritmo da aprendizagem dependia do próprio aluno. Com o passar do tempo, os alunos veteranos explicavam esta dinâmica da Escola para os novos que não paravam de chegar. Eles percebiam também que as provas eram dispensadas e que as avaliações aconteciam no cotidiano, na relação do aluno com os conteúdos, com os professores e com a forma como se articulava estas relações com sua própria história de vida. Dessa forma, os meninos e meninas se sentiam acolhidos e tendiam a permanecer na escola. Um espaço institucional que era deles. Ou seja, ao mesmo tempo que a cultura da escola expressa características universais, ela é também marcada pela singularidade de cada estabelecimento escolar em função do contexto em que está inserida:

[...] a cultura da escola está inscrita nas rotinas, nos ritmos e ritos, na linguagem, no imaginário, nos modos de regulação ou transgressão e pode ser analisada tendo em vista duas dimensões para esse estudo: a dimensão das políticas, da história da escola e de seu funcionamento e a dimensão do cotidiano da escola”. [...] A cultura da escola expressa características universais, o que faz que a instituição escolar seja reconhecida como tal em qualquer lugar do mundo; mas também expressa características próprias, em razão de seus tempos e espaços, seus ritos, de seus agentes, dos valores atribuídos à escola pela sociedade em cujo contexto está inserida, que fazem que a cultura da



Reconhecemos que não podem ser desconsideradas as interrelações entre cultura, ideologia, política e economia. Dito isso, podemos compreender tanto o período de sucesso e crescimento da ETC, dentro de um contexto político com tendência democrática, quanto o período de desconstrução e descaracterização da Escola, em um outro momento sociopolítico, em um contexto com tendência ideológica menos inclusiva e mais repressiva.

Nestes seis anos de existência da ETC, percebemos desejo, empenho, dedicação, interesse do governo Leonel Brizola-Darcy Ribeiro, em enfrentar uma realidade que sempre patinou desde que o Brasil é Brasil. Nossos jovens precisavam se tornar cidadãos de direito. O mesmo direito que lhes tem sido negado historicamente.

Portanto, a luta “da e na” Escola era contra o estabelecido. Desvelamos com a pesquisa que o aluno pobre e sujo aprende. Aprende, sim. Como resultado desta pesquisa, a partir da revisita a memórias e aos documentos da ETC, pudemos perceber que: não se confirma a ideia de que os alunos que sofriam/sofrem de carências econômicas, nutricionais e afetivas muito grandes estariam impedidos de aprender. A pesquisa apontou também uma certa fragilidade na premissa de que uma das causas da repetência escolar estava/está no método de alfabetização empregado, que precisaria ser mudado. Percebemos, por fim, que jovens, mesmo em situação de vulnerabilidade social, eram/são capazes de aprender. Mas reconhecemos ser essencial que a Escola ofereça, além de todo o repertório didático-pedagógico, lanches e refeições para os alunos, também.

Reconhecemos a importância da política e da economia para o enfrentamento da desigualdade social, mas, lamentavelmente, estes enfrentamentos têm sido frágeis e instáveis.

Apesar dos avanços e recuos frequentes, estamos vivendo um momento de reconstrução de políticas públicas que podem renovar esperanças frente a tantos desafios que nos instigam a jamais nos paralisarmos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Mairce da Silva. **Alfabetização: conteúdo e forma** 2. v. 3 / Mairce da Silva Araújo et al.; colaboração Carmen Lúcia Pérez. – Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009
- ARROYO, Miguel G.; Abramowicz, Anete **A reconfiguração da escola: entre a negação e a alimentação de direitos**. Campinas, SP: Papirus, 2009.



XXII ENCONTR

CANDAU, Vera M.; CRUZ, Gisele Barreto da; FERNANDES, Claudia (organizadoras).

Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 2020.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. **A necessária superação da dicotomia no debate sérieciclos na escola obrigatória.** Cadernos de Pesquisa, v.40, n.141, set./dez. 2010

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 1967.

LEITE, Ligia Costa. **A magia dos invencíveis: os meninos de rua na Escola Tia Ciata.** Petrópolis: Vozes, 1991.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar.** In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo. São Paulo, Cortez editora, 2005, pp. 43-67.

ARROYO (2009), CANDAU, CRUZ E FERNANDES (2020), FERNANDES (2010) FREIRE (1967), LEITE (1991) e OLIVEIRA (2005)