



**(Des)caminhos para pensar avaliação
e inclusão escolar no projeto de
enfrentamento à distorção idade-
série *Trajetórias Criativas:*
o espaço do et cetera**

Julia Milani Reis

Orientadora: Prof^a Dra^a Clarice Traversini

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Julia Milani Reis

**(DES)CAMINHOS PARA PENSAR AVALIAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR NO
PROJETO DE ENFRENTAMENTO À DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE
*TRAJETÓRIAS CRIATIVAS: o espaço do et cetera***

Porto Alegre
2019

Julia Milani Reis

**(DES)CAMINHOS PARA PENSAR AVALIAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR NO
PROJETO DE ENFRENTAMENTO À DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE
*TRAJETÓRIAS CRIATIVAS: o espaço do et cetera***

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Clarice Salette Traversini

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Porto Alegre

2019

CIP - Catalogação na Publicação

Reis, Julia Milani
(Des)caminhos para pensar avaliação e inclusão
escolar no projeto de enfrentamento à distorção
idade/série *Trajetórias Criativas: o espaço do et
cetera* / Julia Milani Reis. -- 2019.
160 f.
Orientadora: Clarice Salete Traversini.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Avaliação Escolar. 2. Distorção idade/série. 3.
Inclusão. 4. Projeto *Trajetórias Criativas*. I.
Traversini, Clarice Salete, orient. II. Título.

Julia Milani Reis

**(DES)CAMINHOS PARA PENSAR AVALIAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR NO
PROJETO DE ENFRENTAMENTO À DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE
*TRAJETÓRIAS CRIATIVAS: o espaço do et cetera***

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 10 jan. 2019.

Profa. Dra. Clarice Salete Traversini – Orientadora

Profa. Dra. Fernanda Wanderer – UFRGS/PPGEDU

Profa. Dra. Lígia Beatriz Goulart – UFRGS/PPGEA

Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna – UNISINOS/PPGEDU

AGRADECIMENTOS

Por que se fazem listas poéticas? Em parte [...] porque não somos capazes de enumerar alguma coisa que escapa às nossas capacidades de controle e denominação (ECO, 2010, p. 117): *este é o caso desta poética e afetuosa lista.*

- ✓ À Prof^a Clarice Traversini que, muito mais que apenas uma orientadora acadêmica, foi uma companheira de trajetória de vida e me ensinou que só há limites quando nós os colocamos à nossa frente.
 - ✓ Ao Grupo de Pesquisa em Educação e Disciplinamento que mais uma vez acolheu minhas dúvidas, meus medos e seguiu a jornada junto comigo. Em especial, à colega, e agora amiga, Konstans Steffen que partilhou tanto ao longo desses anos.
 - ✓ À Prof^a Adriana Thoma pela saudade que me acomete na aparentemente simples tentativa de rascunhar algum tipo de agradecimento. Foste imprescindível neste caminho e deixaste marcas não apenas nestas linhas, mas naquelas que contornam quem eu sou.
 - ✓ Às Prof^{as} Fernanda Wanderer, Lígia Beatriz Goulart e Maria Cláudia Dal'Igna, membros da banca avaliadora, pelo acolhimento, pela leitura atenta e pelas sugestões primorosas que reverberam nesta escrita.
 - ✓ À Profa. Dóris Fiss e à Camila Melo pela cuidadosa - e carinhosa – revisão.
 - ✓ Ao grupo de professores do Colégio de Aplicação da UFRGS que não só me ensinou a pensar de outros modos enquanto pesquisadora, como me oportunizou crescer como professora.
 - ✓ Ao grupo de professores do Projeto *Trajetórias Criativas* que fez parte desta pesquisa e me abriu portas para ver um ensaio de mudança no fazer docente.
 - ✓ Aos meus pais e irmãos por sempre me incentivarem a buscar novos desafios e por me apoiarem durante o trajeto.
 - ✓ Ao Pedro que foi incansável ao tentar me convencer de que eu era capaz e que tornou mais leve esse percurso, às vezes, sinuoso.
 - ✓ Ao Arthur por fazer crescer dentro de mim um amor que eu desconhecia.
 - ✓ Aos meus amigos por compreenderem as minhas ausências e, mesmo assim, permanecerem, de algum modo, perto de mim. Em especial, à Fernanda Longo por trilhar esse caminho na Pós-Graduação junto comigo desde a seleção até a defesa.
- ✓ [...]
- ✓ *Ao et cetera* desta lista.

*E foste um difícil começo.
Afasta o que não conheço.
E quem vem de outro sonho feliz de cidade
Aprende, depressa, a chamar-te de realidade.
Porque és o avesso do avesso do avesso do avesso.*

Caetano Veloso

RESUMO

Ao tomar como referência o projeto de enfrentamento à distorção idade-série nos Anos Finais do Ensino Fundamental *Trajetórias Criativas*, a presente dissertação se propõe a analisar os significados atribuídos por professores do referido Projeto, em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental de Porto Alegre/RS, à avaliação escolar, buscando compreender como esses sujeitos narram as práticas avaliativas que são colocadas em ação e como tais práticas se articulam à lógica da inclusão escolar. O *corpus* desta investigação foi formado a partir de dois procedimentos metodológicos: entrevistas e grupo focal. Desse modo, foram desenvolvidas entrevistas individuais com cada um dos professores que compõem o Projeto na referida escola – mais precisamente, cinco professores – e encontros de grupo focal com essa mesma equipe. Num movimento de pesquisar *com* a escola, o processo desta pesquisa se inscreve como um ato de não estar acima ou fora do objeto de pesquisa, mas sempre num caminhar cúmplice entre os participantes do estudo. A partir de um olhar histórico sobre os ditos em relação à avaliação escolar, constatou-se um deslocamento nos modos de pensar a avaliação nas últimas décadas, cuja centralidade, em tempos da inclusão como um imperativo, volta-se à manutenção do fluxo de escolarização. Utilizando os conceitos de poder, norma, biopolítica e in/exclusão, foi possível perceber que, no *Trajetórias Criativas*, são colocadas em ação práticas avaliativas que buscam desnaturalizar o fracasso escolar e posicionar o aluno como aprendiz. Alinhando-as, então, à ação biopolítica que prevê a diminuição do risco a partir da lógica discursiva da inclusão. Para que isso ocorra, constatou-se que os professores colocam em funcionamento a flexibilização da avaliação escolar a partir de técnicas de individualização e de diferenciação dos processos de aprendizagem dos alunos. Mais do que isso, percebeu-se também o esmaecimento disciplinar na avaliação como outra estratégia para manutenção do fluxo escolar. Tal processo ocorre por três vias complementares: 1) a flexibilização da seleção de conteúdos a partir do interesse e necessidade dos alunos; 2) a necessidade de assegurar “saberes básicos” de leitura, da escrita e da matemática e 3) a ascensão de questões comportamentais à avaliação escolar. Em síntese, as práticas avaliativas em questão, a partir da lógica discursiva da inclusão, operacionalizam táticas que convergem a um fim estratégico: a aproximação do aluno da curva de normalidade e a consequente manutenção deste no fluxo de escolarização.

Palavras-chave: Avaliação escolar. Distorção idade-série. Inclusão. Projeto *Trajetórias Criativas*.

REIS, Julia Milani. **(Des)Caminhos para pensar avaliação e inclusão escolar no projeto de enfrentamento à distorção idade-série *Trajetórias Criativas*: o espaço do *et cetera***. Porto Alegre, 2019. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

ABSTRACT

When taking as reference the project of coping with the distortion age-series in the Final Years of Elementary Education Creative Paths, the present dissertation proposes to analyze the meanings attributed by teachers of said Project in a State School of Primary Education in Porto Alegre, RS, to the school evaluation, trying to understand how these subjects narrate the evaluative practices that are put into action and as such practices are articulated to the logic of school inclusion. The corpus of this research was formed from two methodological procedures: interviews and focus group. In this way, individual interviews were developed with each of the teachers that make up the Project in that school - specifically, five teachers - and focus group meetings with the same team. In a research movement with the school, the process of this research is inscribed as an act of not being above or outside the object of research, but always in an accomplice walk among study participants. From a historical view on the sayings regarding the school evaluation, it was observed a shift in the modes of thinking the evaluation in the last decades, whose centrality, in times of inclusion as an imperative, returns to the maintenance of the schooling flow. Using the concepts of power, norm, biopolitics and in / exclusion, it was possible to perceive that in the Creative Paths, evaluative practices are put into action that seek to denaturalize the school failure and to position the student as a learner. Aligning them, then, to the biopolitical action that predicts the reduction of risk from the discursive logic of inclusion. For this to occur, it was found that teachers put into operation the flexibility of school evaluation through techniques of individualization and differentiation of the learning processes of students. More than that, it was also perceived the disciplinary fading in the evaluation as another strategy to maintain the flow of the school. This process takes place through three complementary paths: 1) the flexibility of the selection of contents based on the interest and need of the students; 2) the need to ensure "basic knowledge" of reading, writing and mathematics; and 3) the rise of behavioral issues to school evaluation. In summary, the evaluative practices in question, based on the discursive logic of inclusion, operationalize tactics that converge to a strategic goal: the student's approximation of the normality curve and the consequent maintenance of this in the flow of schooling.

Key words: School evaluation. Age-series distortion. Inclusion. *Creative Paths* Project.

REIS, Julia Milani. **(Des)Caminhos para pensar avaliação e inclusão escolar no projeto de enfrentamento à distorção idade-série *Trajetórias Criativas***: o espaço do *et cetera*. Porto Alegre, 2019. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – “Senza titolo” de Tullio Pericoli	12
Figura 2 – “Senza titolo” de Tullio Pericoli	19
Figura 3 – “Colpo D'occhio” de Tullio Pericoli	21
Tabela 1 – Número de matrículas e taxa de distorção idade-série nos Anos Finais do Ensino Fundamental em Escolas Públicas Estaduais e Municipais (2017)	23
Figura 4 – Configuração das parcerias de trabalho no Caderno no 1 – A Proposta .	25
Figura 5 – Elementos de uma trajetória no Caderno nº 1 – A Proposta	27
Figura 6 – “Paesaggi i ritratti” de Tullio Pericoli	37
Figura 7 – “Robinson e gli attrezzi” de Tullio Pericoli	54
Quadro 1 – Estratégia biopolítica para correção de fluxo	62
Figura 8 – “Fertilità” de Tullio Pericoli	69
Quadro 2 – Agenda de Encontros de Grupo Focal	85
Figura 9 – “Il pensiero mobile” de Tullio Pericoli	87
Figura 10 – “Sguardo” de Tullio Pericoli	90
Figura 11 – II Encontro de Grupo Focal	95
Figura 12 – “Senza titolo” de Tullio Pericoli	101
Figura 13 – II Encontro de Grupo Focal	119
Figura 14 – II Encontro de Grupo Focal	119
Figura 15 – “Ritratto incompiuto” de Tullio Pericoli	124

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAp/UFRGS – Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

Le@d.CAp – Laboratório de Estudos em Educação a Distância do Colégio de Aplicação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SEDUC/RS – Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul

TC – Trajetórias Criativas

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1	PARA INICIAR A TRAJETÓRIA: TRAÇANDO UM PLANO DE VIAGEM	12
2	PRIMEIRA PARADA: CONHECENDO O DESTINO.....	19
2.1	<i>DAS TRAJETÓRIAS CRIATIVAS: ESPAÇO DE (RE)PENSAR O CURRÍCULO</i>	<i>21</i>
2.2	<i>DOS PERCURSOS JÁ TRILHADOS: OLHARES SOBRE OUTRAS PESQUISAS REALIZADAS</i>	<i>30</i>
3	SEGUNDA PARADA: FERRAMENTAS TEÓRICAS PARA CONSTRUIR A TRAJETÓRIA.....	37
3.1	<i>DOS EXAMES ÀS AVALIAÇÕES ESCOLARES: UM PERSPECTIVISMO PARA PENSAR AVALIAÇÃO.....</i>	<i>39</i>
3.2	<i>DA LEGISLAÇÃO EM EDUCAÇÃO: ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE AVALIAÇÃO ESCOLAR</i>	<i>50</i>
3.3	<i>DOS ENCONTROS AO LONGO DO PERCURSO: ENTRE PODER, NORMA, BIOPOLÍTICA E IN/EXCLUSÃO.....</i>	<i>54</i>
4	TERCEIRA PARADA: UM <i>PESQUISAR COM</i> PARA CONSTRUIR UMA TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	69
4.1	<i>DO PESQUISAR SOBRE AO PESQUISAR COM: POTENCIALIDADES E DESAFIOS.....</i>	<i>70</i>
4.2	<i>DOS MÉTODOS DE PESQUISA SELECIONADOS: UMA COSTURA DE POSSIBILIDADES</i>	<i>75</i>
5	QUARTA PARADA: DELINEANDO CAMINHOS ENTRE PRÁTICAS AVALIATIVAS E A CENTRALIDADE DA APRENDIZAGEM NO TC	87
5.1	<i>PRÁTICAS DE FLEXIBILIZAÇÃO, INDIVIDUALIZAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO DOS PROCESSOS AVALIATIVOS: POSICIONANDO O ALUNO COMO APRENDENTE</i>	<i>90</i>
5.2	<i>“O FOCO NÃO É O CONTEÚDO”: ESMACIMENTO DISCIPLINAR E “SABERES BÁSICOS” NA AVALIAÇÃO ESCOLAR COMO FORMA DE GARANTIR O FLUXO DE ESCOLARIZAÇÃO</i>	<i>101</i>
6	NA TENTATIVA DE FINALIZAR A TRAJETÓRIA: UM PERCURSO ENTRE BIFURCAÇÕES, CURVAS E POSSIBILIDADES	124
	REFERÊNCIAS	131

APÊNDICES	144
APÊNDICE A – TABELA DAS PRODUÇÕES DE CONCLUSÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA: ÊNFASE NA ABORDAGEM TEÓRICA METODOLÓGICA <i>TRAJETÓRIAS CRIATIVAS</i> (UFRGS).....	144
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INSTITUCIONAL	155
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INDIVIDUAL.....	157
APÊNDICE D – AGENDA DETALHADA DOS ENCONTROS DE GRUPO FOCAL	158

1 PARA INICIAR A TRAJETÓRIA: TRAÇANDO UM PLANO DE VIAGEM

Figura 1 – “Senza titolo” de Tullio Pericoli



Fonte: Pericoli (1992).¹

Existe, contudo, um outro modo de representação artística que ocorre quando não se conhecem os confins do que se deseja representar, quando não se sabe quantas são as coisas das quais se fala e se pressupõe então um número, se não infinito, astronomicamente grande; ou ainda *quando não se consegue dar uma definição de alguma coisa por essência e, portanto, para poder falar dela, para torná-la compreensível, perceptível de alguma maneira, se elencam suas propriedades* – e, como veremos, *as propriedades acidentais de uma coisa*, desde os gregos até os nossos dias, são *consideradas infinitas*. (ECO, 2010, p. 15) [grifos meus].

¹ Algumas obras de Tullio Pericoli - um pintor, desenhista, cartunista e ilustrador italiano - serviram de inspiração para a elaboração desse estudo. O leitor perceberá que parte delas será comentada ao longo dessa escrita, ao passo que outras estarão ali postas para transbordar o texto. Mais informações sobre a vida e a obra desse artista podem ser encontradas no [site www.tulliopericoli.com](http://www.tulliopericoli.com)

Entre idas e vindas, entre escrita e rasura, após transitar por muitas possibilidades para iniciar essa dissertação de mestrado, encontrei-me com as formas e o infinito de Umberto Eco. Ao retomar os gregos e a forma conclusa com a qual descreveu as coisas de seu tempo, Eco destaca que existem modos de falar sobre algo que operam por outra ordem. Enquanto a capacidade de *dar forma* está vinculada a objetos conhecidos, conclusos, perfeitos, o ato de elencar propriedades, de listar, associa-se à impossibilidade de terminar a lista, ao espaço do *et cetera*.

Promover esse encontro com Eco (2010) implica assumir a perspectiva da estética da lista tanto para minha escrita quanto para minha maneira de pensar e de ver as coisas deste mundo. Compreendo aqui que, apesar de existirem listas finitas, como a lista de chamada de uma turma, por exemplo, há outras possibilidades, para o ato de listar e para a própria lista, que colocam em suspeição a ideia de que tudo está previsto, catalogado. Tomo essa decisão já nos primeiros parágrafos dessa escrita com a intenção de convidar o leitor a se encontrar com as minhas palavras, entendendo que não se tratam de uma representação de algo que é considerado claro, conclusivo, mas de uma escrita que se quer infinita, pois sempre haverá algo mais a dizer.

É desde essa incompletude – e, ao mesmo tempo, desejo ou necessidade – do ato de listar e de escrever que penso ser potente refletir sobre a minha *trajetória*, sobre aquilo que me desestabiliza. Nesse sentido, coloco-me a pensar sobre as questões que me levaram a buscar novos caminhos investigativos. Ao olhar para trás, percebo que as discussões sobre os processos inclusivos há tempos estiveram presentes na minha formação profissional. Ainda enquanto graduanda em Pedagogia e Bolsista de Iniciação Científica², tive a oportunidade de conhecer propostas metodológicas diferenciadas, projetos ditos inclusivos. Dentre eles, conheci um Projeto de Docência Compartilhada, no qual professores especialistas em diferentes áreas do conhecimento e professores pedagogos compartilhavam o processo ensino-aprendizagem de suas turmas³. Já naquela época, algumas questões me

² Pesquisa intitulada “A inclusão chega ao III Ciclo - avanços e impasses nos processos de socialização e aprendizagens detectados” desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa em Educação e Disciplinamento entre 2010 e 2014.

³ Os registros de algumas experiências dessa pesquisa podem ser encontrados no livro: TRAVERSINI, Clarice Salete *et al.* (org.). *Currículo e inclusão na escola de Ensino Fundamental*. Porto Alegre: Edipucrs, 2013. 238 p. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0376-0.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2017.

interpelavam e me colocavam a pensar sobre a aparente ambivalência existente entre a perspectiva da inclusão e as práticas avaliativas escolares, por exemplo, que categorizam e classificam. Anos mais tarde, enquanto aluna de um curso de especialização na área de Estudos Culturais, apesar de me afastar do tema avaliação escolar, cultivava o pensar sobre a inclusão ao propor uma discussão a respeito das representações da deficiência visual que circulavam em algumas produções do cinema.

Agora, diante de um mestrado e dessa folha já não mais em branco, rememoro questões antigas que, de alguma forma, ainda me mobilizam a pensar: como as práticas avaliativas escolares se ressignificam no contexto de propostas metodológicas diferenciadas? É possível pensar a avaliação escolar pela estética da lista? Qual o impacto de uma proposta diferenciada de avaliação escolar na constituição do sujeito aluno? E do sujeito professor?

Avaliação escolar: penso ser este um dos maiores desafios da minha profissão. Aprendi, já na graduação, que cabe ao professor avaliar o aluno e que as decisões implicadas no processo avaliativo podem influenciar a sua *trajetória* escolar. Mas, afinal, o que é avaliar? Como avaliar? Quando falamos em avaliação escolar nos referimos a medir, a categorizar, a mensurar os conhecimentos de um aluno? E no contexto de propostas metodológicas diferenciadas, pensadas para atender casos de alunos com dificuldades de aprendizagem ou em defasagem entre idade-série escolar, como avaliar? Devemos usar instrumentos diferenciados? Devemos ensiná-los e/ou instrumentalizá-los para compreender as avaliações padronizadas que precisarão enfrentar se quiserem alguma colocação em um concurso ou vestibular, por exemplo? O aluno deve ser parâmetro de si, mas precisa atingir objetivos mínimos em relação à sua turma? Há possibilidade de objetivar a avaliação, ou mesmo de objetivar o olhar do professor na relação ensino-aprendizagem? Com esses e tantos outros questionamentos é que começo a desenhar os contornos dessa pesquisa.

Já nos primeiros passos dessa escrita, referi sobre meu encontro com Umberto Eco. Esse encontro, nada casual, como já disse, fez-me pensar. Se, para Eco (2010), no próprio ato de listar está a impossibilidade de terminar a lista, o espaço do *et cetera*, talvez esteja nesse espaço o potencial para pensar a avaliação escolar. Afinal, seria a avaliação escolar uma lista de habilidades, de competências e/ou de objetivos que, de alguma forma, deverá ser verificada ou comprovada?

Para além disso, o mesmo autor nos provoca, ressaltando que, por vezes, fazemos uma leitura circular das listas, ou seja, desconsideramos a sua infinitude, o seu *et cetera*, e entendemos que há esgotamento na lista, que tudo está previsto, categorizado. Acabamos por ler a lista como a representação de algo que é considerado pronto, finito, fechado. Na leitura circular da lista, entende-se que se conhecem as leis, as causas e os efeitos; por isso, acredita-se na capacidade de dar-lhe uma forma circular perfeita. Aqui já faço mais uma provocação: será que nós, professores, tomamos a lista de objetivos de aprendizagem na sua incompletude ou fazemos uma leitura circular dessa lista?

Penso que pode ser potente pensar a avaliação escolar a partir da estética da lista de Eco (2010). Afinal, para esse autor, diante da impossibilidade de conceituar algo, muitas vezes recorremos às listas. Na tentativa de tornar claro aquilo que não está, elencamos, catalogamos, listamos. Nesse sentido, podemos entender que, na lista de objetivos a serem atingidos, das habilidades ou das competências que esperamos que o aluno alcance até o final do ano letivo, reside essa tentativa de clarear aquilo sobre o qual não se tem certeza: a avaliação da aprendizagem e as habilidades cognitivas não observáveis dos alunos.

Como já comentava, quando não se consegue dar uma definição de algo e se precisa falar disso, elencam-se suas propriedades, ou seja, quando é necessário avaliar um aluno e não se sabe como se colocar diante disso, são elencados os objetivos que ele atingiu ou não atingiu. Mais do que isso, para além de enumerar objetivos, penso que se faz uma leitura circular dessa lista, já que ela é colocada como padrão para todos os alunos – a lista conclusa, clara, catalogada, prevista, da forma circular perfeita. Porém, quando falamos em avaliação, em especial quando entrelaçamos esse processo com as práticas inclusivas⁴, parece-me que não há sentido falar em uma lista conclusa, finita. Numa avaliação escolar, sempre há espaço para o *et cetera*, para os escapes, para aquilo que não é possível medir. Afinal, será que tudo que ocorre em uma sala de aula, todos os processos de ensino-aprendizagem cabem em números, em notas ou conceitos?

Pressupor que as notas escolares são um instrumento capaz de explicitar uma visão total sobre um aluno é compreender a avaliação escolar apenas como um

⁴ Entendo, aqui, inclusão para além da deficiência, ressaltando que o termo *inclusiva* precisa ser destacado “[...] para marcar os tempos em que vivemos, caracterizado pela lógica da inclusão” (KLEIN, 2010, p. 11) de todos.

instrumento de seleção e de categorização de uns que atingem um mínimo necessário para avançar e de outros que aparentemente não têm condições para isso. É entender que tudo que ocorre em uma sala de aula pode ser previsto e mensurado. De certa maneira, a avaliação passa, então, a ter um impacto importante nas vidas escolares. Afinal, numa maquinaria escolar (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992) que sustenta diversas concepções de sujeito aluno – como normal e anormal, bom e mau, forte e fraco, disciplinado e indisciplinado –, a avaliação escolar aparece como mecanismo central para classificar, promover, encaminhar e afastar sujeitos da suposta faixa de normalidade, daquilo que é considerado “normal”. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem e, mais do que isso, as escolhas que emanam a partir dela podem levar a diferentes *trajetórias* escolares.

Mas, afinal, qual é a relação entre avaliação e inclusão escolar? Penso que posso indicar mais alguns pontos de encontro e, quiçá, abordar essa relação através de uma lista.

- 1- “A avaliação da aprendizagem constitui-se numa estratégia para incluir e manter todos na escola dita “inclusiva” (KLEIN, 2013, p. 165). A inclusão acaba, portanto, por proliferar os sentidos da avaliação escolar.
- 2- Avaliações escolares classificam, categorizam e podem fazer circular verdades sobre o suposto aluno ideal e aquilo que destoa desse padrão. Os processos de in/exclusão (LOPES *et al.*, 2010) estão, portanto, enraizados nos processos avaliativos.
- 3- Avaliações escolares possibilitam encaminhamentos para atendimentos especializados ou, até mesmo, sustentam a criação de propostas metodológicas diferenciadas. Atendimentos e propostas que, por sua vez, contarão com novas práticas avaliativas.
- 4- Avaliação da aprendizagem direciona o trabalho do professor, define suas escolhas didático-pedagógicas.
- 5- Avaliações escolares posicionam os sujeitos em relação a diferentes possibilidades de futuro (planos de vida).
- 6- Avaliar é, também, decidir sobre *trajetórias* escolares.
- 7- [...].

Trajетórias escolares. Provavelmente, a essa altura, o leitor já percebeu grifos aparentemente desconexos com essa escrita inicial do texto. Esses grifos que talvez

pareçam estranhos e desencaixados, na realidade, vinculam-se aos caminhos investigativos que pretendi compor nessa pesquisa.

Já na graduação, me interessava por conhecer propostas pedagógicas diferenciadas que causassem impactos curriculares com vistas à inclusão. Enquanto, naquele momento, debrucei-me sobre o Projeto de Docência Compartilhada, agora volto o meu olhar para o Projeto *Trajetórias Criativas* (TC) criado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em parceria com o Laboratório de Estudos em Educação a Distância do Colégio de Aplicação da mesma universidade. Esse projeto, desenvolvido em escolas da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, é apresentado como uma proposta metodológica que visa promover autoria, criação, protagonismo e autonomia. Ele foi criado com a intenção de, a partir de novas práticas, oportunizar a aprendizagem e a promoção de alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental que se encontram em defasagem entre idade-série escolar – portanto, sujeitos dos processos de in/exclusão (LOPES *et al.*, 2010) – para o Ensino Médio.

Sendo assim, foi preciso traçar um plano de viagem, selecionando os rumos dessa pesquisa. Por isso, propus, nessa dissertação, entrelaçar o pensar sobre avaliação escolar, processos de in/exclusão e o Projeto *Trajetórias Criativas*.

Entre as diversas questões que me mobilizaram a pensar, selecionei uma que servirá para direcionar o meu olhar no presente estudo: *como professores entendem e narram as práticas avaliativas que são colocadas em ação no Projeto Trajetórias Criativas?* Essa questão, de certa maneira, reaparece e se expande no objetivo geral desta investigação: *analisar os significados atribuídos, por professores do Projeto Trajetórias Criativas de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental de Porto Alegre/RS, à avaliação escolar, buscando compreender como esses sujeitos narram as práticas avaliativas que são colocadas em ação no referido Projeto e como tais práticas se articulam à lógica da inclusão escolar.*

Tendo como referência a minha questão de pesquisa e o meu objetivo geral, construí dois objetivos específicos que nortearam os caminhos dessa investigação:

- 1) entender os sentidos produzidos por professores do projeto *Trajetórias Criativas* às práticas avaliativas em sala de aula;
- 2) compreender quais os efeitos das práticas avaliativas narradas no processo de in/exclusão do aluno;

No que se refere à estrutura deste trabalho, organizei-o em seis capítulos. O primeiro consiste nesta introdução, que visa apresentar os caminhos que me fizeram

chegar até minha questão de pesquisa⁵. O capítulo seguinte é dedicado ao Projeto *Trajetórias Criativas* (também designado como TC nesta dissertação). Nele, busco mostrar como o Projeto foi pensado e estruturado pelos professores do Colégio de Aplicação da UFRGS. Mostro, também, alguns registros das minhas aproximações do grupo que hoje é responsável pela condução desse projeto em outras escolas do estado. Ainda nesse capítulo, num exercício de escrita conjunta com a colega de mestrado Konstans Steffen⁶, fazemos uma revisão bibliográfica do que já foi produzido, até esse momento, sobre o referido projeto. O terceiro capítulo desse estudo se articula, principalmente, com o meu primeiro objetivo específico. A partir de outras investigações, construo uma perspectiva histórica para pensar os significados atribuídos à avaliação escolar. Além disso, dedico essa parte do trabalho para o estudo e a construção de possíveis articulações entre os conceitos que serviram como ferramentas teóricas para pensar os meus trajetos como pesquisadora. Já a quarta seção deste trabalho consiste no “como fazer”: ali, apresento os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa. Mais do que isso, busco traçar alguns pontos de ancoragem para pensar outro modo de fazer pesquisa: o *pesquisar com*. A quinta seção deste estudo foi dedicada para as unidades de análise. A partir de duas subseções, busco tecer reflexões sobre as práticas avaliativas narradas pelos professores do TC desde a lógica discursiva da inclusão. Como finalizar é preciso, a sexta parte desta dissertação dedica-se às considerações finais deste estudo. Nela retomo o problema e os objetivos da pesquisa, fazendo uma síntese do caminho trilhado.

Tendo dito isso, podemos passar para o próximo capítulo.

⁵ Assim como defende Veiga-Neto (2014), optei na escrita desta dissertação pelo uso da 1ª pessoa do singular. Não há aqui pretensão em imprimir a ideia de que tudo que falo é uma descrição própria que não está imersa na fala de outros autores. Pelo contrário, o uso do *eu* é justamente para “[...] não cair nos sonhos do objetivismo positivista” (VEIGA-NETO, 2014, p. 65) que crê na possibilidade de neutralidade e de distanciamento entre sujeito e objeto de pesquisa.

⁶ Assim como fiz nesta dissertação, Konstans Steffen (2019) também se dedicou a pesquisar os impactos do Projeto *Trajetórias Criativas*. Em seu estudo de Mestrado, desenvolvido na mesma instituição desta investigação, a autora buscou compreender o processo de constituição do sujeito aluno do *Trajetórias Criativas* (TC), partindo das análises das práticas pedagógicas desta abordagem, na perspectiva dos alunos.

2 PRIMEIRA PARADA: CONHECENDO O DESTINO

Figura 2 – “Senza titolo” de Tullio Pericoli



Fonte: Pericoli (1997).

O processo de construção de um projeto de pesquisa é incerto, mas alguma definição é necessária. Em sua obra, Pericoli (1997) parece nos mostrar esse paradoxo do futuro indeterminado, impreciso, branco, diante do fértil e produtivo caminho já trilhado. Sendo assim, nos percursos investigativos desta dissertação, entendi que era preciso traçar caminhos possíveis para desenhar uma analítica da pesquisa, de modo a dar visibilidade aos significados atribuídos à avaliação escolar. Delineei, portanto, algumas estratégias.

Como primeira estratégia, durante o período de construção desta dissertação, busquei familiarizar-me com o Projeto *Trajetórias Criativas*, aproximando-me do grupo de professores do Colégio de Aplicação da UFRGS (CAp – UFRGS), que, hoje, acompanha as escolas que já utilizam essa proposta metodológica e ainda promove formação para os novos integrantes do Projeto. Nessa aproximação, tive a oportunidade de participar de reuniões de planejamento do grupo, bem como de uma reunião de formação, realizada na Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS), com algumas escolas da rede estadual que já desenvolvem o Projeto nas suas sedes. Já nesses primeiros passos, comecei a construir um caderno de campo com alguns relatos e impressões minhas que pudessem auxiliar nesse processo de me constituir como pesquisadora.

Para além da participação nessas reuniões, ainda nesses contatos iniciais, tive a oportunidade de conhecer as publicações produzidas pelos professores que pensaram esse Projeto, muitos deles ainda hoje integrantes do já mencionado grupo de formação do CAp – UFRGS. A proposta é apresentada através de sete cadernos publicados pelo Ministério da Educação⁷. Mais do que isso, ainda tentando compreender a estrutura do Projeto e o que já foi publicado sobre ele, também lancei meu olhar para as pesquisas já produzidas que também tomaram esse Projeto como campo de investigação. Ainda neste capítulo, apresento o Projeto *Trajetórias Criativas* no cruzamento com alguns fragmentos do meu caderno de campo a fim de esclarecer as razões do meu recorte de análise.

Até aqui busquei, de uma forma geral, explicar a primeira estratégia que delineei como pesquisadora, mostrando as primeiras aproximações que se deram ao longo desse percurso. Passo, a seguir, a mostrar, de forma mais detalhada, a minha primeira parada: o Projeto *Trajetórias Criativas*.

⁷ Os cadernos publicados estão disponíveis no site <http://www.ufrgs.br/trajetoriascriativas/>. Acesso em: 08 maio 2017.

2.1 DAS TRAJETÓRIAS CRIATIVAS: ESPAÇO DE (RE)PENSAR O CURRÍCULO

Figura 3 – “Colpo D'occhio” de Tullio Pericoli



Fonte: Pericoli (1984a).

Convido, para me ajudar a apresentar o Projeto *Trajétórias Criativas*, que, por meio da ação investigativa em uma escola, constitui o campo de pesquisa dessa dissertação, o artista Tullio Pericoli que, com sua obra *Relance*⁸, me instiga a pensar sobre o nosso olhar como uma escolha direcionada e seletiva. As propostas que movimentam flexibilizações curriculares, que causam impactos e provocam rupturas nas práticas escolares sempre me interessaram, e penso que merecem visibilidade. Afinal, são essas propostas que muitas vezes, ao pensar a potência daquilo que é tido como impotente, possibilitam um pensar de outros modos. Para além das dicotomias

⁸ Tradução minha.

entre certo e errado, bom e mau, pretendo, com esse estudo, pesquisar com o Projeto *Trajetórias Criativas* através de um olhar problematizador que questiona aquilo que nos é dado como pronto, que reivindica espaços de reflexão de modo a abrir oportunidades para o aparecimento de questões que poderiam permanecer invisibilizadas. Com esse olhar direcionado e seletivo, proponho que conheçamos o projeto.

O Projeto *Trajetórias Criativas*, resultado de uma parceria entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Laboratório de Estudos em Educação a Distância/Le@d.CAp - Colégio de Aplicação) e a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS), com o apoio do Ministério da Educação (MEC), iniciou em 2012 em escolas da rede pública estadual dos municípios de Porto Alegre e de Alvorada. Atualmente, o Projeto está em funcionamento em mais de 20 escolas do estado, atendendo a mais de 750 alunos⁹.

A origem do Projeto está relacionada a um desafio a ser superado, como os autores descreveram¹⁰. À época da publicação – 2014, dados apontavam que mais de três milhões de estudantes de 15 a 17 anos ainda não haviam completado o Ensino Fundamental no Brasil, formando um grande contingente de alunos em defasagem idade-série escolar ou em situação de evasão escolar. Atualmente, as estatísticas também não são animadoras. Dados divulgados pelo Censo Escolar de 2017, promovido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), apontam que a taxa de distorção idade-série nos Anos Finais do Ensino Fundamental em escolas públicas municipais e estaduais chegam a superar 30% do total de matrículas:

⁹ Dados internos obtidos com a SEDUC/RS que, até o momento, não foram confirmados oficialmente.

¹⁰ São autores do Projeto: Mônica Torres Bonatto; Simone Rocha Conceição; Italo Modesto Dutra; Mônica Baptista Pereira Estrázulas; Lígia Beatriz Goulart; Stela Maris Vaucher Farias; Ivana Kátia de Souza Ferreira; Mirian Raquel Buiz Mion Figueiró; Ana Carolina Müller Fuchs; Rosane Nunes Garcia; Rosália Procasko Lacerda; Eduardo Britto Velho Mattos; Lucas Eishi Pimentel Mizusaki; Tatiana Cibele Mendonça Pereira; Henry Daniel Lorencena Souza; Aduino Locateli Taufer; Lúcia Couto Terra; Jocelito Zalla.

Tabela 1 – Número de matrículas e taxa de distorção idade-série nos Anos Finais do Ensino Fundamental em Escolas Públicas Estaduais e Municipais (2017).

		Estadual	Municipal
Brasil	Nº de matrículas	5.080.094	5.132.109
	Taxa de distorção idade-série	24,9%	33,6%
	Nº de matrículas em distorção idade-série	1.264.943	1.724.389
Rio Grande do Sul	Nº de matrículas	275.899	266.944
	Taxa de distorção idade-série	34,9%	33,5%
	Nº de matrículas em distorção idade-série	96.289	89.426
Porto Alegre	Nº de matrículas	39.270	14.594
	Taxa de distorção idade-série	46,6%	45, 7%
	Nº de matrículas em distorção idade-série	18.300	6.669

Fonte: dados elaborados com base no Censo Escolar (INEP, 2017).

Considerando todo esse contexto, os autores propuseram um Projeto que, ao estimular a realização de atividades capazes de desenvolver a autoria, a criação, a autonomia e o protagonismo, pretendia ressignificar as relações desses estudantes consigo mesmos e com a escola, lhes permitindo encerrar o Ensino Fundamental e ingressar no Ensino Médio.

Nessa perspectiva, podemos olhar para o Projeto *Trajetórias Criativas* como uma metodologia que atravessa tanto a prática do professor, que revisa sua intervenção no decorrer da trajetória, quanto o processo de aprendizagem do aluno, que, protagonista e autônomo, torna-se também responsável pelo seu processo de aprender. Se olharmos para essa perspectiva, pensando nos processos avaliativos que estão imbricados nesse modo de fazer, podemos destacar a necessidade da ideia de uma avaliação contínua, tanto do trabalho do professor quanto do desenvolvimento do aluno.

Em 2014, os envolvidos com a criação desse Projeto publicaram, em parceria com o MEC, sete cadernos que tinham por objetivo apresentar e sistematizar o Projeto *Trajetórias Criativas* como uma proposta de ação educativa. O *Trajetórias Criativas*, que, segundo os autores do Projeto, recebeu esse nome em alusão à ideia de abertura da possibilidade de professores e alunos construírem juntos um percurso formativo

que configuraria novos vínculos com a escola, é apresentado no *Caderno nº 1*, intitulado *Proposta*, como

[...] uma proposta de ação educativa, cuja abordagem teórico-metodológica, denominada *Trajetórias Criativas* (TC), foi especialmente concebida para inspirar gestores escolares, professores, famílias e jovens estudantes a produzirem, juntos, a aventura de ultrapassar concepções, redefinir papéis, espaços e tempos escolares, bem como, a partir de novas práticas que dialoguem com os interesses dos estudantes, oportunizar aprendizagens necessárias à promoção de jovens de 15 a 17 anos que não concluíram o Ensino Fundamental para o Ensino Médio. (BRASIL, 2014, p. 1) [grifo meu].

Com a expectativa de estimular professores de alunos em defasagem idade-série escolar a pensarem numa proposta diferenciada de ensino para esse grupo de alunos, os cadernos publicados sugerem algumas atividades e formas de estruturá-las como inspiração para os grupos que vierem a desenvolver esse Projeto em suas sedes de trabalho. Ainda que façam sugestões, os autores afirmam, no entanto, que não se trata de uma prescrição de algo pronto, fechado, mas da operacionalização de uma ação educativa aberta, adaptável, de modo que cada envolvido nesse Projeto possa construir a sua própria *trajetória criativa* (BRASIL, 2014).

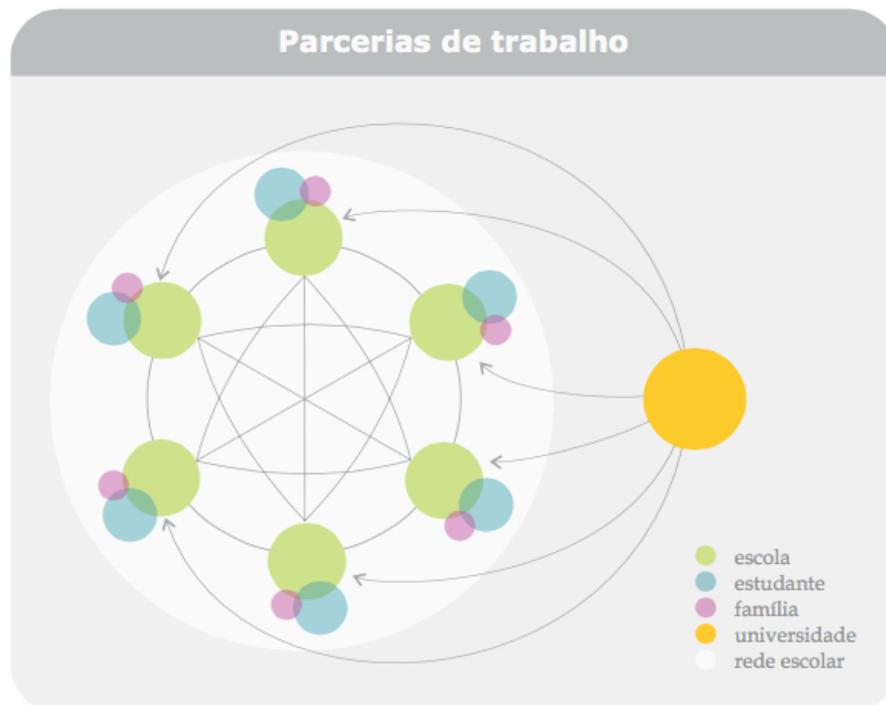
Dentre os impactos curriculares desejados pelo Projeto, destaco primeiramente a organização das turmas que o compõem. Conforme a proposta, aqueles alunos que estão em situação de defasagem idade-série escolar serão reagrupados e formarão as turmas do Projeto *Trajetórias Criativas*. Turmas que, por sua vez, deverão ser compostas por, no máximo, 25 alunos e serão separadas por tempo no projeto, ou seja, as turmas TC1 – *Trajetórias Criativas 1* – corresponderão àqueles grupos que estão no seu primeiro ano de participação no projeto; as turmas TC2 serão aquelas em que os alunos já estão no seu segundo ano de escolarização no *Trajetórias Criativas* e assim sucessivamente. O tempo máximo de permanência no projeto é de 3 anos, sendo que os alunos podem ser promovidos para o Ensino Médio a qualquer momento.

A operacionalização dessa abordagem teórico-metodológica pressupõe uma rede de relações colaborativas e cooperativas para que as atividades pedagógicas sejam resultado de um trabalho integrado entre as diferentes áreas do conhecimento e os demais envolvidos no projeto (gestores, professores, outros profissionais da educação, famílias e alunos). De acordo com os autores, o projeto se sustenta em parcerias de trabalho que, “[...] ao experimentar, testar, ajustar e avaliar ações

educativas abertas gera[m] condições iniciais para assumir novos papéis e modificar profundamente a prática pedagógica que se realiza na escola” (BRASIL, 2014, p. 3).

Essa parceria só se sustenta, segundo os autores, porque esse coletivo se constitui a partir da livre adesão. Dessa forma, todos integrantes tomam consciência da sua corresponsabilidade pelo percurso, desde o planejamento até a avaliação parcial ou final dos processos e resultados. Essa distribuição de responsabilidades entre todos os envolvidos com o Projeto configura o que os autores denominam de “gestão compartilhada”, na qual todos gerem o trabalho de forma articulada. Essa rede de parcerias de trabalho é apresentada no *Caderno nº 1* através do seguinte esquema:

Figura 4 – Configuração das parcerias de trabalho no Caderno nº 1 – A Proposta



Fonte: BRASIL (2014, p.04)

Já nos primeiros passos de apresentação do projeto, podemos perceber a emergência de um saber estatístico (LÓPEZ BELLO; TRAVERSINI, 2009; SPERRHAKE; LÓPEZ BELLO, 2016) que, ao quantificar a população, no caso a população de alunos em situação de defasagem idade-série escolar ou em situação de evasão, torna visíveis determinadas características que, entendidas como uma ameaça à ordem social e prejuízo à trajetória escolar de continuidade de estudos do

aluno, sustentam a defesa da flexibilização dos currículos escolares. No caso do *Trajetórias Criativas*, essa flexibilização, por sua vez, pluraliza os modos de produzir e pensar o currículo à medida que todos os envolvidos são corresponsáveis pelo processo.

No encontro de formação realizado na SEDUC/RS pelo grupo do CAp – UFRGS com os professores do TC, do qual pude participar, no primeiro semestre deste ano, a questão da flexibilização curricular foi um dos temas discutidos. Vejamos como isso pode ser demonstrado através da fala de um dos professores presentes no encontro¹¹:

Bruna - O aluno não está contra a mudança, ele está mais seletivo em relação àquilo que quer aprender. Nós, professores, que precisamos estar mais abertos à mudança.

(Caderno de Campo, 2017)

Vemos, nesse recorte, que a seleção dos conteúdos a serem ensinados começa a se deslocar entre os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Nesse Projeto, a tarefa de seleção não é exclusiva do professor ou dos gestores da escola, mas é também do aluno. O interesse do aluno entra no jogo do programa de ensino, que deve ser adaptado com base no indivíduo.

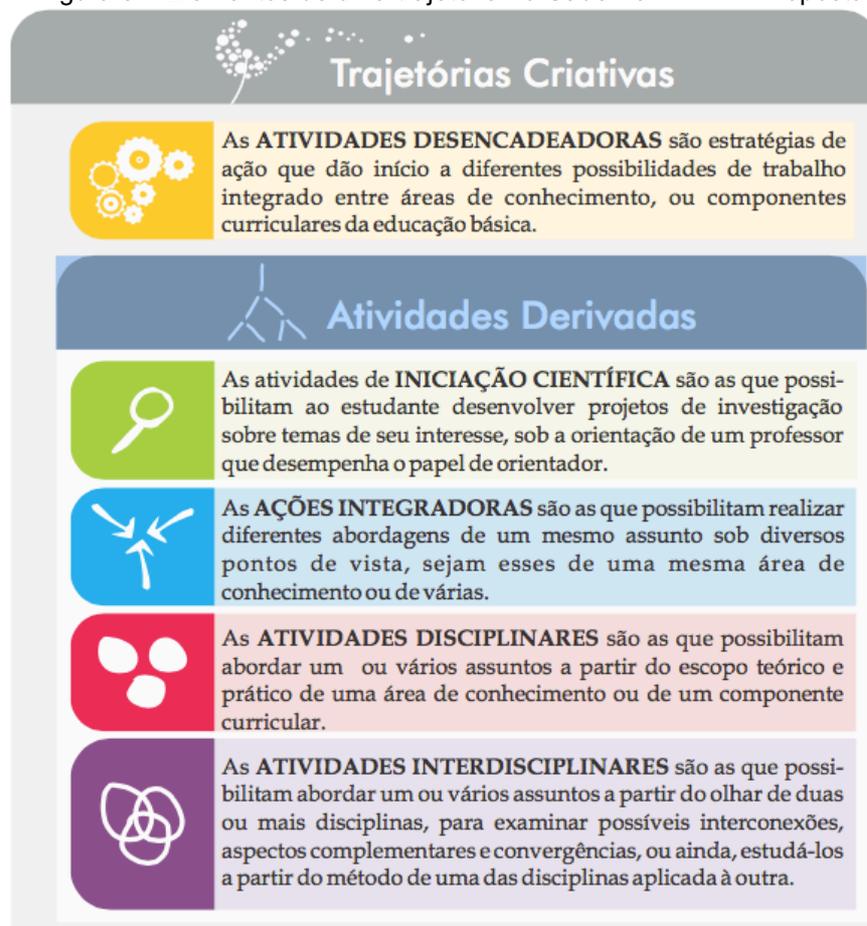
No contexto da proposta, são apresentados quatro conceitos que deverão nortear todo o planejamento: a autoria, a criação, a autonomia e o protagonismo (BRASIL, 2014). O Projeto compreende autoria como a qualidade de criação de algo que integrará a proposta educativa ou que será produto da sua implementação. A criação, para os autores, está relacionada à ação de produzir, inventar ou recriar algo que funcionará como uma estratégia de ação ou solução operacional para a proposta. A capacidade de auto-organização compreende o que eles entendem por autonomia. Já a intervenção no contexto social com vistas à solução de um desafio, conflito ou problema compreende o protagonismo. Esses conceitos, segundo a proposta, devem estar imbricados em todas as ações educativas dos parceiros envolvidos.

Na proposta do *Trajetórias Criativas*, é preciso ainda constituir uma equipe de

¹¹ No que se refere à transcrição das falas, optei por adotar uma escrita ortográfica, corrigindo as supressões de plural e a concordância verbal e nominal. Esclareço, ainda, que optei nessa parte do texto por utilizar nomes fictícios para os professores que fizeram parte do encontro em questão. No momento das análises, quando opero com as narrativas dos professores participantes desta pesquisa, utilizei uma numeração para me referir a estes. Fiz essa diferenciação por entender ser necessário marcar a mudança de contexto na pesquisa.

professores de diferentes componentes curriculares – Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, Educação Física, Religião – que trabalhará de modo integrado, a partir de reuniões sistemáticas para o planejamento dessas trajetórias. Essas práticas, de acordo com os autores da proposta (BRASIL, 2014, p. 6), implicam a “[,,] redefinição dos papéis discentes e docentes, além de novas concepções sobre o uso de tempos e espaços para aprendizagens escolares”. Portanto, cada trajetória será delineada ao longo do processo, que deverá ser sustentado numa tríade entre atividades desencadeadoras, atividades derivadas e atividades interdisciplinares.

Figura 5 – Elementos de uma trajetória no Caderno nº 1 – A Proposta



Fonte: BRASIL (2014, p. 06)

Nessa proposta, o currículo desdobra-se entre cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Ensino

Religioso, e uma parte diversificada¹², que compreende as práticas interdisciplinares e as atividades de Iniciação Científica. Apesar da divisão por áreas, a fragmentação do ensino é fortemente criticada na proposta, que vê nas práticas interdisciplinares novas possibilidades de arranjos curriculares. O ensino homogeneizante é também questionado pelo Projeto, que se inscreve numa perspectiva da individualização dos processos, o que remete a práticas democráticas e inclusivas.

No já referido encontro de formação promovido pelo grupo do CAp – UFRGS, o planejamento, a proposição de atividades e a avaliação privilegiaram uma discussão que visibilizasse alguns dos entendimentos acerca da mencionada parceria de trabalho e interdisciplinaridade. Como defenderam algumas professoras:

Maíra - Embora eu seja da Matemática, sou professora do *Trajetórias Criativas* e preciso trabalhar na Iniciação Científica, nas áreas integradas. [grifo meu].

(Caderno de campo, 2017)

Iara - Todas as áreas devem se responsabilizar pela estrutura da narrativa escrita.

(Caderno de Campo, 2017)

Considerando o contexto em que essas falas foram produzidas, volto-me para um ponto que gostaria de explorar. Ambas as falas, enunciadas por professores que atuam no Projeto, evidenciam algumas permanências que indicam efeitos da abordagem *Trajetórias Criativas* na sua prática pedagógica. A responsabilidade pelo processo de alfabetização, por exemplo, não recai apenas para os professores que compõem a área das Linguagens, mas alastra-se para todos os participantes do Projeto, assim como a área de atuação do professor não fica mais restrita à sua formação específica, mas também se desloca para outras áreas do conhecimento. Esses deslocamentos, por sua vez, provocam rupturas no modo de organizar os tempos e espaços escolares.

Colocando-se contrários ao que eles chamaram “arranjo tradicional”, a proposta *Trajetórias Criativas* não prioriza componentes curriculares, à medida que distribui a mesma quantidade de tempo para cada um deles, mas os compreende de forma integrada a partir dos interesses e necessidades dos alunos. Esse

¹² Os autores utilizam essa classificação de acordo com a **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** (2013).

fracionamento do tempo também não é fixado, podendo ser alterado conforme as propostas delineadas pelos docentes e a demanda dos alunos. Desse modo, o gerenciamento do projeto se dá no decorrer do mesmo, tanto por professores quanto por alunos.

Em relação às práticas de avaliação escolar da aprendizagem dos alunos, os autores salientam que essa proposta se refere não só a pensar de modo integrado e articulado as ações educativas, mas também à necessidade de “[...] gerar avaliações quanto ao alcance de suas finalidades, de acordo com essa mesma visão de natureza sistêmica” (BRASIL, 2014, p. 13). Vemos, então, novamente uma flexibilização dos processos avaliativos. Ainda no contexto do encontro de formação realizado na SEDUC/RS, valho-me de mais uma fala de uma professora que penso contribuir para compreender como essa proposta é organizada:

Victória - Precisamos estabelecer critérios e que eles não sejam estanques. Significa ter critérios norteadores e mais alguns flexíveis. Precisamos monitorar os critérios ao longo do ano.

(Caderno de campo, 2017)

Naquele encontro em que um dos temas a ser discutido era a avaliação escolar, foi possível perceber algumas tensões que potencializaram a discussão. O processo de avaliação dos alunos, que nesse Projeto é evidenciado através de pareceres descritivos, é atravessado por discursos diversos e, por vezes, conflitantes. Alguns professores relataram focar seu olhar na observação/descrição da evolução do aluno conforme as práticas colocadas em ação; assim, cada progresso, cada avanço, é acompanhado e registrado. Outros sentiam a necessidade de descrever o desempenho escolar através de critérios, que deveriam ser preestabelecidos pelo Projeto, de preferência naquele encontro. Por outro lado, alguns, como na fala destacada anteriormente, discutiam a possibilidade de pensar critérios contextualizados e transitórios.

Foi observando, no encontro de formação, esse terreno de disputas em relação aos significados que podem ser atribuídos à avaliação escolar que, mais uma vez, percebi a potência de pensar a avaliação. Dentre as questões que me acompanharam após esse encontro de formação, destaco algumas: como os professores estruturam e pensam uma avaliação escolar num projeto curricular diferenciado? Como esses professores, que atuam tanto no *Trajetórias Criativas* quanto no programa regular de

ensino da escola, transitam entre a avaliação usada nesse Projeto e no processo tido como regular? Em que momento o processo avaliativo permite definir que o aluno está apto a ingressar no Ensino Médio? Ainda que sem a intenção de respondê-las nesse momento, valho-me dessas questões para seguir trilhando esse percurso de pesquisadora.

De forma breve, mostro a seguir algumas pesquisas já produzidas que, ao selecionar o Projeto *Trajetórias Criativas* como campo de investigação, também atribuíram alguns sentidos a esse Projeto.

2.2 DOS PERCURSOS JÁ TRILHADOS: OLHARES SOBRE OUTRAS PESQUISAS REALIZADAS

“A investigação científica é, sobretudo, um trabalho coletivo” (COSTA, 2002, p. 154). Essa premissa, apontada por Marisa Costa, nos parece imprescindível para dar início a essa seção. Certamente, esse começo já causa algum estranhamento, afinal, uma escrita no singular parece dar lugar a uma escrita plural. Essa troca do *eu* para *nós* não é meramente ilustrativa, mas, sim, intencional, à medida que essa seção da dissertação é um exercício de reflexão realizado a quatro mãos, entre mim, Julia, e Konstans Steffen, também mestranda do Grupo de Pesquisa em Educação e Disciplinamento (GPED).

Uma leitura apressada pode classificar esse exercício como uma tarefa menos trabalhosa ou, até mesmo, pode questionar a autoria necessária para a proposição de uma dissertação, porém, essa escrita conjunta reflete um outro modo de fazer pesquisa que, enquanto grupo, temos a intenção de divulgar, o *pesquisar com*. Essa seção, que o leitor poderá encontrar tanto nesse trabalho quanto no estudo de Steffen (2019), tem por objetivo mostrar algumas pesquisas já produzidas em relação ao TC. Mais do que isso, faz parte também de uma escolha metodológica que compreende a pesquisa como uma tarefa social e que precisa ser produtiva e útil para todos os envolvidos nesse processo.

Sendo assim, optamos por uma escrita conjunta, principalmente, por quatro motivos: 1) ainda que com enfoques diferentes, as duas pesquisadoras têm como objeto de estudo o TC e desenvolveram as suas pesquisas na mesma instituição,

desse modo não faria sentido fazer um garimpo das pesquisas pré-existentes de forma isolada, já que, assim, ideias podem ser tensionadas e debatidas; 2) essa retomada ultrapassa os limites das nossas dissertações, afinal, também é uma forma de reunir os dados de pesquisa, tanto para o grupo de formação do TC do CAp - UFRGS, quanto para a escola que recebeu as pesquisadoras. Essa seção deve, também, servir para dar visibilidade ao TC, inspirando aqueles que desejam se aproximar dessa proposta; 3) nossos estudos, assim como outras pesquisas que estão sendo desenvolvidas no GPED, assumem uma proposta metodológica que denominamos *pesquisar com*. Essa metodologia, que nesse trabalho será mais detalhadamente discutida no capítulo 4, consiste, principalmente, na premissa de que o “furor investigativo” deve se dar em conjunto, entre todos os envolvidos na pesquisa. Nesse sentido, essa escrita é mais uma estratégia desse modo de fazer investigações no campo educacional; 4) como jovens pesquisadoras, consideramos que uma escrita em pares é ainda mais produtiva no momento da inserção em um grupo de pesquisa, visto que estimula a construção de uma rede de saberes que é própria do exercício de se tornar pesquisador. Isso nos faz pensar que escrever em conjunto, mesmo que nos pareça uma tarefa mais árdua, diante da exposição que esse exercício exige, é uma prática necessária para a agenda de qualquer investigador que deseja permanecer e se qualificar nesse processo.

Após esclarecer nossas intenções para uma escrita conjunta, faz-se necessário retomar Costa (2002, p.154), que nos convoca, dizendo: “[...] divulgue sua pesquisa e procure conhecer as dos outros”. Sendo assim, fomos atrás, percorremos uma trajetória em busca do já produzido tanto para conhecer melhor o TC, quanto para não “fazer mais do mesmo”. Tal percurso envolveu as seguintes bases de dados: Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹³, Portal de Periódicos CAPES¹⁴, Scientific Electronic Library Online (SciELO)¹⁵, LUME (repositório digital da UFRGS)¹⁶ e Google Acadêmico¹⁷. Ao pesquisar com a palavra-chave “distorção idade-série” combinada com “Ensino Fundamental”, atentando ainda aos trabalhos que de alguma maneira tematizassem

¹³ Acesso em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>

¹⁴ Acesso em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

¹⁵ Acesso em: <http://www.scielo.org/php/index.php>

¹⁶ Acesso em: <http://www.lume.ufrgs.br/>

¹⁷ Acesso em: <https://scholar.google.com.br/>

o *Trajetórias Criativas*, foi possível perceber que há uma carência de estudos no tema¹⁸.

Até o fechamento desta pesquisa, foram identificadas trinta e cinco produções, em nível de especialização *Lato Sensu*, feitas na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED – UFRGS). Esses estudos foram produzidos, em 2015, no curso de Especialização intitulado “Educação Integral na Escola Contemporânea: Ênfase na Abordagem Teórica Metodológica *Trajetórias Criativas*”. Além dessas produções, encontramos ainda a tese de doutorado de Stela Maris Voucher Faria defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU – UFRGS) em 2017, a dissertação de mestrado de Kátia Oliveira Silva defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PPGEDU – PUCRS) em 2018, o trabalho de conclusão de curso para graduação em Pedagogia de Dalila Farias Pedro de Matos apresentado na FACED-UFRGS em 2017 e três artigos internacionais, um deles publicado na *Revista Internacional de Pedagogia y Currículo* (SOUZA *et al.*, 2017), dos Estados Unidos, outro apresentado no *XIII Congresso do SPCE* (GOULART; SAENGER, 2016), em Portugal, e o último exposto no *Congresso Internacional de Educação e Tecnologias: Encontro de Pesquisadores em Educação à Distância* (ANTUNES, 2018), em São Paulo.

Para orientar o olhar do leitor sobre os trabalhos já realizados, e não apenas elencar uma série de produções, buscamos agrupar as pesquisas encontradas a partir de eixos temáticos. Foi aí que criamos nove eixos: Iniciação Científica, Educação Ambiental, Tecnologias e Culturas Digitais, Educação Integral, Juventudes, Currículo, Gestão escolar, Inclusão escolar e Vínculos Escolares. Essa maneira de analisar as produções nos permitiu direcionar melhor os nossos estudos, pois, assim, poderíamos contribuir com temas ainda pouco discutidos. Como forma de organização, optamos por construir uma tabela, reunindo todos os trabalhos de especialização já referidos. Por compreendermos essa tabela como útil e produtiva para aqueles que se

¹⁸ Para esta revisão, optamos por atentar nosso olhar aos trabalhos que problematizam o *Trajetórias Criativas*, uma vez que os nossos estudos lançam o olhar para este Projeto. De qualquer maneira, uma breve incursão já mostra que há carência de estudos sobre o tema. Se considerarmos apenas a palavra-chave “distorção idade-série” combinada com “Ensino Fundamental”, sem a exigência do foco no *Trajetórias Criativas*, há sete artigos no Scielo e quatro no Portal de Periódicos da CAPES, inclusive alguns se repetem.

interessam em problematizar o TC, essa foi anexada na íntegra ao final deste trabalho¹⁹.

Dentre os trinta e cinco trabalhos de conclusão de curso analisados, alguns captaram a nossa atenção e nos serviram para delinear os nossos passos como pesquisadoras. É sobre esses trabalhos que gostaríamos de brevemente tecer alguns comentários.

O estudo de Camila Wabner dos Santos (2015), intitulado “As variáveis comuns entre os alunos e sua relação com a integração discente à proposta teórico/metodológica do projeto trajetórias criativas: uma análise prosopográfica”, cujo objetivo era analisar as marcas do TC nas trajetórias de alunos e professores, nos fez perceber, a partir das narrativas desses jovens, a potência dessa proposta e a necessidade da sua divulgação e problematização. Um dos alunos entrevistados pela pesquisadora relata como o TC contribuiu na sua constituição de sujeito aluno, na medida em que, segundo ele, o Projeto o fez “despertar” para a escola. Essa análise, apoiada na teoria crítica²⁰, nos mostrou novas possibilidades de encaixes entre sujeito aluno e escola a partir da proposta TC.

Regina Teixeira Pereira (2015), a partir de referenciais teóricos críticos, desenvolveu a pesquisa “Do professor tradicional ao inovador: novos papéis docentes”. No trabalho, a autora buscou analisar os novos papéis do professor frente aos desafios propostos pelo programa *Trajetórias Criativas*, na tentativa de encontrar soluções para o problema da defasagem escolar entre os estudantes de 15 a 17 anos que ainda se encontram no Ensino Fundamental. Enquanto o estudo de Camila Santos (2015) nos mobilizou a pensar sobre como aluno se narra nesse Projeto, a pesquisa de Regina lançou nosso olhar para o professor. Conforme essa pesquisa, o professor do TC considera que o Projeto o estimula a rever a sua prática, a traçar novos caminhos e esse constante (re)construir-se permite a criação de laços diferenciados entre o processo de ensino-aprendizagem e o aluno.

¹⁹ Pode ser visualizada no Apêndice A.

²⁰ Ao falar em teoria crítica ou referencial teórico crítico nos referimos ao movimento, também caracterizado por Tomaz T. Silva (2011), do surgimento, a partir da década de 60, de livros, ensaios que questionavam o pensamento e a estrutura educacional tradicional. Autores como Paulo Freire, no Brasil, Michael Young, na Inglaterra, Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, na França, destacam-se nessa época e começam a colocar em questão os presentes arranjos sociais e educacionais. Conforme Silva (2011, p. 30) “[...] as teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical”.

Ao tecer interlocuções entre educação integral, na perspectiva do Projeto TC, e educação inclusiva, Joseane Frassoni dos Santos (2015) procurou perceber as contribuições que uma escola organizada pedagogicamente a partir da proposta de educação integral pode possibilitar para os processos de inclusão escolar. No seu estudo, intitulado “Das mandalas às teias: a educação integral favorecendo os processos inclusivos”, a autora nos convida a fazer outras aproximações, olhando para uma proposta de educação integral a partir da lente dos processos de inclusão. Ainda que partindo de outra perspectiva teórica, a investigação de Santos (2015) nos provocou a trazer para os nossos estudos uma discussão sobre a construção do normal e do anormal e as implicações disso nos processos escolares.

Para além dos trabalhos de conclusão de curso de especialização, os artigos publicados pelos professores do grupo de formação do CAp – UFRGS nos ajudaram a compreender melhor o projeto, em especial, o seu esforço em ressignificar os tempos e espaços escolares:

[...] um dos primeiros passos para a concretização das ações do projeto foi a ampliação do tempo de contato entre alunos e professores: no lugar de períodos individuais por disciplina, passaram a trabalhar em blocos interdisciplinares nos quais mais de um professor atua conjuntamente em aula (SOUZA *et al.*, 2017, p. 39) (tradução nossa).

Além do mais, para ultrapassar os limites dos muros da escola, as saídas de campo ampliaram a sala de aula para o bairro, parques, museus, exposições e outras áreas que permitissem a interação do aluno com o ambiente (SOUZA *et al.*, 2017). Assim como Souza *et al.* (2017), também Lígia Goulart e Liane Saenger (2016) contribuíram para entender o TC como uma proposta que (re)pensa os currículos escolares, ao borrar as fronteiras entre como e o que é selecionado para ser ensinado na escola e a rede de conhecimentos e saberes nas quais estão inseridos os sujeitos escolares que praticam esse currículo.

Destacamos ainda, para esta seção, a tese de Stela Maris Voucher Farias (2017), intitulada “Trabalho coletivo de professores: valores e concepções em construção no projeto de extensão Trajetórias Criativas”. No estudo, a autora aborda como a autonomia intelectual e moral é possível no âmbito do trabalho coletivo de professores que integram o *Trajetórias Criativas*. Dentre os achados da pesquisa, encontramos a reflexão de que a autonomia do professor é encontrada em meio à oscilação de tendências opostas, ocorrendo em contextos desfavoráveis e marcadas

pela coação social, o que, segundo a autora, exige um esforço maior do professor. A autonomia, para ela, é fortalecida pela coordenação das ações e pela cooperação. Essa tese, também situada num referencial teórico crítico, nos levou a pensar sobre a multiplicidade docente e, mais do que isso, como essa multiplicidade reflete numa pluralidade de vozes nas narrativas dos professores desse Projeto.

Vale ressaltar, também, a dissertação de Kátia Oliveira Silva (2018) intitulada “Formação docente continuada no Projeto “Trajetórias Criativas” de uma escola no município de Alvorada, RS”. Neste estudo, a autora volta seu olhar para a formação docente continuada como parte constituinte do Projeto *Trajetórias Criativas*. Em sua pesquisa, Silva (2018) pôde perceber que a formação continuada dos envolvidos com esse Projeto ocorre, principalmente, a partir do currículo praticado em sala de aula no cruzamento com os contextos de vida dos estudantes. A partir de reuniões pedagógicas, os docentes trocam experiências e partilham aprendizagens. Para além disso, algumas imersões promovidas pelo grupo de formação do CAp - UFRGS, conforme a autora, compõem o conjunto de ações que se dão no sentido de formar os educadores que atuam no Projeto. A carência de discussão de temas específicos relacionados à juventude aparece ainda como uma demanda dos professores que fizeram parte daquela pesquisa. Assim como a tese de Farias (2017), esta dissertação está ancorada em um referencial teórico crítico e nos permitiu pensar sobre os espaços dialógicos necessários para a manutenção de um Projeto que, de certa maneira, prevê uma reestruturação curricular. Caberia, aqui, atentar às estruturas necessárias que envolvem a constituição do Projeto tal qual ele é proposto, bem como treinar o nosso olhar àquilo que, em nossas pesquisas, poderiam aparecer como carências e demandas para o andamento da proposta.

Essa breve revisão de algumas produções que tomaram o TC como campo de pesquisa nos fez perceber que, apesar de diversos trabalhos terem problematizado alguns aspectos desse Projeto, esse ainda é um campo muito fértil. Poucas são as pesquisas que tematizam as questões disciplinares no TC, tema de interesse de Steffen, e não verificamos estudos que voltam o seu olhar principalmente para a avaliação escolar, tema central deste estudo. Além disso, as produções encontradas se inserem num referencial teórico crítico, portanto, entendemos que as nossas investigações, que usam as lentes dos Estudos Culturais e dos estudos pós-estruturalistas, podem lançar outros modos de pensar sobre o TC.

Esse foi, então, um exercício de encontrar lugares de discussão sobre o TC com a intenção de buscar inspiração para traçar caminhos diferentes. Como sugere Paraíso (2012a, p. 25),

[...] em momento algum desconsideramos o já produzido com outras teorias, com outros olhares, com outras abordagens sobre o objeto que escolhemos para investigar. Ocupamo-nos do já conhecido e produzido para suspender significados, interrogar os textos, encontrar outros caminhos, rever e problematizar os saberes produzidos e os percursos trilhados por outros.

A partir daqui, despedimo-nos do *nós* para retornarmos ao *eu*, ainda que esse eu não tenha qualquer pretensão de ser singular, ao mesmo tempo em que reverbera, em alguma medida, o eco de um "nós" do nosso tempo.

3 SEGUNDA PARADA: FERRAMENTAS TEÓRICAS PARA CONSTRUIR A TRAJETÓRIA

Figura 6 – “Paesaggi i ritratti” de Tullio Pericoli



Fonte: Pericoli (2017).

Abro esse capítulo com mais uma obra de Pericoli (2017). Na leitura que faço dessa peça, penso que o artista nos sugere pescar, na fluidez do texto e do pensamento, aquilo que nos alimenta para dar continuidade à trajetória. Como primeira parada na viagem que iniciei ao pensar esse estudo, descrevi o processo de me aproximar da proposta *Trajétórias Criativas*. Esse primeiro passo foi fundamental para que eu pudesse, aos poucos, “pescar” e construir os rumos teórico-metodológicos dessa pesquisa. Vale ressaltar, aqui, que continuo me constituindo como pesquisadora no decorrer deste processo, assim como a própria pesquisa também é delineada nesse caminho.

Poderia ter iniciado esses primeiros contatos já expondo a minha proposta e metodologia de pesquisa, porém, optei por não apresentar nada previamente pronto. Desse modo, pude ir construindo os rumos metodológicos e os conceitos que foram me parecendo potentes para esse estudo, conforme ia operando com os primeiros

materiais de análise que fui colhendo nessa aproximação inicial com o Projeto. Aos poucos, percebi que para o tipo de pesquisa que tinha a intenção de fazer, nos movimentos do *pesquisar com*, buscando me afastar do *pesquisar sobre*, não faria sentido tomar os objetos como formas fechadas, conclusas, prontas.

Inspirada pelos estudos de Rejane R. Klein (2013; 2010) e de Jorge Ramos do Ó (2003; 2017), decidi que era hora de fazer uma segunda parada. Então, busquei, como uma segunda estratégia de pesquisa, pensar a avaliação escolar sob uma perspectiva histórica e geograficamente situada. Afinal, para analisar os significados atribuídos, na atualidade, à avaliação escolar, pareceu-me necessário, inicialmente, constituir uma perspectiva histórica que colocasse a inclusão e a promoção do sujeito aluno em defasagem idade-série escolar como verdades desse tempo. Nesse sentido, como sugeriu Ramos do Ó (2003, p.16), busco “[...] estabelecer uma composição discursiva que possa tornar as nossas memórias coletivas aptas a novas averiguações e revisões”. Assim, para pensar a emergência de uma reestruturação curricular que permita falar de outros modos da instituição escola e das suas práticas, em especial das suas práticas avaliativas, torna-se necessário visibilizar as memórias da formação dessas práticas.

A perspectiva histórica, que mostrarei na próxima seção deste capítulo, me levou a pensar como as práticas de avaliação escolar, de certa forma, legitimaram a criação do Projeto *Trajetórias Criativas*. Foi a partir desse olhar histórico que pude perceber o espaço de destaque da avaliação da aprendizagem na sustentação de propostas metodológicas diferenciadas. Mais uma vez, percebi a importância de ter como foco investigativo a avaliação escolar. Tema interessante para constituir um modo de ver as condições de possibilidade que instituíram o Projeto *Trajetórias Criativas*, à medida que, nesse momento, interessa-me dar visibilidade à potência das práticas avaliativas de sala de aula. Nesse sentido, construí um recorte histórico a partir, principalmente, dos estudos de Klein (2010; 2013), que teve também como foco investigativo a perspectiva histórica que colocou a reprovação escolar como um problema da modernização pedagógica.

No momento em que me dei conta de que o TC respondia a um problema da modernização pedagógica, optei por articular alguns apontamentos em relação à legislação brasileira atual. Sendo assim, na segunda seção desse capítulo, intitulada *Da legislação em Educação: alguns apontamentos sobre avaliação escolar*, busco

mostrar que documentos regulamentam a avaliação escolar hoje no Brasil e como esses documentos vêm alargando os significados atribuídos à avaliação.

Esse *a priori* histórico, para além de me permitir lançar determinados olhares para a avaliação escolar, também me impulsionou a pensar os conceitos que funcionariam como ferramentas teóricas para constituir os modos de interrogar dessa pesquisa. Foi no decorrer dessa apropriação que percebi a necessidade de ampliar a minha rede de saberes para aprofundar conceitos como poder, norma, biopolítica e in/exclusão. Conceitos esses que, articulados com aquilo que me interessava pesquisar, me desacomodavam nessa empreitada. Sendo assim, na terceira seção deste capítulo, busco aprofundar um pouco os referidos conceitos, fazendo aproximações com o meu problema de pesquisa.

Partimos, então, para a próxima seção.

3.1 DOS EXAMES ÀS AVALIAÇÕES ESCOLARES: UM PERSPECTIVISMO PARA PENSAR AVALIAÇÃO

Foucault, com efeito, quer definir uma metodologia de análise histórica que esteja liberada de pressupostos antropológicos, que rompa com a sujeição da história a uma subjetividade (a razão, a Humanidade) que garantiria, acima de tudo, sua unidade e seu sentido. (CASTRO, 2016, p. 204)

Iniciar esta seção com as palavras de Edgardo Castro implica compreender a história a partir dos estudos de Foucault, que buscou, de certa maneira, romper com a ideia de uma história linear, contínua, progressiva. Mais do que isso, os trabalhos desse autor e as palavras de Castro sugerem um olhar para a história a partir do seu fluxo, dos seus retornos, entendendo-a ora como objeto de descrição e ora como metodologia de análise. Em Foucault, falar de história é falar de práticas, assim como falar de práticas é falar de história. A história, para esse autor, passa a ser potente, então, enquanto “[...] história das práticas que constituíram historicamente a subjetividade ocidental” (CASTRO, 2016, p. 204). Para além disso, essa perspectiva de compreensão e de escrita da história em Foucault não se restringe à constituição da subjetividade, mas, sim, permite que se esboce análises das mais variadas práticas.

Veiga-Neto (2016), ao estudar sobre como Foucault compreendeu a genealogia de Nietzsche, também nos ajuda a pensar como se dá esse *a priori* histórico em Foucault. Diferente da história habitualmente praticada pelos historiadores, a genealogia não se aloja num ponto de origem institucionalizado e datado, ela não é redutível ao que Veiga-Neto denominou “motor metafísico”, que é capaz de explicar qualquer acontecimento a partir de um lugar acima ou fora do tempo. O que a genealogia quer é “[...] descrever a antítese das essências, [...] é mapear as ascendências, na forma de condições de possibilidade para a emergência do que hoje é dito, pensado e feito” (VEIGA-NETO, 2016, p. 59). Não tenho a pretensão, aqui, de fazer um estudo genealógico, porém, entendo como produtivo esse modo de ver o *a priori* histórico para, assim, refletir sobre esse pensar em avaliação, a partir de um terreno movediço de rastros históricos.

Valho-me, então, dos estudos de Foucault, de Castro e de Veiga-Neto na tentativa de me colocar enquanto pesquisadora das práticas, mais especificamente das práticas avaliativas, entendendo que tais práticas historicamente constituíram uma das principais dimensões da maquinaria escolar. Varela e Alvarez-Uria (1992) sustentam a ideia da escola enquanto maquinaria escolar, compreendendo que a escola não existiu desde sempre, que não é algo natural. É, portanto, uma instituição inventada com a intenção de ser um espaço privilegiado para a socialização – que, a partir do século XX, passa a ser obrigatória – das crianças. Nesse sentido, as engrenagens da maquinaria escolar engendram formas de governar a infância que, desde o século XVI, configuram diversos dispositivos de poder. Para além da infância, no momento em que o tempo de escolarização é ampliado, podemos pensar que essa maquinaria atua também no governo das juventudes, dos sujeitos que frequentam o TC. É com essa lente teórica que me coloco a pensar sobre os vestígios das práticas avaliativas que constituem essa máquina no presente.

Provocada por Jorge Ramos do Ó em um seminário ofertado no curso de Pós-Graduação em Educação²¹, coloco que para ser autora preciso, como ponto de partida, “matar” outros autores, afinal ninguém falou o que estou me propondo a falar, porém, ao mesmo tempo, para ser autora, preciso compreender que tudo que falo carrega a fala de diversos autores. Nesse sentido, vago por uma escrita *entre* tentar matar e recolher tudo aquilo que, de algum modo, pode me ajudar a pensar. *Entre*

²¹ Seminário: *Para uma escrita inventiva na universidade* realizado por Jorge Ramos do Ó na Faculdade de Educação da UFRGS, em Porto Alegre, em maio de 2017.

autores e autoria, vou me valer, principalmente, dos estudos de Klein (2010; 2013) que me desafiaram a pensar a historicidade das práticas avaliativas enquanto constitutivas de um projeto de modernização pedagógica que visa a um projeto social de inclusão do outro.

Na sua tese de doutorado, a autora debruçou seu olhar sobre os significados atribuídos à reprovação escolar, entendendo-a como um conjunto de práticas constitutivas do currículo e definidas pelas formas de avaliação escolar. Sob uma perspectiva historicamente datada e geograficamente localizada, Klein (2010) nos mostrou os ditos em relação à avaliação escolar e, mais do que isso, mostrou como esses ditos se deslocaram ao longo do tempo de modo a posicionar a avaliação como uma estratégia biopolítica dos tempos da educação inclusiva. Aqui está o solo a partir do qual a autora afirma que (2013, p. 178):

O processo de avaliação, em um âmbito micro ou macro, pode ser pensado como uma das principais estratégias para manter todos incluídos na maquinaria escolar, possibilitando o “bom” funcionamento do projeto de inclusão educacional.

Nesse momento, questiono: *Mas o que sustenta esse entendimento de avaliação escolar? Como se pode dizer isso hoje e não outra coisa em seu lugar?*

Para iniciar esse percurso, Klein (2010) descreve o que ela chamou de processo de *modernização pedagógica*, entendendo-o como uma estratégia de governo que, a partir de ideais pedagógicos modernizadores, dispõe o que se pode dizer em relação à educação, ao ensino e aos modos como este é medido para classificar os alunos. Para pensarmos sobre modernização pedagógica, primeiro a autora nos convida a refletir sobre os significados atribuídos à Modernidade. Bauman (1998, p. 20) descreveu a Modernidade como “[...] a época, ou o estilo de vida, em que a colocação em ordem depende do desmantelamento da ordem ‘tradicional’, herdada e recebida; em que ‘ser’ significa um novo começo permanente”. A Modernidade, nessa concepção, estaria imbricada com a ideia do cuidado com a ordem, em um momento no qual “colocar em ordem” se tornaria uma atividade intencional e consciente, para a introdução de novas ordens que constituiriam um novo começo (BAUMAN, 1998).

Segundo os estudos de Castro (2016), Foucault considera Modernidade a partir de muitos sentidos distintos. Alguns deles referem-se a um período histórico que, em certos trabalhos, Foucault dataria como se tratando de um período entre o final do

século XVIII e que se estenderia até a Contemporaneidade e, em outros, restringiria esse período aos séculos XVII e XVIII. Já outros sentidos de Modernidade nas obras de Foucault destacariam a problemática de fixar esse entendimento como um período histórico e entenderiam, a partir da análise do poder e da constituição do Estado, que a Modernidade “[...] é equivalente à época de normalização, ou seja, à época de um poder que se exerce como disciplina sobre os indivíduos e como biopolítica sobre as populações. A Modernidade é, definitivamente, a época do biopoder” (CASTRO, 2016, p. 301).

Aqui proponho uma pausa para lembrarmos Eco (2010). Afinal, poderíamos compreender o desejo de “colocar em ordem” da Modernidade como mais uma leitura circular da lista? Se na Modernidade reside o desejo de definir, de fixar, de ordenar, se há pretensão de totalidade, não há espaço para o transbordamento, para a enchente que se pode ter no ato de listar. A leitura circular contemplou verdades e deu forma conclusa às listas da Modernidade. Ela descreveu, classificou e hierarquizou o certo e o errado, o normal e o anormal, o aprendente e o não aprendente, e não previu o esgotamento da lista. Sendo este, talvez, impulso para o questionamento das próprias verdades que a Modernidade buscou instituir.

A partir disso, a modernização pedagógica estaria relacionada a um projeto social da Modernidade que se constitui como uma estratégia para governar a população a partir dos princípios modernos (KLEIN, 2010). Esse processo de modernização pedagógica se debruçaria, então, sobre as práticas e teria a escola moderna como um dos seus principais espaços de atuação. Lopes e Rech (2013, p. 218) contribuem com essa discussão ao dizer que os “[...] sujeitos são inventados para cada tipo de sociedade produzida de acordo com as demandas e as necessidades de cada tempo”. O projeto social moderno mobilizará um conjunto de saberes e poderes sobre o sujeito de modo a produzi-lo conforme as demandas desse tempo. A avaliação escolar, então, pode ser vista como mais uma das ferramentas que, sob vigia e controle constante desses ideais modernizadores, contribui para a formação desse sujeito – o sujeito moderno – conforme o referido projeto social.

Pensar desse modo nos leva a olhar a avaliação escolar por outro viés. Afinal, veremos que nos tempos do imperativo da inclusão (LOPES, 2009; RECH, 2010), uma avaliação estritamente classificatória e seletiva vai de encontro com o projeto social em construção. Nesse sentido, podemos pensar que a modernização pedagógica acaba por provocar deslocamentos nos ditos sobre avaliação escolar de

modo a proliferarem os seus significados, constituindo-a como uma das estratégias para incluir a todos. A criação de propostas pedagógicas que coloquem em revisão constante os critérios de avaliação e aquilo que é considerado o resultado médio escolar, como pretende o projeto Trajetórias Criativas, sustentam-se nesse entendimento. Aqui, interessa-me pensar em um ciclo interdependente no qual a não-aprendizagem visibilizada pelas práticas de avaliação escolar sustenta a criação de novas propostas, assim como essas novas propostas dão forma a um outro modo de pensar sobre a avaliação, na qual o aluno deve ser posicionado como aprendiz. Talvez aí resida meu interesse em olhar a avaliação no projeto Trajetórias Criativas, afinal, foram as práticas em avaliação escolar – classificatórias e excludentes – que foram condição de possibilidade para a sua criação.

Assim, a avaliação escolar, decorrente dos processos de governamento da população, torna-se ainda mais importante na medida em que precisa garantir o funcionamento do ideal da escola para todos – não permitindo que entre no jogo a não-aprendizagem e as sucessivas reprovações escolares – e o atual projeto social da inclusão social – não permitindo, também, que ninguém fique de fora daquilo que sustenta os jogos de mercado (LOPES, 2009). Nesse sentido, “a avaliação aparece como instrumento de mudança das práticas escolares e constitui-se como uma estratégia para incluir todos” (KLEIN, 2013, p. 176).

A partir daí, questiono-me: *Mas quais as condições de possibilidade para a emergência de um entendimento de avaliação escolar como uma estratégia de inclusão?*

Para pensar sobre essa questão, Klein (2010) nos convida a revisitar a obra de Foucault a partir de uma análise do poder. Nas concepções tanto liberal quanto marxista, conforme aquele autor, o poder é algo que se pode possuir, é como um bem legitimado pelo ponto de vista da lei. À visão jurídica do poder atrela-se o conceito de soberania. Nesse entendimento, cabe ao soberano o poder da punição, do castigo, do enclausuramento. A partir do século XVI, com a constituição dos Estados Modernos, inicia-se um processo de desenvolvimento econômico das sociedades que, cada vez mais, passam a falar sobre divisão de trabalho, acúmulo de capital e zonas urbanas (KLEIN, 2010). Esse processo leva ao fenômeno da individualização, que entende que “[...] o homem, nesse tipo de sociedade, deve tornar-se um ser civilizado e, por isso, cada vez mais individualizado” (KLEIN, 2010, p. 81). É, então, a partir do século XVIII, quando as sociedades deixam de ser essencialmente jurídicas,

que Foucault mostra que o poder deixa de ser visto como um bem do soberano e passa a ser entendido como algo que se exerce. Abre-se espaço para o poder disciplinar que funciona como rede da qual ninguém escapa, que não está situado num lugar exclusivo ou privilegiado, pelo contrário, um poder que atravessa todas as instituições da estrutura social, forjando determinados tipos de sujeito que garantirão o funcionamento e a manutenção da sociedade (FOUCAULT, 2016). Esse poder colocará, então, dentro de cada indivíduo o poder do soberano, através, entre outros, da emergência do saber estatístico, da demografia e da economia (KLEIN, 2010).

Esse caminho de pensar o poder a partir de Foucault, como propõe Klein (2010), nos serve à medida que percebermos que, no contexto da modernização pedagógica, o poder disciplinar constituirá um novo conjunto de práticas sociais que reconfigurarão algumas instituições, entre elas a escola. No âmbito da escola, a partir do século XVIII, o princípio da clausura, regido pelo poder soberano, perde espaço para o poder disciplinar que vigiará, ao invés de punir e castigar. A partir daí, o caráter corretivo irá sobrepor-se ao caráter punitivo, através de classificações de desempenho cada vez mais constantes e visíveis. Assim, os “[...] desempenhos passaram a ser medidos a partir de dois valores opostos – o bem e o mal –, sendo os comportamentos julgados com boas ou más notas, sendo quantificáveis, traduzidos por números” (KLEIN, 2010, p. 83). Nesse processo, conforme a autora, o indivíduo passou a ser diferenciado a partir de números que, traduzidos como verdades, marcavam desvios, hierarquizavam qualidades e competências.

O entendimento de avaliação como seleção, como exame, funcionou como uma das principais engrenagens das escolas jesuítas e protestantes a partir do século XVI. Conforme Luckesi (2003, p. 16) “[...] a tradição dos exames escolares, que conhecemos hoje, em nossas escolas, foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzidas pelos padres jesuítas”. Os estudos de Ramos do Ó (2003) e de Varela (2002) também destacam a contribuição dos jesuítas na concretização de um sistema de ensino centrado no mérito individual do aluno através da disputa em rigorosos exames. Foi esse movimento dos testes educacionais que posicionou o exame como equivalente à avaliação escolar naquilo que se chamou de “Pedagogia Tradicional” (CHUEIRI, 2008).

A prática dos exames, sistematizada na Modernidade, atingiu o seu ápice na consolidação da burguesia, categoria que, desprovida de privilégios hereditários, precisava firmar sua ascensão social através do trabalho e dos estudos. Como uma

das peças do sistema capitalista, a prática de exames, como provas e exames de admissão, proliferou-se ao longo do século XIX como peça-chave para sustentar os princípios de democratização e da meritocracia que são a base daquele sistema (CHUEIRI, 2008). A *Pedagogia do Exame*, como denominou Luckesi (2003), colocava em circulação o caráter seletivo e objetivo da avaliação. Avaliar, portanto, significava examinar o nível de desempenho do sujeito aluno em determinado conteúdo e atribuir-lhe uma classificação com vistas à sua aprovação ou reprovação. Como argumentou Foucault (2007a, p. 143), “[...] o sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame”.

Para além do avaliar como examinar, ainda no século XX, principalmente nos Estados Unidos, a avaliação também passou a ser vista como um processo de medida. É nesse momento que concepções da Psicologia se alastram no âmbito da educação fundando a chamada *Pedagogia Tecnicista* (CALDEIRA, 1997). Essa concepção buscava sustentar a aprendizagem na psicologia comportamental de modo a conferir à educação o status de *ciência*. “Seu principal foco de preocupação são as mudanças comportamentais que possam ser cientificamente observadas, portanto, quantificadas” (CALDEIRA, 1997, p. 53). Esse processo de *cientificização* da educação colocou a avaliação como medida e sustentou a criação e a proliferação dos testes psicológicos, como o de Alfred Binet e Théodore Simon, que, em 1905, criaram o primeiro teste para medir a inteligência de crianças e adultos.

Desde o final do século XIX, Klein (2010) destaca que os discursos sobre a necessidade de expansão da escolarização para todos, constituída e regulamentada pelo Estado, se alastram pela Europa e provocam deslocamentos no pensar sobre avaliação escolar. Segundo ela, é a escola para todos, idealizada pelo liberalismo, e a generalização das práticas educativas que tornarão possíveis a crítica em relação ao exame enquanto processo de classificação dos alunos e permitirão o aparecimento da preocupação com a inclusão de todos na maquinaria escolar. De acordo com Ramos do Ó (2003), a escola de massas é uma criação do Ocidente e está relacionada à constituição dos Estados-Nação, que emergem a partir de uma racionalidade de governo que começa a mapear territórios e populações através de censos demográficos. É a escola de massas que poderá gerenciar os riscos da população, corrigindo e disciplinando os desviantes. Como afirma Klein (2010, p. 88)

Se, no antigo regime [das escolas jesuítas], a preocupação centrada no indivíduo com comportamento desviante já se mostrava, a missão da instituição escolar continuou com um olhar que, também no século XIX, foi lançado sobre aqueles que precisavam ser corrigidos e disciplinados.

Klein (2010; 2013) ainda nos mostra que é no Brasil do século XX que começam a circular ideias sobre a expansão da escolarização para todos. Esses ideais do projeto liberal, que já circulavam no século XIX na Europa, generalizam a defesa do acesso à escola e a colocam como modelo de referência para a formação do sujeito. Foi a criação da escola de massas que colocou em xeque as concepções da Pedagogia do Exame e da Pedagogia Tecnicista, deslocando as concepções de avaliação restrita à ideia de exames e de medida para a propagação da avaliação do processo de aprendizagem, pensada por autores clássicos do século XX (KLEIN, 2013). Esse deslocamento, segundo Klein (2013), fomentou críticas à chamada Pedagogia ou Educação Tradicional e à prática dos exames escolares. A concepção de avaliação do processo de aprendizagem passa a ser compreendida como uma das principais estratégias para manter todos incluídos na maquinaria escolar, garantindo, assim, o bom funcionamento do projeto de inclusão educacional. Pensar sobre o projeto de modernização pedagógica torna-se mais uma vez potente, na medida em que compreendemos que ele colocou em jogo a expansão das funções escolares, a flexibilização do currículo e ampliou a avaliação da aprendizagem de modo que todos tivessem acesso e – posteriormente – permanecessem na escola (KLEIN, 2013).

Foi com o Movimento da Escola Nova, mais conhecido a partir da década de 1920, que, segundo Klein (2013), entraram com ainda mais força no Brasil os ideais de uma reforma educacional com abrangência nacional. É nessa época que se disseminam no país novos métodos educativos baseados, principalmente, nos estudos da Psicologia do desenvolvimento infantil. De acordo com Klein (2010), o movimento da Escola Nova colocou em circulação os ideais de uma educação ativa e criativa que, baseada na psicologia do desenvolvimento infantil, sustentava que o aluno poderia ser mais livre e autônomo. Através da promoção de palestras, debates e conferências, a então instituída Associação Brasileira de Educação, de 1924, coloca em circulação essas ideias da Escola Nova representadas a partir de autores como Maria Montessori, Adolphe Ferrière e Edouard Claparède, assumindo, assim, uma posição de liderança em relação à inovação em educação. Institui-se também, nessa época, um “[...] Convênio Estatístico entre governo federal e os estados [que] permitiu

que se adotassem normas de padronização e aperfeiçoamento das estatísticas de ensino” (KLEIN, 2013, p. 167). Esse saber estatístico facilitou as pesquisas na área da educação e mostrou ao país o quanto a educação brasileira estava longe de concretizar o projeto da escola para todos do processo de modernização pedagógica (KLEIN, 2010, 2013).

É nesse momento, em que o acesso de todos à escola torna-se obrigatório, que, de acordo com Klein (2013), a discussão é deslocada para a reprovação e a evasão escolar, que passam a ser vistas como um problema a ser combatido. Sem a escola obrigatória, não haveria evasão ou inadequação idade-série escolar, foi com ela que isso começou a ser preocupação do Estado, sendo essa preocupação produzida e visibilizada pelos levantamentos estatísticos. O fenômeno da estatística dá visibilidade aos índices de reprovação escolar que por argumentos, ora econômicos e políticos, ora individuais e pedagógicos, colocam a reprovação como algo a ser evitado, como um problema social (KLEIN, 2013). Nessa racionalidade escolanovista, a pedagogia do exame será duramente criticada por diversos autores. Ferrière (1934) já alertava que aqueles que se interessam pelo modelo da Escola Nova, certamente, teriam seu olhar voltado para a questão dos exames, não por se oporem a uma investigação em relação aos resultados, mas pela compreensão desse sistema como aniquilador do esforço criador. No Brasil do século XX, alguns autores com produções reconhecidas na área da avaliação educacional, como Anísio Teixeira, Ana Maria Saul, Cripiano Luckesi e Jussara Hoffmann, também colocaram em circulação os ideais do projeto escolanovista e fizeram críticas em relação à pedagogia do exame.

Anísio Teixeira, que havia estudado com John Dewey nos Estados Unidos, criticava o modelo de escola da chamada Pedagogia Tradicional que, segundo ele, de forma arcaica, baseava-se em aulas expositivas que eram depois reproduzidas através de exames. Para Teixeira (1997), o aluno reprovado não refletia o êxito do caráter seletivo do exame, mas o fracasso da estrutura escolar. Saul (1988), ancorada em Paulo Freire, vem ao encontro da crítica ao exame, ao falar sobre uma Avaliação Emancipatória que, ao produzir conhecimentos que aumentam a consciência e a capacidade de luta, transformam a realidade. Para ela, a avaliação deveria ser entendida como um processo de análise e crítica da realidade e que buscaria uma transformação, tanto do sujeito quanto dessa realidade. A função do avaliador aqui,

que se afasta da lógica do olhar hierárquico do exame, reside na promoção do diálogo para sujeitos autônomos.

Na década de 1990, também ancorada em Paulo Freire, Hoffmann (2003) defende a chamada Avaliação Mediadora, que teria por objetivo central colocar a avaliação escolar para além de uma obrigação, que carrega tempos e espaços programados. Nesse entendimento, a avaliação seria inerente ao cotidiano do professor e estaria associada às etapas do desenvolvimento do aluno e ao processo de aprendizagem. Luckesi (1995) complementa esse cenário de discussão sobre avaliação ao apontar a necessidade de uma discussão sobre exame *versus* avaliação. Segundo ele, a pedagogia do exame não pode ser vista como avaliação, uma vez que se traduz em instrumento que “[...] separa os ‘eleitos’ dos ‘não-eleitos’ [...]. Manifesta-se, pois, como uma prática seletiva” (LUCKESI, 1995, p. 169). Aqui, o autor já propõe a ressignificação da avaliação como um ato amoroso que acolhe e inclui o sujeito, servindo como suporte ao processo de aprendizagem e de constituição de si.

Na perspectiva da modernização e do progresso da educação, o sistema de exames, ancorado na memorização superficial de conhecimentos, é fortemente criticado e colocado como contrário à potência libertadora e criativa escolanovista. Assim, um conjunto de iniciativas, dentre elas, as descritas anteriormente, como alternativas à pedagogia dos exames começa a circular no país. Segundo Klein (2013, p. 171), a partir da década de 1950, “[...] consolida-se a necessidade de reforma da escola pública”.

A necessidade de liberdade e democracia, que busquei mostrar nos ditos de Teixeira, Saul, Hoffmann e Luckesi, circulavam como pressupostos para a aprendizagem. Como argumenta Klein (2013, p. 171), “[...] nesses termos, respeitar a personalidade de todos permite a cada pessoa escolher e realizar aquilo que aprecia” dentro das possibilidades do currículo homogeneizado e regulamentado. Essa liberdade, que caracteriza a democracia, é colocada por Foucault (2008a) como uma das condições para o desenvolvimento da economia moderna, portanto, precisa ser entendida no interior das tecnologias de poder. Essa noção de liberdade, conforme Klein (2013), nos ajuda a pensar à medida que percebemos o quanto os ideais modernizadores estão imbricados em processos de governo das populações.

Portanto, a proposição de sistemas de avaliação que possibilitassem um melhor acompanhamento do aluno e que considerassem a referida liberdade e o interesse do aluno começa a ser disseminada nessa época. A partir da racionalidade

do liberalismo, os programas de ensino e os currículos escolares devem ser adaptados considerando o indivíduo. Não haveria, desse modo, mais espaço para uma avaliação que estabelecesse os mesmos critérios a todos. Mesmo que possamos questionar se esse movimento de fato ocorreu nas práticas escolares, vale ressaltar que os ditos sobre avaliação já não poderiam mais ser os mesmos. Como destaca Klein (2013, p. 173), “[...] a partir do deslocamento das formas de avaliar as aprendizagens escolares, dos exames para o processo de avaliação, houve a criação e a aceitação de novas práticas de regulação e controle”. Essas práticas incidirão tanto no nível individual, do aluno que deve ter acesso e direito de permanência na escola, quanto a nível coletivo, da população que deve ser gerida conforme as demandas de cada tempo (KLEIN, 2013).

Dos exames, que tinham um caráter puramente classificatório e seletivo, vemos a emergência de uma avaliação, como nos mostraram Teixeira, Saul, Hoffmann e Luckesi, entre outros autores, baseada em ideias de democracia, de liberdade, de autonomia e ancorada, principalmente, no processo de aprendizagem, respondendo ao projeto social da modernização pedagógica. É nesse alargamento do entendimento em relação à avaliação que vemos circular nas escolas ditos como “o aluno deve ser parâmetro de si mesmo”, “avaliação continuada”, “avaliação diagnóstica”, embora na prática tais propostas nem sempre venham ocorrendo. Penso que é possível afirmar que esses ditos, de tanto que foram repetidos sem uma compreensão e sem um correspondente nas práticas, de certo modo, podem até terem se tornado vazios de sentido. Mesmo assim, de acordo com Klein (2013), essa ampliação dos significados atribuídos à avaliação coloca em jogo o acompanhamento permanente da aprendizagem do aluno e dá mais visibilidade às práticas escolares, o que possibilita um maior controle dessas práticas. Nesse sentido, essa concepção de avaliação escolar, que, ao individualizar o processo de avaliação, visibiliza a todos, desloca o olhar do produto para o processo de aprendizagem. Lançar o meu olhar para os processos avaliativos que constituem o Projeto *Trajetórias Criativas* significa, então, também dar visibilidade às práticas pedagógicas colocadas em ação.

A partir daqui, impulsiono-me a olhar para a legislação brasileira, uma vez que ela não só faz circular ditos sobre a avaliação escolar, como também prescreve forma às práticas avaliativas.

3.2 DA LEGISLAÇÃO EM EDUCAÇÃO: alguns apontamentos sobre avaliação escolar

Em seus estudos, Klein (2010) também nos mostrou que esse alargamento do entendimento em relação à avaliação escolar pode ser percebido nos documentos que regulamentam as práticas avaliativas na escola. Na época de sua pesquisa, entre muitos documentos, a autora voltou sua atenção à *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN/9.394, de 20 de dezembro de 1996) e aos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs). Sob essa perspectiva, lanço meu olhar, agora, não só para a LDB, que segue em voga, mas para as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica* (DCN) de 2013 e para a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), homologada em 2017.

Na legislação brasileira – LDBEN 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996a) – como nos evidenciou Klein (2013), podemos observar a noção de avaliação do processo de aprendizagem regulamentando as práticas educativas, considerando o imperativo da universalidade da educação fundamental. Na seção I, Das Disposições Gerais, no artigo número 23 da LDBEN/9.394, são elencados alguns critérios que regulamentam a verificação do rendimento escolar:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

Conforme a LDBEN/9.394, a avaliação escolar, então, deve ser entendida como contínua e cumulativa, dando ênfase ao processo em detrimento do produto final, considerando a possibilidade de avanço e aceleração, com aproveitamento de estudos anteriores, prevendo práticas diversificadas para aqueles com dificuldade de acompanhamento. Esse modo de entender avaliação prevê a individualização dos processos, flexibiliza o currículo e inverte a lógica do aprender para a vida, como algo futuro, para o aprender por toda a vida, como um processo contínuo e permanente.

Nas *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica* de 2013, vemos que a preocupação com a permanência dos alunos na escola continua em voga. O documento salienta que:

O direito à educação constitui grande desafio para a escola: requer mais do que o acesso à educação escolar, pois determina gratuidade na escola pública, obrigatoriedade da Pré-Escola ao Ensino Médio, permanência e sucesso, com superação da evasão e retenção, para a conquista da qualidade social. (BRASIL, 2013, p. 52).

Essa ênfase destacada no documento, de certa maneira, nos permite olhar para o Projeto *Trajetórias Criativas* como uma materialidade dos mecanismos biopolíticos, visto que, ao propor uma alternativa pedagógica com vistas à superação da evasão e retenção, atualiza o projeto social da modernização pedagógica. Explico melhor. Esse projeto de modernização pedagógica não prevê uma produção de reprovados ou evadidos, pelo contrário, pretende que todos possam fluir no processo de escolarização. Entretanto, por mais que seja esse o princípio idealizado, no micro espaço e tempo cotidiano é difícil de se concretizar. Então, por mais que os projetos como TC sejam alternativos, eles contribuem para o imperativo da inclusão na medida em que evitam a produção de sujeitos com baixa escolaridade que podem prejudicar a ordem social, tornarem-se perigosos, estranhos, anormais. Mais especificamente sobre avaliação escolar, esse mesmo documento também evidencia o entendimento de uma proposta aberta e flexível, pautada no interesse do aluno e no caráter formativo, ao dispor como critérios da Educação Básica

III – foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem, e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes; (BRASIL, 2013, p.22).

IV – a avaliação do desenvolvimento das aprendizagens como processo formativo e permanente de reconhecimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções; (BRASIL, 2013, p. 50).

A perspectiva de individualização do processo de avaliação também é evidenciada nesse documento que, ao dizer que “cada criatura é singular” (BRASIL, 2013, p. 52), promove o entendimento de uma avaliação que busca caracterizar cada aluno na sua singularidade, orientando a intervenção pedagógica, ou seja, a avaliação determina o processo de ensinar. Esse processo, de acordo com Klein (2013), leva à reflexão contínua, tanto do professor quanto do aluno, sendo que ao aluno cabe a compreensão das suas dificuldades e das suas potências ao longo de todo o período letivo, não mais em tempos e espaços programados.

A *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), publicada em 2017 pelo Ministério da Educação (MEC), se coloca como

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2017, p. 07) [grifos do documento].

Proposta em conformidade com a LDBEN e as DCN, a BNCC prevê uma série de decisões para assegurar as aprendizagens na Educação Básica, dentre elas está a ação de

[...] construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos. (BRASIL, 2017, p. 12).

Vemos aí, mais uma vez, a ênfase do caráter formativo da avaliação e seu entrelaçamento com o processo de aprendizagem que deve ser constantemente revisto pelo aluno, pelo professor e pela escola. Klein (2013) novamente contribui com essa discussão ao enfatizar que a avaliação se torna um dos mecanismos de controle sobre o rendimento não só do aluno, mas também do trabalho do professor, com o objetivo de forjar sujeitos produtivos para esse tipo de sociedade e capazes de autogestão. Pautados no sistema neoliberal, atualmente presente de forma preponderante nas economias ocidentais, vemos, como efeito da chamada Pedagogia Tecnicista, o cientificismo da educação que contribuiu para fazer proliferar, de modo incessante, diferentes modos de medir a eficácia e o rendimento dos desempenhos e das políticas públicas. Aqui vale fazer uma ressalva: não se trata de olhar para a avaliação processual como um problema, como algo ruim, mas como uma alternativa que nos parece possível para a escola hoje. E, como uma alternativa, também merece ser visibilizada e problematizada.

A avaliação, ao ser tomada como processo, mantém a ênfase no desenvolvimento cognitivo, mas amplia-se para levar em conta o interesse e o desejo dos alunos. O desempenho dos alunos passa a ser acompanhado por um processo permanente de intervenção pedagógica e o desempenho dos professores também passa a ser medido constantemente por processos de avaliação externa baseados no saber estatístico. A situação de não-aprendizagem move as engrenagens da maquinaria escolar, que deverá levar a encaminhamentos ao reforço escolar, ao

atendimento psicopedagógico ou a projetos de atividades diferenciadas (KLEIN, 2013), como o *Trajetórias Criativas*.

Aqui, também, me parece possível traçar um contraponto: talvez o TC não tenha apenas surgido como alternativa, vinculada à maquinaria escolar, focada nas situações de não-aprendizagem. Parece-me também possível pensar que esse Projeto se vale da escola, por ser a maquinaria legitimada, mas emerge de uma “vontade de potência” (NIETZSCHE, 2011) dos professores de uma escola pública vinculada à Universidade de fazer algo diferenciado; basta ver os elementos como autoria, Iniciação Científica e formação docente, defendidos no Projeto. Desse modo, podemos pensar em um Projeto que opera pela ambivalência (BAUMAN, 1999): tanto vinculado à maquinaria escolar que nos governa, quanto uma alternativa potente para criar algo diferente para professores e alunos na escola.

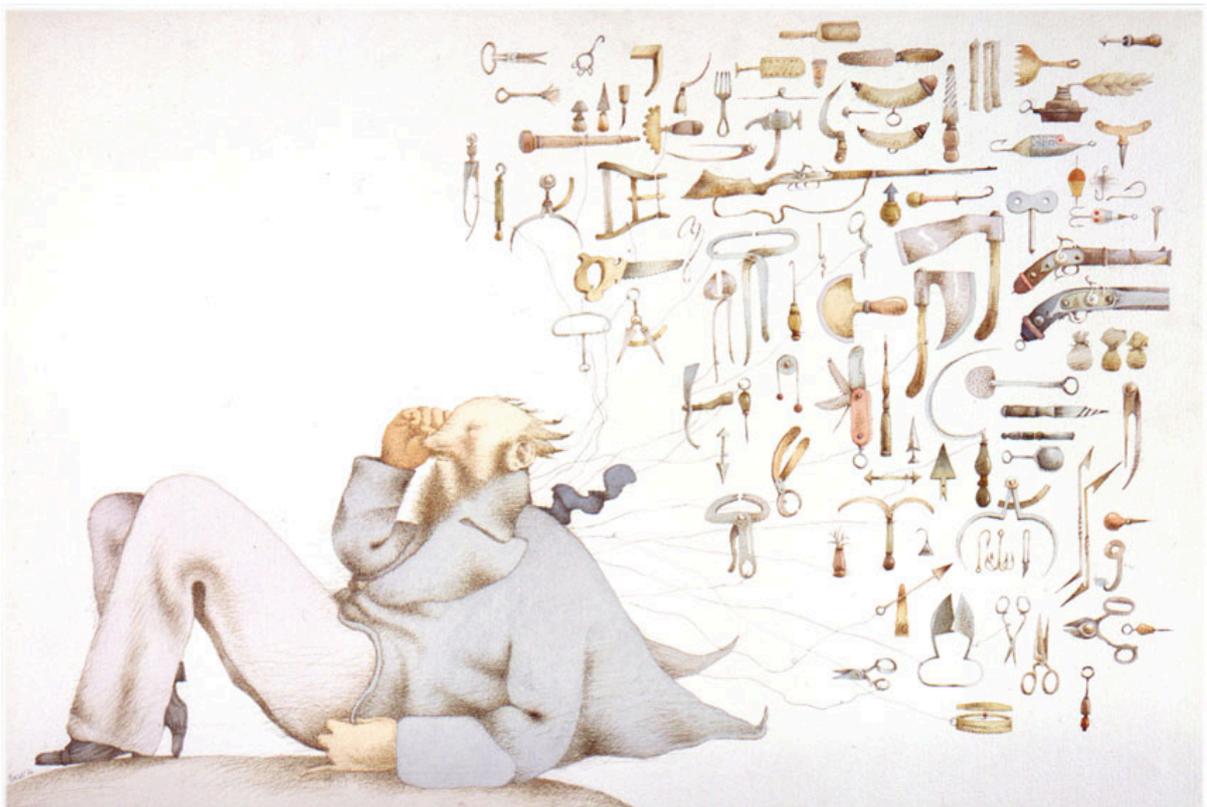
Feito o contraponto, penso que podemos retornar ao que se vinha discutindo: a avaliação formativa, processual. Nessa perspectiva, vemos alargar não só o entendimento sobre a avaliação escolar, mas o sentido da inclusão. A preocupação e o esforço constante para a permanência do aluno na escola deslocam da inclusão escolar a ideia de educação especial e de atendimento ao aluno com deficiência, expandindo de forma exponencial aquele que denominamos ser o “aluno incluído” – aluno em situação de vulnerabilidade social, aluno com dificuldade de aprendizagem, aluno em situação de reprovação escolar, dentre tantas outras possibilidades. Nesse sentido, o aluno encaminhado ao Projeto *Trajetórias Criativas*, sujeito marcado pelo fracasso escolar e que movimenta a revisão constante da avaliação escolar e, conseqüentemente, das práticas escolares, também pode ser considerado como um aluno incluído. Essa nova categoria de alunos, como nos diz Klein (2013, p. 178), exige que “[...] a avaliação seja ampliada e assuma também novas configurações na Contemporaneidade”.

Esse percurso histórico realizado a partir dos estudos, principalmente de Klein, nos mostrou uma avaliação escolar, de herança jesuíta, pautada em mecanismos de controle a serviço da disputa e do triunfo, que, a partir do processo de modernização pedagógica, se desloca de forma a se tornar uma das principais estratégias para manter todos incluídos na maquinaria escolar. Apesar de ter feito esse percurso a partir de Klein, gostaria de acrescentar que esse olhar se torna provocador para esse estudo no momento em que nos permite perceber que avaliação escolar, ao mesmo tempo em que legitimou a criação do Projeto *Trajetórias Criativas*, é também por ele

reconfigurada. Trata-se, então, não de pensar a avaliação escolar a partir de uma transcendência que será capaz de conferir a ela um conceito essencial, mas de pensar a avaliação não enquanto texto acabado, mas numa avaliação em lista. Dito em outras palavras, o atual projeto social de inclusão de todos movimenta um processo de constante revisão não só das práticas escolares tradicionais bem como dos significados de avaliação habitualmente adotados, e é a esse movimento, a essa transitoriedade, dos referidos significados de avaliação, que quero dar visibilidade através das narrativas de alunos e de professores.

3.3 DOS ENCONTROS AO LONGO DO PERCURSO: ENTRE PODER, NORMA, BIOPOLÍTICA E IN/EXCLUSÃO

Figura 7 – “Robinson e gli attrezzi” de Tullio Pericoli



Fonte: Pericoli (1984b).

O temor de não conseguir dizer tudo não acontece apenas diante dos nomes, mas também diante de uma infinidade de coisas. (ECO, 2010, p. 67).

O temor de não conseguir dizer tudo me leva, assim como ao Robinson Crusóe de Pericoli, a colecionar objetos, conceitos e ferramentas de pensar que possam, de alguma maneira, me acompanhar nessa trajetória enquanto pesquisadora. Mais do que colecionar, torna-se, aos poucos, necessário selecionar e organizar essas ferramentas de modo a pensar a sua potência para as análises inerentes ao foco investigativo desse estudo.

Como primeira escolha – talvez a única, nessa caminhada, que tenha sido realizada *a priori*, pois está associada à minha opção por uma linha de pesquisa no momento da inscrição para o processo seletivo de mestrado – seleciono o campo dos Estudos Culturais, de vertente pós-estruturalista, para mobilizar formas de pensar essa pesquisa. Essa escolha, por si só, já implica compreender conceitos, teorias e métodos como produções culturais histórica e geograficamente situadas e que servem, também, para responder ou problematizar questões que correspondem às demandas desse tempo.

Michael Peters (2002, p. 80), ao discutir sobre o termo conceito, diz que Foucault e Guattari “[...] sugerem que os conceitos são todos compostos”. Percebo, aí, a historicidade do conceito e a sua relação com outros de seu tempo. Nessa perspectiva, portanto, não se cria um conceito do zero: para criar ou propor novos arranjos, é necessário desterritorializar, ou seja, antes é preciso conhecer o território para que depois possa se propor uma quebra de linearidade, uma ruptura da ideia.

Ao falar sobre criar, fabricar, produzir conceitos, a obra desses autores mostra que, apesar de estável, este não é estagnado. Há ruptura no pensamento, entende-se que não se pode dizer tudo sobre qualquer coisa. Sendo assim, a escrita é plena de descontinuidades, é plena de indizíveis, é uma lista. O pensamento está na instabilidade, na incerteza, no estranhar. O conceito, então, tomado em sua singularidade histórica, contingente e frágil, não é verdade, não é enrijecimento, mas diluição, experimentação, acontecimento.

Assim como as listas de Eco (2010), conceitos, para os Estudos Culturais, devem ser entendidos na sua provisoriidade, transitoriedade, no seu espaço do *et cetera*. Mais do que isso, pensar conceitos nesse campo de estudos implica compreender que eles estão inscritos em um terreno de disputas, em relações de poder, que os colocam como verdades provisórias em determinados momentos. Como nos diz Marisa Costa (2004, p. 13),

[...] saberes nômades, que migram de uma disciplina para outra, de uma cultura para outra, que percorrem países, grupos, práticas, tradições, e que não são capturados pelas cartografias consagradas que têm ordenado a produção do pensamento humano – eis uma descrição que parece provisoriamente adequada para me referir ao ethos contingente do que tem sido denominado de Estudos Culturais.

Para me afastar do medo e da paradoxal necessidade de tentar dizer tudo sobre alguma coisa, valho-me do caráter provisório, dos saberes nômades dos Estudos Culturais. É a partir desse entendimento, sem a pretensão de posicionar as escolhas teóricas desse estudo como verdadeiras ou mais corretas, que lanço mão de algumas ferramentas teórico-metodológicas que, ao longo da construção dessa pesquisa, mostraram-se produtivas para problematizar as práticas avaliativas na escola. Enquanto Crusoé organiza e seleciona as ferramentas imaginárias necessárias para a construção da sua casa em uma ilha perdida, reúno conceitos como ferramentas para pensar esse caminho investigativo. Intencionalmente selecionados no decorrer da construção dessa investigação, os conceitos, “[...] nessa circunstância específica, nessa construção particular, faz[em] diferença, mobiliza[m], produz[em] reverberações [...]” (FISCHER, 2005, p.124).

Os estudos foucaultianos possibilitam outros modos de ver, pensar, descrever, problematizar e compreender o mundo, por isso também fornecem importantes ferramentas de análise para esse estudo. Mas, como provoca Veiga-Neto (2004), é possível combinar os estudos de Foucault, que nunca quis instituir modelos e que, até mesmo, recusou para si as noções de autor e obra, com as perspectivas dos Estudos Culturais? Assim como Veiga-Neto (2004), compreendo essa tarefa como problemática, porém possível e útil. Ao examinar práticas culturais no interior de relações de poder, esse campo de estudos, de acordo com o autor, abre uma frente para que se possa pensar junto com o pensamento de Foucault. É com esse entendimento que lanço mão de alguns conceitos desse autor e de outros autores, baseados em estudos foucaultianos, que penso serem potentes para esse estudo. São eles: norma, poder, biopolítica e in/exclusão.

Como alerta Sperrhake (2013), fazer uso de conceitos de Foucault é uma tarefa desafiante à medida que supõe o conhecimento da complexidade e da extensão da obra desse autor. Para uma pesquisadora ainda em processo, estudá-lo significa aventurar-se num terreno desconhecido. É preciso, então, reconhecer que, por não dominar toda complexidade da obra foucaultiana, o que farei aqui é tentar fazer uso de porções desse pensamento articuladas com o meu objeto de pesquisa.

Maria Cláudia Dal'Igna (2013, p. 182), ao dizer que “[...] a maquinaria escolar coloca em ação a norma e os processos de normalização, que marcam normalidade e anormalidade por meio de diferentes operadores”, nos ajuda a pensar sobre o lugar das práticas avaliativas como um dos operadores nesse processo de marcação da norma. Mas o que seria a norma? Talvez, a partir dos estudos de Foucault, a pergunta mais produtiva não seria “o que é?”, mas como a norma é colocada em funcionamento? Como a norma se articula sobre o corpo? Quais as condições de possibilidade para a instituição da norma como regulamentadora da vida?

Para falar em norma a partir de Foucault, obrigatoriamente precisamos falar sobre poder. Afinal, “[...] o poder, para Foucault, na sua forma moderna, se exerce cada vez mais em um domínio que não é o da lei, e sim o da norma” (CASTRO, 2016, p. 309). Apesar de não ser o objeto primordial de estudo de Foucault, a discussão sobre o poder entra em cena para tentar explicar como nos subjetivamos imbricados em suas redes.

Em *Vigiar e Punir*, Foucault (2007a) nos mostra como, a partir do século XVII, surgem novas técnicas de poder centradas no corpo. Esse seria, para o autor, o momento de emergência do poder disciplinar. Esse poder, que viria a acoplar-se ao poder pastoral e ao poder soberano, seria uma resposta a um déficit do poder de soberania. Aqui cabe falarmos um pouco mais sobre esses “tipos de poder”. Conforme Veiga-Neto (2016), o poder pastoral, que é vertical, salvacionista e sacrificial, emana do pastor de quem depende o rebanho. Cabe a ele colocar sua vida à disposição para salvar e ser salvo. Esse poder é ainda individualizante e detalhista, de modo que o pastor conhece e governa cada ovelha que está sob sua tutela. O poder soberano, por sua vez, como já mencionei em seções anteriores, apesar de basear-se no poder pastoral, trata-se do poder político exercido pelo soberano. Esse poder não pode ser salvacionista, piedoso ou individualizante e é aí que reside seu déficit, na impossibilidade de individualizar. É em resposta a esse déficit em relação ao poder pastoral que, segundo Veiga-Neto (2016), emerge o poder disciplinar.

O modelo panóptico que, conforme Foucault, se caracteriza do ponto de vista arquitetônico por um espaço fechado, de preferência circular, dividido em celas e com uma torre central, possibilitou a vigilância permanente, mesmo que descontínua na ação. É esse modelo, que sugere que todos estão sendo vigiados a todo o momento e que não há como escapar dessa vigilância, que possibilita o aparecimento de duas novas técnicas de poder: o poder disciplinar sobre o indivíduo e a sociedade estatal

sobre o coletivo. Em outras palavras, “[...] o poder disciplinar se apresentou como uma saída econômica e eficiente para a crescente dificuldade de levar o olhar do soberano a toda a parte, numa sociedade europeia que se complexificava, crescia e se espalhava pelo mundo afora” (VEIGA-NETO, 2016, p. 68). A sociedade estatal, como denominou Foucault, ao alastrar o olhar do soberano, permitiu que ele fosse deposto de suas funções e mostrou que o poder não poderia mais ser tomado como algo *a priori* nem emanaria de um centro. Nas palavras de Foucault (1995, p. 238), o poder

[...] ampliou-se subitamente por todo o corpo social; encontrou apoio numa multiplicidade de instituições. E, em vez de um poder pastoral e um poder político, mais ou menos ligados um ao outro, mais ou menos rivais, havia uma tática individualizante que caracterizava uma série de poderes: da família, da medicina, da psiquiatria, da educação e dos empregadores.

O poder disciplinar, ao colocar em jogo novas técnicas de vigilância constante, deixa profundas marcas sobre o corpo que, por sua vez, é dividido, alinhado, categorizado e classificado. Ainda que um dos grandes objetivos do poder disciplinar seja forjar esses corpos dóceis, isso não significa dizer que se tratam de corpos obedientes. Como argumenta Veiga-Neto (2016, p. 71), “[...] falar em corpos dóceis é falar em corpos [...] moldáveis; mas não se trata, aí, de uma modelagem imposta [...]”. Ao contrário, o que é notável no poder disciplinar é que ele ‘atua’ ao nível do corpo e dos saberes”. Isso nos permite pensar, como diz Veiga-Neto (2016), que do poder disciplinar emanam formas de estar no mundo – corpo disciplinado – e de conhecer o mundo – saber disciplinado. De acordo com essa analítica, a partir desse exercício de poder, resulta a ampliação da escola como principal espaço para regulação social. Cria-se, então, a necessidade da escola para todos e esse passa a ser o espaço pelo qual todos deveriam passar a maior parte das suas vidas. “A escola – talvez mais do que a prisão, o hospital, o exército, o asilo, o convento, a fábrica – tornou-se a instituição decisiva para a constituição das sociedades disciplinares” (VEIGA-NETO; TRAVERSINI, 2009, p. 13).

Cabe lembrar aqui que, apesar de me colocar a pensar sobre “tipos de poder”, essa categorização – tipicamente moderna e da minha constituição disciplinar – não deve ser compreendida numa relação de linearidade ou causalidade. Foucault não nos fala sobre uma substituição de um poder pelo outro. Para ele, a sociedade disciplinar não toma o lugar da sociedade de soberania, o que ocorre é uma triangulação entre “[...] soberania-disciplina-gestão governamental, que tem a

população como seu alvo principal e os dispositivos de segurança como seus mecanismos essenciais” (FOUCAULT, 2016, p. 428). O que vemos na obra de Foucault é uma possibilidade de ampliar aquilo que entendíamos por poder, compreendendo-o para além de algo institucionalizado e centrado. Aqui entra em cena o conceito de governamentalidade, que levará Foucault a pensar sobre outros tipos de poder.

Antes, um parêntese. Penso ser produtivo, aqui, deixar claras as relações entre poder e governo²² na obra de Foucault, até mesmo para esclarecer minhas intenções na escolha dessas ferramentas. Foucault, ao entender o poder como uma ação sobre as ações, nos permite pensar no governo como um resultado dessa ação, ou seja, no momento em que se coloca em ação o poder sobre o outro, governa-se este outro. “Pode-se dizer então que, de certa maneira, o governo é a manifestação “visível”, “material”, do poder” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 953). Então, assim como falar em norma nos leva a falar sobre poder, pensar sobre os tipos de poder nos remete ao governo e para estudo, mais especificamente, à governamentalidade. Ainda que não seja um conceito central para nessa pesquisa, na tentativa de pensar sobre “tipos de poder”, parece-me interessante discorrer a respeito de alguns aspectos desse conceito.

A partir dos estudos desse autor, perceberemos que a análise da governamentalidade implicará no estudo das “artes de governar”, das coisas do governo, da necessidade de gerir a população. Foi na transição entre o que alguns chamam de segunda e terceira fase da sua obra que Foucault (2016) nos convidou a pensar sobre o conceito de governamentalidade, na medida em que “[...] percebeu que essas *coisas do governo* funcionavam bem para descrever, examinar, analisar e problematizar outros modos pelos quais alguém se torna um sujeito” (VEIGA-NETO; TRAVERSINI, 2009, p. 15) [grifos dos autores]. Dessa maneira, é quando os seus estudos acerca dos processos de governo – enquanto condução das condutas alheias que torna o conduzido objeto – não se mostram mais suficientes, que Foucault volta a sua atenção para os modos pelos quais se constitui um sujeito de si para consigo. E é com esse olhar que ele começa a traçar o conceito de governamentalidade.

²² Em função da ambiguidade que o uso da palavra *governo* pode gerar, Veiga-Neto (2005, p. 82) reivindica a substituição desta pela palavra *governo* “nos casos em que estiver sendo tratada a questão da ação ou ato de governar”.

Olena Fimyar (2008, p. 4) nos ajuda a compreender esse conceito ao dizer que:

A governamentalidade identifica uma abordagem no sentido do pensar sobre o Estado e as diferentes mentalidades de governo. Como sugerem os títulos das aulas no *Collège de France* (1977-1979), inicialmente Foucault estabelece a tarefa de redelinear a mudança no olhar governamental – no início da Modernidade, nos Estados da Europa ocidental –: *dos problemas do território para os problemas da população, da administração dos recursos para a administração do poder sobre a vida* (ou seja, o biopoder), *das ameaças exteriores ao Estado para os riscos internos que emergem em relação à população [...]. Em outras palavras, a governamentalidade pode ser descrita como o esforço de criar sujeitos governáveis através de várias técnicas desenvolvidas de controle, normalização e moldagem das condutas das pessoas.* [grifos meus]

Há, portanto, alguns transbordamentos entre as ideias de governo e de governamentalidade em Foucault. A noção de governamentalidade, ao tomar o poder como anônimo e microfísico, disseminado em um jogo de relações no qual não se pode mais determinar um ponto inicial, coloca a população como seu objeto de governo. Se o esforço, portanto, é o de criar sujeitos governáveis através de várias técnicas de governo, a lógica da governamentalidade nos dirá que existe um governo na intenção de conduzir a conduta do outro e, também, de si mesmo. Nas palavras de Foucault (2001, p. 1604), a governamentalidade é “[...] o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si”. O olhar governamental passa a ter a população como um dos seus problemas e essa deverá ser conduzida por regimes disciplinares e de autorregulação. Essa mudança de lógica permitirá que Foucault desenvolva o conceito de biopoder, do poder sobre a população.

Penso que, aqui, já podemos traçar alguns pontos de encontro entre os conceitos que venho discutindo e o meu objeto de pesquisa. Se entendermos as políticas públicas como manifestações da governamentalização do Estado, poderemos compreendê-las como políticas que mobilizam poderes e a condução das condutas. Desse modo, o Projeto *Trajetórias Criativas*, ao institucionalizar-se como uma política pública, responde às demandas de uma racionalidade de governo e produz formas de ser sujeito conforme tal. Cláudia Sikilero e Adriana Thoma (2015, p. 7) contribuem com essa discussão ao destacar que

[...] o baixo rendimento dos estudantes em conjunto com uma série de outros insucessos escolares, tais como a evasão e a retenção, norteiam o rumo das políticas públicas educacionais no Brasil. Tais políticas estão situadas em ações que objetivam o governo da população e nas quais a educação escolar se torna um lócus privilegiado que coloca a escola pública em uma ênfase da sociedade de aprendizagem

Isso me faz pensar que as práticas avaliativas – sejam elas discursivas ou não-discursivas – e as noções sobre avaliação escolar postas em circulação por esse Projeto segue uma matriz de inteligibilidade que coloca a inclusão enquanto uma necessidade desse tempo. Se é preciso criar sujeitos governáveis, para que os riscos internos à população sejam calculados e controláveis, e a escola é um espaço privilegiado para isso, sujeitos que evadem ou que não aprendem precisam ser capturados pelas redes de poder.

Para além disso, tomar a avaliação escolar pelo viés da governamentalidade implica compreendê-la como uma prática que articula técnicas de condução do outro e de si. Adélia Mara Pasta da Silva (2005) nos ajuda a pensar desse modo ao tomar a avaliação escolar como um dispositivo de governamentalidade. Conforme essa autora, estamos pautados por um sistema neoliberal onde proliferam diversas maneiras de medir a eficácia das políticas públicas que, com baixo investimento, devem gerar o máximo de resultados. Desse modo, o projeto TC, na medida em que possibilita aproximação e a manutenção dos sujeitos na escola, os constitui como uma população que tem suas regularidades e seus escapes e que, ao ser aproximada, pode ser conhecida, regulada, controlada, governada. Assim, além das técnicas disciplinares direcionadas ao sujeito, mecanismos reguladores, dentre eles podemos pensar as avaliações escolares, auxiliam a gerenciar essa população de modo a prevenir os seus riscos internos.

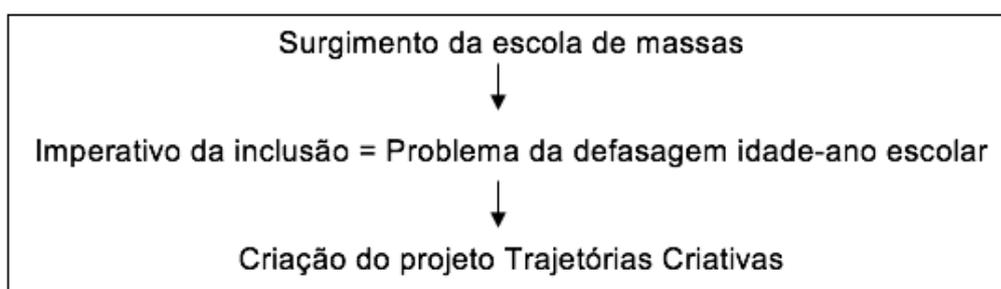
A partir daqui, considero importante pensarmos sobre a noção de um novo poder engendrado pela lógica da governamentalidade, o biopoder. A governamentalidade trouxe à tona um novo corpo, o corpo da população. Esse corpo coletivo demandará, conforme Foucault, um novo tipo de poder, o biopoder, que atuará nesse coletivo, que será exercido sobre a vida. Como nos diz esse autor (FOUCAULT, 1999, p. 292), a população é esse “[...] novo corpo: corpo múltiplo, corpo com inúmeras cabeças, se não infinito pelo menos necessariamente numerável”. E já como nos anuncia Foucault, esse novo corpo não poderá ser apenas descrito e quantificado, mas será necessário também “[...] jogar com tais descrições e quantidades, combinando-as, comparando-as e, sempre que possível, prevendo seu futuro a partir de seu passado” (VEIGA-NETO, 2016, p. 73). Nasceram, então, a Estatística e a Demografia, que serão responsáveis por controlar e prever os riscos das populações. Constituem-se, então, “[...] dois conjuntos de mecanismos complementares e articulados [...]: na esfera do corpo, o poder disciplinar atuando por

meio de mecanismos disciplinares; na esfera da população, o biopoder atuando por intermédio de mecanismos regulamentadores” (VEIGA-NETO, 2016, p. 73).

Mesmo não sendo central para esse estudo, optei por trazer a discussão sobre governamentalidade para falar sobre o surgimento da ideia de biopoder na obra de Foucault. Agora, interessa-me, a partir disso, propor uma aproximação com a noção de biopolítica. No curso *Nascimento da Biopolítica* de 1978, Foucault (2008b) descreve a biopolítica como a maneira pela qual se buscou racionalizar os problemas da população, nesse sentido, essa forma de poder se ocupará não do indivíduo – que é o objeto da disciplina – mas do corpo múltiplo, da coletividade. Os mecanismos da biopolítica estarão associados à estatística, a medidas de prevenção de risco e atuarão no sentido de encontrar o equilíbrio da população. Diferente da disciplina, que opera no corpo individual, tem como mecanismos o adestramento do corpo e propõe como finalidade obter corpos dóceis, a biopolítica tem como objeto o corpo múltiplo, tem mecanismos de previsão, de medidas globais, e sua finalidade está no equilíbrio, na regulação da população (CASTRO, 2009).

Eis que me questiono: *é possível aproximar a noção de biopolítica com a educação, mais especificamente, com o projeto Trajetórias Criativas?* Rech (2013, p. 27) atenta que o leitor deve “[...] levar em consideração que Foucault, em seus estudos, não tomou a educação para falar da biopolítica”. Ainda assim, tanto na pesquisa da autora quanto nesta, alguns encontros entre esses temas parecem possíveis e potentes. A meu ver, os mecanismos da biopolítica que atuam em um conjunto de viventes enquanto população introduzem ferramentas ou técnicas de regulação dessa população. Isso me fez pensar em um diagrama que pode colocar o Projeto TC como um mecanismo da biopolítica:

Quadro 1 – Estratégia biopolítica para correção de fluxo



Fonte: material produzido pela pesquisadora.

Vamos, então, tentar entender esse esquema. Como já referi, é o surgimento da escola de massas que coloca em jogo a obrigatoriedade do ensino regular. Essa obrigatoriedade, por sua vez, é condição de possibilidade para o nascimento da noção de inclusão e defasagem idade-série escolar. Não há evasão ou defasagem idade-série escolar na literatura quando a educação escolar não é obrigatória. Só é preciso incluir no momento em que o “estar fora” torna-se um problema.

Assim que a inclusão se estabelece como um grande imperativo educacional, ela passa “[...] a ser uma das formas que os Estados, em um mundo globalizado, encontraram para manter o controle da informação e da economia” (LOPES, 2009, p. 129) sobre a população. Esse controle necessário da população, que também se dá através da inclusão, coloca a defasagem idade-série escolar como algo a ser superado. Essa defasagem, entendida como um fenômeno de massa, passa a ser estimada, medida estatisticamente. Tal “[...] quantificação vem a ser um modo de esquadrihar e ordenar a vida da população. Ao serem catalogadas condutas de um grupo de indivíduos [...], são lançados programas com o objetivo de trazer à ordem esse grupo desviante” (TRAVERSINI; LÓPEZ BELLO, 2009, p.148). Ou seja, quantificar mobiliza a necessidade da criação de programas de correção de fluxo escolar, como estratégias biopolíticas de regulação da população, dentre eles podemos localizar o Projeto *Trajetórias Criativas*.

Podemos dizer, então, que programas como o TC podem ser vistos como materialidades, através de ações governamentais, daquilo que Foucault chamou de mecanismos da biopolítica. Afinal, o Projeto *Trajetórias Criativas* é uma ação que surge a partir das estatísticas de reprovação e evasão escolar e se sustenta no sentido de regular a aprendizagem e a promoção de jovens em situação de sucessivas reprovações e de evasão, conferindo, de certa forma, um equilíbrio à população.

Trata-se, portanto, de uma estratégia biopolítica desenvolvida pelo Estado para ordenar a vida da população. Mais do que isso, esse mesmo programa, que tem vontade de ordenar, serve para a produção de novas estatísticas que outra vez intervirão, sobretudo, na população. Como afirmam Maura Corcini Lopes e Elí Fabris (2013, p. 43), as “[...] ações biopolíticas [...] visam trazer para as zonas de normalidade aqueles que estão sob risco”. Nesse sentido, o TC busca trazer para zonas de normalidade aqueles que estão fora do fluxo considerado adequado de escolarização.

E, a partir daqui, interesse-me em compreender como a avaliação escolar colocada em ação nesse Projeto se articula nessa conjuntura.

Voltemos, então, para o conceito que me fez percorrer esses caminhos pelas questões de poder e de governo: a norma, e para os questionamentos dele derivados. Como já mencionei, Dal'Igna (2013) tensiona esse conceito, ao dizer que a maquinaria escolar coloca em ação a norma e os procedimentos de normalização por meio de diferentes mecanismos. Mais do que isso, a autora coloca que as crianças são classificadas e avaliadas naquele espaço. As normas, então, “[...] regulam as frações mais tênues da conduta e também aquilo que é inadequado a elas – os desvios” (DAL'IGNA, 2013, p. 182). Desse modo, falar em avaliação escolar supõe pensar na valoração de desempenhos, na polarização entre o que é considerado válido e o que não é, no estabelecimento de um padrão de normalidade que servirá de nivelamento para os processos de ensino-aprendizagem na escola.

Veiga-Neto (2016, p. 74) contribui para pensar sobre a norma na obra foucaultiana, caracterizando-a como “[...] o elemento que, ao mesmo tempo em que individualiza, remete ao conjunto dos indivíduos; por isso, ela permite a comparação entre os indivíduos”. Dessa forma, articulando mecanismos disciplinares sobre o corpo e regulamentadores sobre a população, a norma individualiza e estabelece comparações na medida que produz tanto o sujeito normal quanto o anormal. É no interior desse processo de constituição da norma que se institui o poder de normalização cujo objetivo envolve colocar em ação um conjunto de práticas em diferentes instituições disciplinares – como a escola, a prisão, os hospitais, as fábricas, os quartéis – que, ao operar com uma média, homogeneizarão e diferenciarão, incluirão e excluirão. Vale ressaltar, ainda, que a individualização da norma não remete a qualquer exterioridade, não se apela a algo externo ao corpo ou à população, a norma integra a tudo e a todos, ao passo que ninguém está fora da norma. Ainda que a norma institua o anormal como um oposto, ele não está fora da norma (DAL'IGNA, 2013). Como afirma François Ewald (1993), a exceção não confirma a regra, ela está na regra.

Aqui, Dal'Igna (2013, p. 183) nos provoca mais uma vez: “*por que essas normas e não outras?* “. Assumir uma perspectiva foucaultiana para pensar a norma implica compreendê-la, assim como toda sua obra, como uma produção de um determinado tempo e espaço. Isso significa atribuir à norma um caráter não natural, não essencial, e “[...] possibilita problematizar o desempenho também a partir de uma perspectiva de

invenção” (DAL’IGNA, 2013, p. 184). Desse modo, compreender tanto o aluno que aprende quanto o aluno que não aprende como invenções deste tempo, nos permite problematizar a medida comum tomada como referência para nivelar os sujeitos. Talvez seja essa a potência do TC, no momento em que o Projeto repensa o currículo e a produção do aluno que não aprende, conforme os parâmetros do currículo dito regular, visibiliza o caráter não essencial da avaliação e reverbera novas possibilidades de significá-la. Não se trata, aqui, de escapar às técnicas de normalização, mas de repensar os movimentos que procuram fixar a norma como algo platônico, essencial.

Sobre isso, ainda vale lembrar, como já mencionei em seções anteriores, que o alargamento da avaliação para a concepção de uma avaliação processual também provoca alguns desdobramentos, dentre eles a possibilidade de maior vigilância tanto do trabalho do professor quanto do aluno. Monica Eidelwein (2012, p. 12) contribui com essa discussão ao dizer que, no jogo discursivo da inclusão, a “[...] avaliação acaba sendo flexibilizada de forma que todos estejam em um dos gradientes da norma, ampliando-se, assim, as possibilidades de vigilância, controle e regulação de cada um e de todos”. Nesse sentido, a não fixação da norma também produz novas possibilidades de exercício de poder e de governo. Isso não deve ser valorizado como algo bom ou ruim. Para Foucault, o poder é produtivo, se o poder fosse apenas relacionado à submissão, as relações não seriam mutantes. Foucault nos fala, então, sobre relações de poder com o objetivo de conduzir condutas, mas abre margem para o escape, rupturas, quebras de linearidade. Mesmo que essas quebras, tão logo detectadas, devam ser capturadas pelo jogo de poder da normalização.

Essa reflexão me levou a selecionar mais um conceito potente para essa dissertação, a in/exclusão. Esse conceito, pensado e desenvolvido pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (GEPI/UNISINOS), “[...] se dá na possibilidade de entender a inclusão e a exclusão [...] como duas faces da mesma moeda” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 76). Mas o que isso significa? Como esse conceito pode fornecer modos de compreender e analisar o projeto TC?

É do tensionamento das palavras inclusão e exclusão nos cenários sociais, políticos e educacionais que o GEPI propôs o conceito in/exclusão. Para esse grupo de pesquisa, o uso alargado dessas palavras parece enfraquecer o caráter processual, histórico e fronteiro que as constituem. Sendo assim, se “[...] exclusão e

inclusão são invenções deste mundo” (LOPES *et al.*, 2010, p. 4), seus significados são mutáveis, respondendo às verdades produzidas em cada tempo. É a partir daí que Lopes *et al.* (2010) nos convidam a pensar que as fronteiras, como paredes, que historicamente distinguiram a inclusão e a exclusão entre o que está dentro ou fora, o que há ou o que não há, o que é previsto ou o que é ignorado pelo Estado, borram-se na atualidade. As paredes, que constrangiam, dão lugar às redes, que, a partir de um encontro de fios, colocam dentro um emaranhado, fios robustos que aproximam esses termos antes tão afastados²³.

A inclusão e a exclusão deixam, então, de ser termos opostos. Os excluídos da Contemporaneidade não são mais os que estão fora ou que são ignorados, “[...] mas são aqueles que integram a sociedade em diferentes níveis de participação ou gradientes de inclusão” (LOPES *et al.*, 2010, p. 5). Por isso, torna-se cada vez mais difícil tratar estes conceitos separadamente. Nos tempos em que o Estado cada vez mais considera necessário incluir todos em suas pesquisas, a lógica da exclusão pelo banimento enfraquece e dá lugar a um modelo de prevenção, correção ou recuperação, que, de algum modo, serve ao regime da inclusão. Ao diferenciar os movimentos de exclusão, Foucault (2003) nos mostra como, a partir do século XIX, os indesejados, os doentes, os perigosos, os desviantes passaram a ser vistos como *indivíduos a corrigir*. Assim, tais sujeitos deixam de ser “os excluídos” ou de ser isolados num espaço conhecido e vigiado, e se estabelece a inclusão como uma maneira de educar a população (LOPES; FABRIS, 2013).

Em se tratando de tal perspectiva, “[...] na inclusão desenhada no final do século XX e no início do século XXI, estão implicadas formas sutis e, em muitos casos, perversas de exclusão e reclusão” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 61). Portanto, “[...] vimos acontecer uma reinscrição e uma ressignificação das práticas de exclusão e de reclusão na lógica dominante da inclusão” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 62). Essa trajetória esmaece a possibilidade de falar em inclusão e exclusão como separadas. Inclusão implica exclusão. Como defendem Traversini *et al.* (2013, p. 16), trata-se de

[...] pensar as práticas pedagógicas imersas na complexidade de uma escola que, sob o imperativo da inclusão, precisa abrir-se para incluir a todos/as e,

²³ A inspiração para essa metáfora da parede e da rede se deu ao longo das discussões promovidas pelo Prof. Alfredo Veiga-Neto no *Seminário: Do paradoxo do “incluir para excluir” à “in/exclusão”* oferecido na Faculdade de Educação da UFRGS, em Porto Alegre, no segundo semestre de 2017.

ao mesmo tempo, enfrentar limitações de todas as ordens que impedem o acesso com garantia de qualidade nas inclusões que promove.

Adotar a lente da in/exclusão supõe compreendê-la como “[...] um processo aberto e incompleto [...]; significa vivê-la como um desafio constante e sistemático, um colocar-se sempre em marcha” (FABRIS, 2011, p. 35). Esse entendimento, portanto, afasta do cenário a perspectiva de uma inclusão *a priori*, total ou definitiva. Isso implica entender a in/exclusão como um terreno movediço, que nos leva a sair do lugar de denúncias e/ou queixas para tomar o lugar de reivindicação de espaços de problematização, pesquisa e análise conjunta de experiências em inclusão. Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 948), ao afirmarem que a “[...] *inclusão* é hoje um dos temas mais candentes e difíceis nas discussões sobre educação, no Brasil”, apontam tal necessidade de ampliação desse debate

Em que pesem essas dificuldades [da disputa por significação] – e, certamente, até mesmo em decorrência delas –, *precisamos festejar o interesse e o envolvimento que tais temas despertam. [...] é importante discutir a inclusão* na medida em que, com esses debates, abre-se a oportunidade de problematizar várias questões [...] que, de outra maneira, permaneceriam à sombra [...]. (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 948) [grifos meus].

Discussões sobre significação e a operacionalização da inclusão, ainda que a curto prazo não sejam apontamentos a serem resolvidos ou tomados como concluídos, permitem o debate de questões sociais, culturais, políticas e pedagógicas. No cerne dessa discussão, residem problemáticas que talvez nem fossem visibilizadas, dentre elas os efeitos da inclusão na avaliação escolar.

Sigo, então, com mais um questionamento: *como pensar as práticas avaliativas escolares nesse contexto?*

Ao falar sobre práticas avaliativas, Dal’Igna (2013, p. 190) argumenta que “[...] a instauração de um desempenho normativo pressupõe a produção de uma anormalidade da aprendizagem, a constituição de outra categoria – *as crianças que têm dificuldades, que têm problemas*” [grifos da autora]. No seu estudo, a autora entende que o desempenho escolar se dá num processo de normatização, no qual se institui a média – a norma – e os desvios. Esse processo, por sua vez, permite a divisão de uma população de alunos, dentre as suas várias características, em aprendentes e não aprendentes. Nesse estudo, Dal’Igna (2013) ainda problematiza essa categoria das “[...] *crianças que têm dificuldades, que têm problemas*”,

destacando a multiplicidade das possibilidades de descrevê-las e a consequente impossibilidade de fixação das suas identidades. A partir dessa análise e do conceito de in/exclusão, penso que posso dar continuidade a uma reflexão sobre esse assunto.

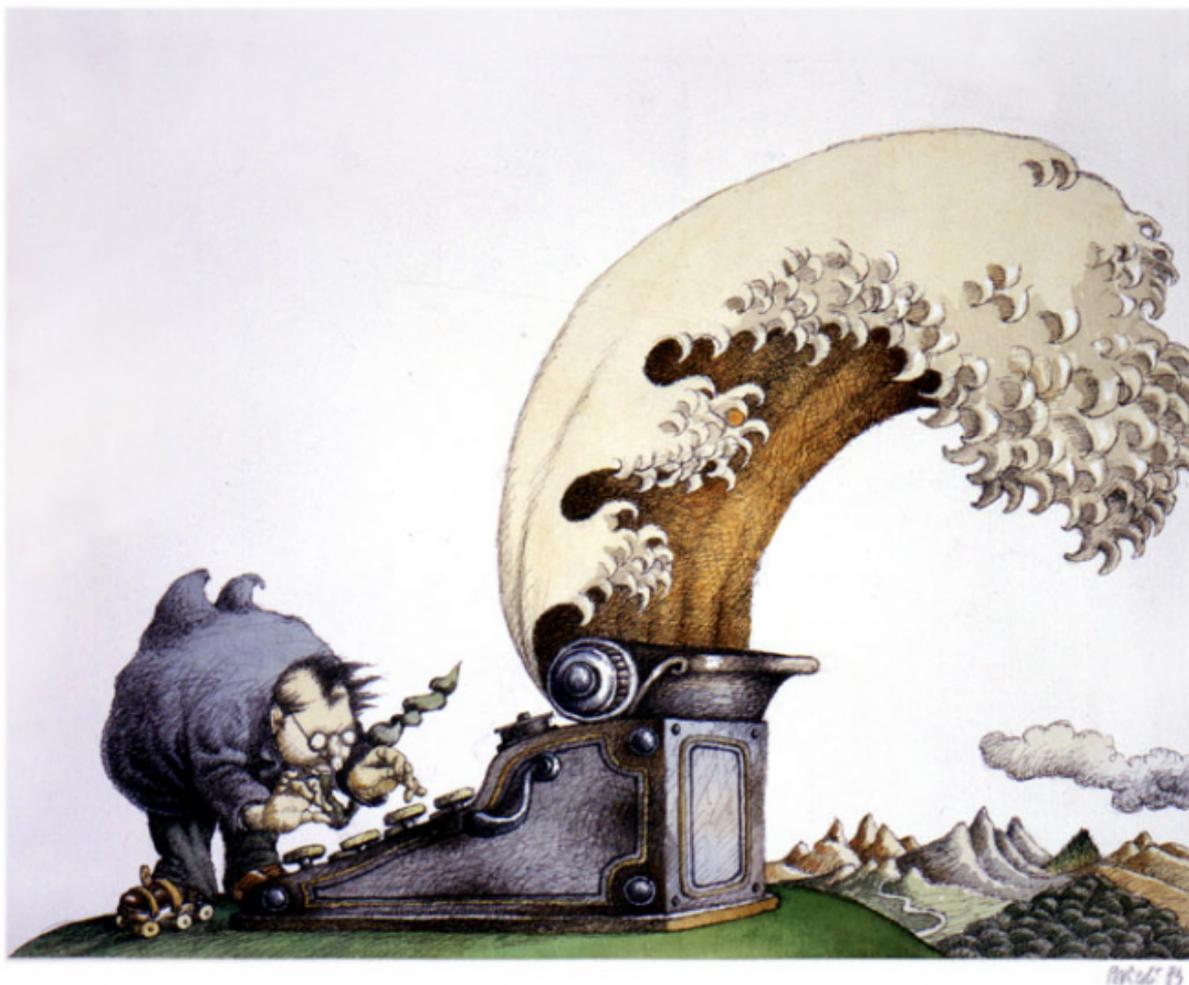
Se compreendermos que um desempenho normativo se dá a partir de processos de comparação, individualização, caracterização constante do sujeito aluno, podemos considerar que um dos efeitos da inclusão nas práticas avaliativas escolares está na possibilidade de permitir aparecer no contexto escolar gradientes de desempenho. Ou seja, assim como não faz mais sentido falar em incluído ou excluído como termos opostos, considerar que a avaliação escolar fixa a identidade daquele que aprende em oposição a daquele que não aprende parece-me também não ser mais suficiente. Desse modo, em tempos de uma avaliação escolar que flexibiliza os critérios de aprovação e/ou reprovação, que defende um olhar para o processo, que promove um constante (re)pensar do desempenho não só do aluno, como também do professor, podemos compreender as práticas avaliativas num processo de diferenciação que torna visível gradientes de desempenho tanto do aluno, quanto do professor.

Talvez, numa análise rápida, poderíamos questionar como seria possível olhar para a avaliação escolar a partir do seu caráter flexível se, neste estudo, estamos relacionando-a com biopolítica? Pode um projeto como TC ser tomado como uma estratégia biopolítica, ou seja, uma estratégia que atuará sobre a população, se na sua proposta prevê uma flexibilidade das trajetórias a serem constituídas? Penso que essas relações ainda são possíveis e, talvez, até mesmo, tornem esse mecanismo ainda mais eficiente. Explico melhor: o TC, como um Projeto para correção de fluxo com vistas ao desenvolvimento de índices, portanto, uma estratégia biopolítica de inclusão, em sua proposta alarga e flexibiliza a avaliação de modo a garantir que mais alunos estejam em gradientes da norma. Desse modo, tomar a avaliação e as suas práticas como um processo pelo qual se busca, a partir de gradientes de desempenho, caracterizar, produzir, diferenciar diferentes modos de ser aluno e/ou de ser professor, de certa maneira, atualiza e garante a manutenção dessa estratégia biopolítica para inclusão de todos.

Assim, com a caixa de ferramentas organizada, podemos seguir, até que venha a próxima parada.

4 TERCEIRA PARADA: UM PESQUISAR COM PARA CONSTRUIR UMA TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Figura 8 – “Fertilitàà” de Tullio Pericoli



Fonte: Pericoli (1983).

Como pesquisadora que registra o fazer, torna-se necessário transbordar. Penso ser esse o convite que nos faz Pericoli. Transbordar é reconhecer a infinitude do papel, é lançar um olhar para os (des)caminhos da pesquisa, é render-se ao *et cetera*, é colocar em suspenso qualquer forma perfeita, verdadeira ou única. Marlucy Paraíso (2012a, p. 23) nos ajuda a pensar esses modos de fazer pesquisa pelo transbordamento ao dizer que a “[...] as teorias pós-críticas não possuem um método recomendado para realizarmos nossas investigações”, ou seja, a sua força está nas diferentes inspirações, na reinvenção de articulações, na possibilidade de transbordar o vocabulário teórico-metodológico. E é só nessa perspectiva do transbordamento que

me parece fazer sentido começar a traçar alguns pontos de ancoragem – nada fixos ou territorializados – para a construção de uma metodologia de pesquisa do *pesquisar com*²⁴.

4.1 DO PESQUISAR SOBRE AO PESQUISAR COM: POTENCIALIDADES E DESAFIOS

Em uma análise rápida desse título, que refere o “pesquisar com”, podemos logo associá-lo a um modo de pensar ou fazer em conjunto desconsiderando toda a polissemia que esse modo de fazer pesquisa pode nos proporcionar. Mas, então, como podemos compreender essa metodologia? Primeiro, como nos aconselha Dal’Igna (2012, p. 196), “[...] para pesquisar, é necessário aprender a andar, dar os primeiros passos”. E foi dando os primeiros passos, aprendendo a andar que comecei a entender esse processo de *pesquisar com*. Sobre esse caminho que buscarei mostrar alguns apontamentos neste capítulo.

Em muitos modos de fazer pesquisa, sobressaem-se as práticas nas quais o pesquisador, através de diversas metodologias, descreve, analisa e fala *sobre* o seu objeto de pesquisa. Ainda que esse pesquisador desconstrua as metanarrativas, a linearidade histórica, a noção de objetividade do seu olhar, dentre outras premissas que podemos entender como “[...] crias, criações e criaturas da modernidade” (PARAÍSO, 2012a, p. 26), por diversas vezes a sua pesquisa é realizada num movimento de se aproximar do seu objeto de pesquisa com o objetivo de coletar dados, de produzir o seu material empírico. É nesse ponto que um modo de investigação, que busca *pesquisar com* a escola e não *sobre* a escola, marca a sua principal descontinuidade.

Assumir um olhar do *pesquisar com* implica compreender que não há dados a serem coletados por um pesquisador que irá a campo, mas processos que serão mapeados por todos os sujeitos envolvidos na pesquisa. Desse modo, constrói-se

²⁴ Essa proposta metodológica tem funcionado como um fio condutor das pesquisas desenvolvidas pelo GPED. Vide TRAVERSINI, Clarice Salete *et al.* Processos de inclusão e docência compartilhada no III ciclo. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 285-308, jun. 2012. Disponível <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982012000200013>. Acesso: 03dez2018

uma pesquisa atenta à necessidade de aprofundamento teórico, primando por reflexões e produção de conhecimento desenvolvidos nos próprios locais pesquisados. Borram-se as fronteiras entre pesquisador e pesquisado que, juntos, pensam os percursos trilhados e buscam encontrar outros caminhos para rever e problematizar os saberes produzidos.

Ainda que esse modo de fazer pesquisa possa parecer mais livre ou, talvez, com um menor rigor metodológico, de certa maneira o *pesquisar com* pressupõe um maior envolvimento do pesquisador, tanto com os sujeitos da sua investigação, quanto com as suas inspirações teórico-metodológicas, à medida que assume o papel de mediador de propostas a serem problematizadas nesse conjunto. Os participantes da pesquisa, por sua vez, também adquirem um novo papel, uma vez que, junto com o pesquisador, acabam por integrar o grupo de pesquisa.

Essa proposta de pesquisa busca, então, aproximar a universidade da escola, que, ao ouvir as necessidades do cotidiano escolar, convida o sujeito pesquisado a fazer parte da pesquisa. Isso acaba por “[...] traçar linhas que [fogem] da fixidez, [que] interrog[am] o que já conhecemos” (PARAÍSO, 2012a, p. 42), possibilitando um pensar de outros modos. Mas, no contexto desse estudo, por quais caminhos escolhi me aventurar? Quais inspirações me pareceram mais interessantes nesse momento? Como iniciar uma trajetória *com*, que soma, articula, fabrica, (re)inventa, experimenta, recua, avança, escuta, fala?

Sobre estas e tantas outras questões, Guacira Louro (2007, p. 213) explica que “[...] o modo como pesquisamos e, portanto, o modo como conhecemos e também como escrevemos é marcado por nossas escolhas teóricas e por nossas escolhas políticas e afetivas”. Desse modo, afastada dos pares binários teoria/prática e da exclusividade do *sobre*, trabalhar com essa metodologia de pesquisa fez-me percorrer um caminho desconhecido que mobilizou o meu pensamento com base nas necessidades trazidas pelo meu problema de pesquisa. Pensar a investigação como bricolagem (CALDEIRA; PARAÍSO, 2016) foi uma das primeiras necessidades e inspirações metodológicas para a construção dessa pesquisa. À medida que fui me constituindo como uma pesquisadora, que pressupõe que as perguntas e as respostas são transitórias, o bricolagem me pareceu uma alternativa produtiva para contemplar os objetivos do meu foco investigativo.

Como argumentam Maria Carolina Caldeira e Marlucy Paraíso (2016, p. 1501), “[...] a noção de bricolagem é útil nas pesquisas pós-críticas porque possibilita articular

metodologias diversas, uma vez que não temos uma única teoria a subsidiar nossos trabalhos e porque não temos um método a adotar”. Nesse sentido, a noção de bricolagem opera pela ideia da costura, do recorte e colagem de conceitos e métodos de caráter heterogêneo que, ao serem articulados, abrem espaço para o inusitado, para a criação de novos rumos metodológicos. Assim, para uma escrita que supõe descontinuidades, a bricolagem se mostrou como um rumo metodológico profícuo para resolver de forma experimental as minhas pequenas – ou grandes – contradições.

Tomar-me como alguém a bricolar me permitiu entender que, no movimento da pesquisa, estou sempre recolhendo e fazendo, nada está feito, pronto, não há um plano previamente fixado. Dessa forma, a bricolagem pareceu abrir caminhos para um *pesquisar com*, que prevê a costura de retalhos de questionamentos, pensamentos e ideias de vozes diferentes.

Na bricolagem, não há nada que seja um todo, são partes selecionadas que podem ou não servir. Nesse sentido, argumento que, assim como nos instiga o *pesquisar com*, a bricolagem permite uma escrita a muitas mãos que busca incorporar o diálogo entre os participantes da pesquisa. Esse modo de investigar, que recolhe e costura diferentes vozes, parece permitir a construção de um texto, como sugere Sandra Andrade (2012), polifônico ou dialógico.

A partir dessa discussão, pode-se observar que o processo de *pesquisar com* inicia como uma *ideia* que transborda tal qual um *problema* para os sujeitos envolvidos na pesquisa. Nesse caminho, polifônico e dialógico, costuram-se retalhos de possibilidades para investigar, que podem se modificar ao longo do percurso. Isso implica compreender que, no *pesquisar com*,

[...] procuramos ter mais atenção aos detalhes e aos acontecimentos e construir olhares compartilhados entre as pesquisadoras nos quais as “verdades” resultem das discussões feitas em conjunto. Pela capacidade de compartilhar, torna-se possível apontar direções e modos de ver/compreender que somente como pesquisadoras em ação na universidade ou na escola nos tornamos limitadas por não tomar distanciamento de um espaço ou de outro. (TRAVERSINI; REIS; STEFFEN, 2018, p. 199).

Partindo desse ponto de vista, assumir esse modo de fazer pesquisa significa entendê-lo como uma atitude investigativa que nos desafia a dar visibilidade a

pluralização das verdades e a lidar com a imprevisibilidade do processo e dos resultados.

Antes de continuar, aqui se torna relevante fazer algumas observações sobre os desafios que enfrentamos ao assumir esse modo de pensar a atitude investigativa.

O primeiro se apresentou já na ocasião da qualificação do Projeto de Dissertação, quando me foi questionado sobre a possível fabricação do olhar do pesquisado à medida que as fronteiras entre pesquisador e pesquisado são borradas. Sobre esse ponto, a noção de cegueira epistemológica desenvolvida por Inês Oliveira (2007) fornece alguns subsídios para continuar trilhando o caminho do pesquisar *com* considerando os riscos e desafios que advém dessa escolha.

Ao termos nosso olhar educado em uma perspectiva cientificista, acreditamos no que sabemos ou naquilo com que temos familiaridade, podendo tornarmo-nos “[...] incapazes de perceber o que não se enquadra nesse sistema de pensamento” (ALVES; OLIVEIRA, 2012, p. 72). É o que Oliveira (2007, p. 54) nos provoca a perceber quando afirma que “[...] há, em cada um de nós, uma cegueira epistemológica, oriunda da parcialidade de nossa visão desenvolvida no seio de uma cultura, também sempre parcial (Santos, 2003), e de experiências singulares”.

A expressão emerge, então, da necessidade que a autora observa em compreender que o cotidiano do fazer docente e discente em diferentes escolas e nos diferentes níveis de ensino promovem experiências curriculares que nem sempre se enquadram nas verdades construídas. Sendo assim, “[...] aceitar que existe a cegueira epistemológica ao realizarmos nossos estudos é dar-nos conta de que, recorrentemente, há uma armadilha que tende a enquadrar o que percebemos no que já existe” (TRAVERSINI; REIS; STEFFEN, 2018, p. 201).

A atitude investigativa, aqui, se dá no constante desafio de construir um caminho de pesquisa que não desconsidere o que existe, nem mesmo seja menos criterioso ou rigoroso, porém que compreenda que as práticas curriculares, por exemplo, não são objetos prontos *a priori* à espera para serem estudados. É o nosso olhar enquanto pesquisador que constrói e valora essas práticas como interessantes para estudo (COSTA, 2002). A partir do olhar que lançamos, sempre parcial, precisamos construir um trajeto de pesquisa que atente aos detalhes e às redes de conexão, que compreenda quais relações de poder sustentam determinadas práticas no currículo, que determine sobre quais aspectos projetaremos luz e quais permanecerão na escuridão.

Recusar os pressupostos da neutralidade e reconhecer que as pesquisas sempre serão permeadas pelas cegueiras epistemológicas daqueles envolvidos no seu processo, nos levou a considerar o pesquisar *com* a partir da necessidade de primar por reflexões e produção de conhecimento nos próprios locais pesquisados, com vistas à abertura para outras compreensões por vezes negligenciadas. Ao nomear os sujeitos da sua pesquisa como “cúmplices”, Oliveira (2007) nos auxiliou a entender a necessidade de superar a visão que inscreve o “pesquisado” como um objeto, mostrando que a cumplicidade se torna característica fundamental para uma pesquisa que não pretende se deixar encarcerar pelas cegueiras de seus pesquisadores.

É preciso, então, considerar que, durante o processo ou ao final de cada reflexão, não cessa a cegueira epistemológica. Desse modo, no olhar do cúmplice, sempre haverá escape, fuga, transbordamento, não sendo possível fabricá-lo de modo fechado, conclusivo. Não se trata, então, de superar a cegueira epistemológica, mas de compreender que qualquer parceria terá cegueiras constantes, sendo que são os diferentes olhares que ajudam a identificá-las.

Possivelmente, o borramento de fronteiras e a aproximação dos cúmplices de pesquisa, sob certo aspecto, visibilizam algumas reflexões que poderiam permanecer esquecidas. Dessa maneira, não podemos generalizar um modo de ler/ver/ouvir o mundo nos saberes e fazeres da escola. As cegueiras de uns não são as cegueiras de outros. Assumir o pesquisar *com* considerando as cegueiras epistemológicas é compreender que não as superaremos, mas que, ao visibilizá-las, nos tornamos vigilantes às armadilhas das generalizações em nossas atitudes investigativas.

Outro desafio a ser considerado, ao assumir essa maneira de interrogar o que já conhecemos, é o de que o pesquisar *com* opera pela ambivalência (BAUMAN, 1999). Ao mesmo tempo que potente, ao afastar-se do agir cotidiano para (re)pensar práticas de pesquisa, é desafiante por exigir que as escolhas metodológicas ao longo do processo investigativo sejam ressignificadas de modo a refletir a pluralização dos olhares entre cúmplices de pesquisa. Dar-se conta da parcialidade de nossa visão e problematizar fazeres e saberes cotidianos no processo de pesquisar *com* é pensar a própria ciência ao discutir, por exemplo, como práticas de observação, de realização de grupo focal ou mesmo de entrevistas podem operar na noção do pesquisar *com*. Ainda no que se refere à seleção dos passos investigativos, percebo mais desafios. Enquanto em algumas metodologias esses caminhos podem ser decididos

exclusivamente pelo pesquisador, estando, portanto, sujeitos à sua disponibilidade e intenção de pesquisa, no pesquisar *com* esses rumos escapam às mãos do pesquisador. A busca por compartilhar olhares e estabelecer uma relação de parceria entre os envolvidos resulta em uma reconfiguração do espaço-tempo de pesquisa, que deve a todo instante ser (re)acordada.

4.2 DOS MÉTODOS DE PESQUISA SELECIONADOS: UMA COSTURA DE POSSIBILIDADES

Como defende Dal'Igna (2011, p. 59) “[...] o desdobramento dos *princípios teórico-metodológicos* tem efeito importante na definição do(s) método(s) escolhido(s)” [grifos da autora]. Isso quer dizer que, dentre as múltiplas possibilidades de costuras, precisei eleger algumas referências que, no momento do desenvolvimento do estudo, me pareceram fazer mais sentido para a construção de uma bricolagem metodológica na esteira do pesquisar *com*.

Conforme já anunciado no momento da qualificação, esse estudo, que se caracteriza como qualitativo com foco descritivo-analítico, foi realizado com professores de uma escola da rede pública estadual de Porto Alegre/RS que desenvolve o Projeto *Trajetórias Criativas* em duas turmas. Iniciei o trabalho de campo em 2017/2, quando uma das turmas referidas estava no primeiro ano de desenvolvimento do Projeto e a outra era composta por alunos que estavam no segundo e no terceiro ano do mesmo, cada uma delas tinha 25 alunos. Ao todo, eram cinco professores que atuavam no Projeto, nas áreas de Português, Inglês, Ciências, Matemática, Geografia, História, Educação Física, Ensino Religioso e Artes.

Escolhi essa escola para a realização da pesquisa motivada por cinco razões: 1) porque foi indicada pelo grupo de formação do TC do CAp – UFRGS; 2) por ser uma instituição que já desenvolve o projeto TC desde 2012, portanto, já se insere num movimento de problematizar os processos que envolvem a proposta; 3) porque tanto a direção quanto os professores envolvidos no projeto mostraram-se dispostos a construir em conjunto um projeto de pesquisa; 4) por saber que os professores já vinham num processo de discussão sobre avaliação escolar, realizando estudos de alguns textos de Lino de Macedo e Antoni Zabala, então, eu poderia de alguma forma

contribuir e integrar suas discussões; 5) pelo grupo de professores ser formado por alguns profissionais que atuam tanto no Projeto TC, quanto no programa regular de ensino da escola, podendo essa característica ser potente para pensar as tensões que permeiam esses diferentes modos de ser professor. Para além das razões já citadas, senti-me acolhida pelo grupo logo no primeiro encontro e percebi o quanto essa receptividade seria importante para uma pesquisa que se sustenta no *pesquisar com*.

Inicialmente o trabalho de campo seria dividido em três momentos distintos: com os professores, eu iria realizar entrevistas narrativas no espaço escolar e “encontros de debate” com o grupo de pesquisa no espaço universitário; com os alunos, a proposta inicial era desenvolver um grupo focal. Após a qualificação, em novembro de 2017, tendo como base os pareceres da banca e as discussões do grupo de orientação do qual faço parte, decidi traçar novos rumos para realizar o trabalho de campo. Diante do tempo disponível para o desenvolvimento da pesquisa, da quantidade extenuante de material empírico que seria produzido conforme a minha proposta inicial e das outras pesquisas que estavam sendo desenvolvidas pelo grupo na mesma instituição, optei por concentrar o olhar no grupo de professores. Nesse momento, avaliei que seria mais produtivo investir numa proposta focada na docência que me permitisse fazer análises, possivelmente, mais profundas do que começar a tecer comentários os quais abordassem alunos e professores.

A partir daí, precisei planejar o trabalho de campo. De modo a compreender os significados atribuídos por professores à avaliação escolar, eu poderia prosseguir com as entrevistas narrativas e os “encontros de debate” como já havia apresentado. Aqui vale um esclarecimento: no momento da construção do projeto deste estudo, no que se refere às metodologias envolvendo os professores, considerei importante não me limitar às entrevistas narrativas. Num movimento do *pesquisar com*, propus que o campo de estudo fosse ampliado para além do espaço escolar já referido. De forma a estimular um espaço de produção conjunta, naquele momento, pareceu-me importante que não apenas o pesquisador fosse a campo, mas que os outros sujeitos da investigação também pudessem ir à universidade. Com a intenção de priorizar interações, conversações e intervenções compartilhadas, num processo de construção de uma análise de múltiplas vozes (ANDRADE, 2012), considerei necessário propor outros modos de fazer pesquisa. Naquela etapa da investigação, previ uma aproximação dos professores com o grupo e com a linha de pesquisa.

Portanto, aquilo que nomeei como “encontros de debate” seriam encontros que ocorreriam não apenas no terreno escolar, para as entrevistas, mas também no contexto da universidade.

Esse espaço se formalizaria por meio da disciplina de orientação oferecida pelo grupo de pesquisa, através do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS²⁵, promovendo o encontro entre pesquisadores da universidade, professores da escola pesquisada e professores que compõem o grupo de formação do *Trajetórias Criativas* do CAp – UFRGS. Argumentei que esses *encontros de debate* teriam o objetivo de promover uma triangulação de experiências entre universidade, escola e Secretaria de Educação, tendo em vista que o grupo de formação do CAp - UFRGS atua junto à SEDUC/RS na promoção do Projeto *Trajetórias Criativas* em diversas escolas do Estado. Esses encontros, de certa maneira, transbordariam os limites desse estudo, visto que, além de instigar a discussão sobre avaliação escolar, poderiam ser produtivos para aprofundamentos teóricos e, até mesmo, para a problematização do Projeto *Trajetórias Criativas*.

Durante o segundo semestre de 2017, os “encontros de debate” se mostravam promissores. No entanto, o campo da minha pesquisa de Mestrado apresentava mais desafios.

Um deles foi garantir esse trabalho de campo na Universidade. Administrar esses encontros com a presença de todos os envolvidos e manter os temas profícuos para todos, aos poucos se tornou um problema. Em primeiro lugar, foi preciso considerar o investimento de tempo e, até mesmo, financeiro de deslocamento que esses encontros acarretariam para todos os cúmplices da pesquisa. Como segundo ponto, percebi que as aulas de grupos de orientação em diversos momentos têm demandas específicas, como combinações de cronograma, discussão de projetos paralelos a este e nem sempre esses temas se mostraram produtivos tanto para os professores da referida escola quanto para os professores do grupo de formação do CAp – UFRGS. Em terceiro lugar, foi preciso considerar, no bojo das questões que interferiam na realização da pesquisa, as rotinas de trabalho dos professores, envolvidos diariamente em projetos que ultrapassavam o tempo-espço da sala de

²⁵ PPE: Metodologias de análise na pesquisa em Educação: aproximações entre perspectivas foucaultianas e os Estudos Culturais oferecida pela Prof^a Clarice S. Traversini e coordenada, no segundo semestre de 2017, pelas Profas. Maria Luisa M. Xavier e Renata Sperrhake.

aula, e, até mesmo, as questões políticas e administrativas do Estado que levaram ao parcelamento salarial dessa categoria e às sucessivas greves nesse período da investigação.

Precisei, então, lidar com os limites do campo, o que significaria uma mudança na metodologia de pesquisa. A partir daí, mantive o convite estendido a todos os envolvidos nessa pesquisa para a participação das aulas do grupo de orientação, porém, decidi que esses encontros não iriam compor o material empírico deste estudo. A decisão, porém, por abandonar as dinâmicas de grupo, não me deixou satisfeita. Estava convencida, naquele momento, que uma pesquisa que se pretende plural não poderia ser desenvolvida a partir apenas de caminhos individuais. Como eu faria para realizar o estudo com o coletivo dos professores? Como eu poderia manter o caráter interativo no método da pesquisa?

Foi aí que decidi voltar para os rumos traçados no projeto de qualificação e para as considerações da banca. O debate empreendido acerca da realização de grupo focal, ainda que naquele momento falássemos sobre a possível participação dos alunos, se mostrou muito potente para o trabalho de pesquisa *com* pessoas. Em um diálogo no qual se deve estimular tanto as ideias consensuais quanto as contrárias, o grupo focal marcou pelo seu potencial para a produção de informações sobre tópicos específicos (DAL'IGNA, 2011). Portanto, decidi que o trabalho de campo da Dissertação seria desenvolvido utilizando as entrevistas narrativas e grupo focal com os professores. A seguir, esclareço alguns pontos sobre esses procedimentos.

Entrevistas narrativas

Conforme sugerido pela banca, percebi que a realização de entrevistas narrativas (ANDRADE, 2008; 2012) com esse coletivo de professores poderia ser produtiva tanto como um fim em si mesmo quanto para o planejamento e execução dos encontros de grupo focal que seriam desenvolvidos posteriormente. Como argumenta Andrade (2012, p. 174), o foco na entrevista narrativa “[...] é a compreensão de que cada pesquisador/a, na relação com o/a outro/a, ressignifica o fazer metodológico em sua trajetória pessoal de investigação”. Sendo assim, ao me debruçar sobre entrevistas, compreendendo-as como narrativas de si, parto do pressuposto segundo o qual quem narra “[...] leva para frente, apresentando de novo, o que viu e do qual conserva um rastro em sua memória” (LARROSA, 1994, p. 68) e

esse processo ressignifica tanto aquele que narra, quanto aquele que escuta. Mais uma vez, essa implicação mútua me pareceu uma costura possível numa proposta do *pesquisar com*.

Para além disso, assumo, nessa bricolagem, uma perspectiva de pensamento que, na análise dos fenômenos da contemporaneidade e congêneres do que se tem chamado de pós-modernidade, propicia o entendimento de que a produção do sujeito se dá no âmbito da linguagem e nas relações de poder discursivas que nomeiam e governam. Dessa forma, “[...] os sujeitos são constituídos pela associação de diferentes discursos” (ANDRADE, 2012, p. 176) que produzem narrativas particulares sobre o mundo, sobre si e sobre o outro. Essas entrevistas narrativas, por sua vez, nesse estudo, são tomadas como “arenas de significados” (SILVEIRA, 2002), nas quais verdades são disputadas e produzidas na confluência de múltiplos discursos e diversas interpretações dos sujeitos, diante dos discursos pedagógicos considerados válidos no momento em que são postas em circulação. Na concepção adotada, aquilo que é narrado é compreendido como enredado em uma série de relações de poder que “[...] se constroem em torno de discursos hegemônicos” (ANDRADE, 2012, p. 176) e que moldam o olhar do pesquisador para visibilizar determinadas coisas em detrimento de outras (CALDEIRA; PARAÍSO, 2016). Assumir esse olhar metodológico implica, mais uma vez, romper com a imparcialidade da pesquisa

Não porque não tenha rigor, mas porque reconhece que as pessoas produzem sentidos diferentes aos fenômenos e que esses sentidos são permeados pelas relações com a teoria escolhida e pelo modo como cada um/a foi formado/a”. (CALDEIRA; PARAÍSO, 2016, p. 1514-1515).

Seguindo essa reflexão, para essa análise tomei as narrativas produzidas como discursos, ou seja, como “[...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que fala” (FOUCAULT, 1995, p. 96). Olhar para as narrativas como práticas discursivas supõe compreender “[...] que [elas] agregam um conjunto amplo de expressões e elementos ligados a instituições ou situações sociais específicas, como é o caso do discurso pedagógico e/ou escolar que atravessa e constitui modos de dizer, pensar e agir” (ANDRADE, 2012, p. 177) dos professores em relação à avaliação escolar. Ao propor essa lente, da análise de discurso, para olhar as entrevistas narrativas, compreendo, como nos explicam Caldeira e Paraíso (2016), a partir da obra de Foucault, que discurso se refere, então, a uma rede de relações nas quais estamos envolvidos, produzindo significados e a nós mesmos nesse processo.

Aqui vale destacar um modo de ver e pensar na obra foucaultiana que também assumi para essa pesquisa: a verdade é uma invenção, uma criação. Desse modo, a “verdade” não existe, há apenas “regimes de verdade”, ou seja, “[...] discursos que a sociedade aceita, autoriza e faz circular como verdadeiros” (FOUCAULT, 2016, p. 53). Esse pressuposto me faz

[...] pesquisar levando em consideração que todos os discursos, incluindo aqueles que são objeto de nossa análise e o próprio discurso que construímos como resultado de nossas investigações, são parte de uma luta para construir as próprias versões de verdade. (PARAÍSO, 2012a, p. 27).

Ou seja, imbricados em relações de poder, os discursos colocam em circulação conhecimentos e saberes que determinados grupos tentam definir como verdadeiros e/ou hegemônicos. Nesse sentido, como explica Rosa Fischer (2001, p. 85), “[...] os discursos não só nos constituem, nos subjetivam, nos dizem ‘o que dizer’, como são alterados, em função de práticas sociais muito concretas. Tudo isso envolve, primordialmente, relações de poder”.

É, então, no interior dos processos de escolarização que circulam diversos discursos sobre a avaliação escolar e, conseqüentemente, sobre o sujeito aluno, produzindo efeitos sociais nesses sujeitos. Desse modo, esses discursos funcionam como uma engrenagem que, ao posicionar o sujeito como aprendiz ou não-aprendiz, coloca esse aluno no fluxo dito normal de escolarização ou o reposiciona através, por exemplo, da reprovação escolar. Analisar os discursos que atravessam as narrativas de professores acerca da avaliação escolar possibilita, em alguma medida, discutir não apenas os significados de avaliação, mas também como esses professores narram a si mesmos, a sua prática e, até mesmo, a sua concepção de aprendizagem.

Com base nesses pressupostos, como já destaquei, busquei combinar dois métodos para a realização da pesquisa: entrevista e grupo focal. Uma das razões apontadas para o uso das entrevistas foi mencionada anteriormente quando ressaltar que essas poderiam ajudar a nortear o planejamento dos encontros do grupo focal, uma vez que a partir delas se poderia já destacar alguns temas candentes de discussão para cada um desse coletivo de professores. Outra razão que me fez manter esse método de pesquisa foi que, segundo Dal’Igna (2011, p. 80), “[...] um dos limites associados à técnica de grupo focal é o grau de participação de cada membro,

definido pela dinâmica do próprio grupo. Alguns podem assim falar muito, outros nem tanto”. Dessa maneira, compreendi que, mantendo as entrevistas, ampliaria as possibilidades de participação de todos os cúmplices da pesquisa.

Ainda sobre as entrevistas, vale destacar que optei por seguir um roteiro semiestruturado para que os diferentes pontos de vista pudessem ser mais explicitados. Como afirmam Menga Lüdke e Marli André (1986, p. 36) é “[...] preferível e mesmo aconselhável o uso de um roteiro que guie a entrevista através dos tópicos principais a serem cobertos”. Ainda que sem um roteiro fechado e sem a obrigação de perpassar todas as perguntas, seis questões nortearam-orientaram a conversa:

- 1) Como tu avalias teus alunos? (Instrumentos, frequência, metodologias, conselho de classe...)
- 2) A avaliação que realizas no TC é a mesma que utilizas no ensino regular?
- 3) Num projeto que busca criar espaços interdisciplinares, como se dá a avaliação? (Cada professor analisa uma área? Ocorre uma análise conjunta?)
- 4) No TC, o aluno pode avançar para o Ensino Médio a qualquer momento da sua escolarização. Como se dá esse avanço? Que critérios são considerados para tal?
- 5) Para ti, qual é o objetivo da avaliação escolar?
- 6) Tu tens mais algum aspecto que gostarias de acrescentar antes de finalizarmos?

Entrevistei os cinco professores em uma sala de reuniões da escola, espaço que me fora indicado por eles. Durante a entrevista, permanecemos apenas eu e o/a entrevistado/a. Antes de iniciar a conversa, esclareci novamente meu interesse de pesquisa e agradei a participação de cada um. Falei, ainda, sobre o uso da gravação para fins de pesquisa e do compromisso ético que envolvia a pesquisa. Cada entrevista teve a duração de aproximadamente uma hora. Ao final de cada encontro, procurei permitir um espaço para que cada entrevistado pudesse acrescentar algum comentário antes do término da conversa.

Até agora, busquei justificar e esclarecer o uso que fiz das entrevistas. A seguir, mostro como compreendi e planejei os encontros do grupo focal nesse estudo.

Grupos focais

Como já venho discutindo, o trabalho de campo dessa dissertação consistiu numa bricolagem metodológica que tem como fio condutor o pesquisar *com* e não *sobre* a escola. Após traçar alguns pontos sobre entrevistas narrativas, na intenção de costurar métodos e manter a dinâmica interacional na pesquisa, elegi também a realização de grupo focal (GATTI, 2005; DAL'IGNA, 2012) como procedimento metodológico.

Essa técnica que, conforme Dal'igna (2012), já vem sendo utilizada desde a década de 1920 para pesquisas em marketing e que serviu de inspiração para pesquisas políticas e publicitárias anos mais tarde, é relativamente recente no campo da Educação. Só a partir de 1990 passou a ser utilizada como procedimento metodológico em pesquisas educacionais de forma mais expressiva.

Dal'igna (2012, p. 203), que trabalhou com essa técnica na sua tese²⁶, explica que essa metodologia se centra, principalmente, na interação entre pesquisadores e participantes, ou seja, “[...] o que caracteriza esse método é seu caráter interativo – focalizando aqui mais a *interação do grupo* [...]; portanto a técnica exige que as informações se produzam na dinâmica interacional de um grupo de pessoas” [grifos da autora]. Mais do que isso, trata-se de uma dinâmica que propõe discussões focadas em tópicos específicos e direcionados, daí o seu nome.

O que diferencia o grupo focal de outras técnicas é, principalmente, o seu potencial para produzir saberes sobre tópicos específicos, a partir do diálogo entre os participantes da pesquisa. Tal técnica estimula tanto a construção de consensos, quanto suas contradições. Por isso, possibilita a produção de um material empírico dialógico (DAL'IGNA, 2012). Novamente, a opção por essa técnica se deu em função da tentativa de criar espaços para o *pesquisar com*. Se as entrevistas garantiriam a participação individual de cada cúmplice de pesquisa, o grupo focal seria um movimento para garantir o diálogo entre os participantes de um mesmo grupo, nesse caso, o grupo de professores do TC na escola referida.

Escolhi realizar o grupo focal no próprio espaço escolar de atuação desses docentes, entendendo que esse seria um fator facilitador para a operacionalização da pesquisa. Além de considerar o tempo e os custos de deslocamento que a escolha de outro local representaria para os sujeitos da pesquisa, estar numa sala de aula do TC

²⁶ DAL'IGNA, Maria Cláudia. *Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola*. 2011. 182 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

permitiu ver o espaço e como ele dialogava com as ações narradas pelos professores. Pode-se dizer, então, que estar num espaço conhecido por eles propiciou, aos professores, uma conversa mais fluida e próxima, o que na Universidade não se conseguiria garantir. Por vezes, durante os encontros, esses docentes circularam pela sala de aula em busca de materiais dos alunos que pudessem enriquecer a discussão empreendida no momento.

Ainda sobre os grupos focais, Barbour (2009) explica que a organização dos grupos pode se realizar a partir de *grupos de estranhos* ou de *grupos preexistentes*. No que se refere às pesquisas de *marketing*, que deram início a essa técnica, há uma preferência pela composição de um grupo por pessoas que não se conhecem previamente. Essa escolha se dá, principalmente, pelo objetivo dessas pesquisas que se centra em avaliar preferências em ampla escala populacional. Como argumenta Dal'Igna (2011), nas pesquisas em Educação, entretanto, essa máxima não necessariamente se aplica, visto que a análise do material empírico tem objetivos diferentes.

Assim como Dal'Igna (2011) desenvolveu em sua tese, esse estudo se deu com um grupo *preexistente*. Eram cinco professores: uma formada em Geografia com especialização em Geografia e História, que integrava o projeto TC desde 2015 e, no momento da pesquisa, estava atuando nas áreas de Geografia e História; outra, formada em Letras – Português e Inglês, atuava nas mesmas áreas no TC, do qual fazia parte, entre idas e vindas, desde 2015; uma terceira, licenciada em Biologia, participava do TC desde 2012 e, no presente momento, atuava nas áreas de Matemática e de Ciências, sendo também a coordenadora do projeto na escola; a quarta professora atuava em Artes e Ensino Religioso no TC e era licenciada em Artes Visuais, essa desenvolvia o projeto desde 2012; o último professor, formado em Educação Física, atuava na mesma área no TC e estava no projeto desde 2017. Dos professores que compunham este grupo, dois deles permaneciam atuando no ensino regular, ainda que todos já tivessem transitado por ele.

A partir dessa breve descrição, retomo a discussão sobre a escolha de um grupo *preexistente* para desenvolver essa pesquisa. Vale dizer que o vínculo já estabelecido entre os participantes, de certo modo, auxiliou na adesão à pesquisa. Além do mais, o fato de o mesmo já estar pensando sobre avaliação escolar também contribuiu para que a participação fosse ainda mais efetiva. Deve-se ainda destacar que a escolha por um grupo com vínculos prévios, que serão mantidos posteriormente

à pesquisa, suscita importantes questões éticas. Como é um grupo que irá manter-se numa trajetória de trabalho conjunta, deve-se tratar certas questões, como confidencialidade e propósitos de pesquisa, entre tantas outras, de forma bastante específica.

O compromisso com a responsabilidade ética para com os sujeitos da pesquisa passa necessariamente pelo consentimento formal, definido como a

[...] anuência do sujeito da pesquisa e/ou de seu representante legal, livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação, após explicação completa e pormenorizada sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, formulada em um termo de consentimento, autorizando sua participação voluntária na pesquisa. (BRASIL, 1996b, p. 02).

Esse compromisso, traduzido no *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, por si só não é suficiente neste tipo de pesquisa metodológica. É importante, ademais, garantir a dignidade dos sujeitos da pesquisa, portanto “[...] a responsabilidade do pesquisador engloba todos os processos de uma pesquisa: planejamento, execução e divulgação de resultados” (DAL’IGNA, 2011, p. 73). Nesse estudo, foi fundamental um encontro prévio na escola com a participação dos professores CAp-UFRGS, dos professores atuantes no Projeto e da direção da escola a fim de refletir sobre o tema que estava sendo colocado em questão e, principalmente, sobre as implicações de um vínculo de pesquisa. Dessa forma, antes mesmo do primeiro encontro de grupo focal, os professores tiveram a oportunidade de participar também de alguns encontros de orientação do grupo de pesquisa. Somente depois disso, formalizamos a anuência da instituição e de cada participante por meio de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido institucional²⁷ e individual²⁸, sucessivamente.

Além disso, vale ressaltar que o presente estudo está vinculado à pesquisa interinstitucional²⁹ coordenada pela Profa. Dra. Clarice Traversini, que se intitula “Currículo praticado na escola contemporânea: impactos das avaliações em larga escala e dos processos de in/exclusão escolar”. Esse projeto integrado, ou projeto

²⁷ Pode ser visualizado no Apêndice B.

²⁸ Pode ser visualizado no Apêndice C.

²⁹ Projeto de pesquisa vinculado ao PPGEDU/UFRGS, aprovado pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação em parecer no 32.791, datado de 27/04/2017. Tais informações foram extraídas do parecer de aprovação registrado na Plataforma da referida universidade.

“guarda-chuva”, que se articula e se desdobra em outros (sub)projetos, é desenvolvido em parceria e subsidia pesquisas de estudantes em formação *lato e stricto sensu*, tais como orientandos de Doutorado, Mestrado Acadêmico e Iniciação Científica. A opção por analisar os processos de in/exclusão escolar e o currículo praticado nas escolas públicas aproxima essa dissertação do referido projeto.

Após essa ressalva sobre as questões éticas que envolvem a realização de uma pesquisa, torna-se necessário explicitar um pouco mais sobre o planejamento dos encontros de grupo focal. Inspirada pelo passo a passo metodológico apresentado por Dal’Igna (2011) em sua tese, com o objetivo de promover uma discussão estruturada que me permitisse obter informações relevantes para a pesquisa, elaborei uma *agenda dos encontros*. Assim como a autora nos ensina, para esse roteiro foi preciso considerar os tópicos que seriam abordados, os objetivos e a duração prevista para cada encontro. Ainda registrei as estratégias para a condução da discussão e delimito um momento para a geração de novos tópicos de debate junto ao grupo.

Durante o primeiro semestre de 2018, entre abril e julho, realizei cinco encontros de grupo focal. A previsão inicial era manter um intervalo de duas semanas para cada encontro, porém as demandas de todos os cúmplices de pesquisa não permitiram que o cronograma fosse fixado de forma rígida. Além disso, vale destacar que houve momentos de paralisação da escola durante a realização da pesquisa. Isso levou a (re)agendamentos de encontros, o que comprometeu a participação de todos os sujeitos da pesquisa em todos os momentos previstos. A partir daí apresento, de forma resumida³⁰, a agenda desses encontros:

Quadro 2 – Agenda de Encontros de Grupo Focal

Encontro I	Objetivos: conhecer a dinâmica do grupo de professores, estimular os participantes a falarem sobre as suas atribuições no que se refere à avaliação escolar dos seus alunos.
Encontro II	Objetivo: estimular os participantes a falarem sobre como entendem o processo de avaliação escolar dos seus alunos.
Encontro III	Objetivos: conhecer a dinâmica do grupo de professores no que se refere ao processo de avaliação escolar; estimular os participantes a falarem sobre as propostas de avaliação postas em ação no currículo praticado do Projeto, bem como sobre seus efeitos no planejamento escolar e na construção do aluno do TC.

³⁰ Para informações mais detalhadas sobre o plano de trabalho de cada grupo focal ver Apêndice D.

Encontro IV	Objetivos: estimular os participantes a falarem sobre as suas atribuições nas “rodadas” (conselhos de classe), principalmente no que se refere às dificuldades de aprendizagem dos seus alunos; compreender o processo de construção das fichas avaliativas utilizadas como parâmetros nessas “rodadas”.
Encontro V	Objetivos: estimular os participantes a falarem sobre os instrumentos avaliativos utilizados no cotidiano do TC; conhecer os entendimentos de cada participante sobre processos e instrumentos avaliativos; estimular os participantes a falarem sobre a sua participação na pesquisa.

Fonte: material produzido pela pesquisadora.

Antes de prosseguir para o próximo capítulo, interessa-me, ainda, retomar uma questão que pulsou durante o processo de desenvolvimento da pesquisa: como configurar o *pesquisar com* diante de tantos entraves para assegurar os espaços de troca entre professores da escola e professores da universidade? Penso que esta pesquisa se constitui em um ensaio do *com*, no qual ainda há outras conjecturas que podem ser consideradas de modo a transbordar. Mesmo que alguns aspectos não tenham sido possíveis concretizar, nesses caminhos investigativos outros foram revisados de forma a nos mantermos na esteira do *com*. Reconfigurar os objetivos de alguns encontros de grupo focal conforme a demanda dos professores da escola e começar a pensar junto a escrita de um artigo sobre avaliação escolar, esses são alguns passos nesse sentido. Após este exercício de pesquisa, arrisco-me a pensar que, talvez, o *pesquisar com* se coloque sempre em processo no qual cada trajetória terá um percurso diferente conforme o envolvimento dos sujeitos de pesquisa. Desde esse entendimento, de repente, sequer haverá um ideal a ser atingido. O que se faz é assumir o *pesquisar com* como um ato de não estar acima ou fora do objeto de pesquisa, mas sempre num caminhar cúmplice.

Por fim, após realizar algumas considerações sobre a costura de procedimentos metodológicos que se deu no desenrolar dessa pesquisa, sigo para as seções analíticas.

5 QUARTA PARADA: DELINEANDO CAMINHOS ENTRE PRÁTICAS AVALIATIVAS E A CENTRALIDADE DA APRENDIZAGEM NO TC

Figura 9 – “Il pensiero mobile” de Tullio Pericoli



Fonte: Pericoli (1985).

O pensamento móvel. Mais uma vez, Pericoli (1985) parece nos convidar a atentar à fluidez do pensamento e às múltiplas interfaces de um mesmo assunto. Se, numa pesquisa, sempre será o nosso olhar enquanto pesquisador que valorará, determinando o assunto como interessante, o objeto do qual se fala não se esgota em si mesmo. Sempre haverá possibilidade de olhar por outros ângulos, de buscar outras recorrências, de perceber outras interdições. É, então, no movimento inacabado, disforme e despretensioso das ondulações do pensamento que, neste capítulo, articulo algumas enunciações teóricas dos documentos dos cadernos publicados sobre o TC com as falas dos professores nas entrevistas e nos encontros do grupo focal acerca da sua prática avaliativa para constituir as unidades analíticas.

Minha ênfase está na análise das práticas narradas para compreender os significados por eles atribuídos à avaliação. Não analiso o currículo em si, mas as

práticas que envolvem a seleção de conhecimentos, o tempo-espaço escolar, os movimentos preconizados pelos professores dessa escola. Ou seja, tomei as práticas curriculares narradas como maneiras de dizer, fazer, pensar para conduzir um currículo.

Quando recorro ao que aparece nas falas dos professores para analisar as práticas, apoio-me no entendimento de discurso de Foucault, tratando-as também como práticas. Luís Henrique Sommer (2007, p. 66) nos auxilia a entender essa relação quando diz que “[...] não se pode afirmar que existe uma contradição entre o dito e o feito em nossas escolas, o que se faz é condicionado pelo que se diz [...]”. Ou, como diria Foucault (2007b, p. 12),

[...] o que se vê não se aloja jamais no que se diz, e por mais que se faça ver o que se está dizendo por imagens, metáforas, comparações, o lugar onde estas resplandecem não é aquele que os olhos descortinam, mas aquele que as sucessões da sintaxe definem.

Assim como a linguagem, o discurso não é entendido a partir de uma visão tradicional que o concebe como uma representação da realidade, como algo exterior. Nada estaria do lado de fora do discurso. Não há, então, descompasso entre aquilo que dizemos e fazemos, entre discursos e práticas. Em outras palavras, o que se faz no currículo praticado do TC está relacionado com as palavras autorizadas, permitidas ou, mesmo, interditas pela ordem do discurso escolar. Uma vez que pela linguagem mobilizamos e fabricamos verdades, pelo poder nos vinculamos a elas e passamos a conduzir nossas condutas a partir de tais verdades.

Percebi tanto no texto publicado relativamente ao Projeto quanto nas falas destes professores que os saberes da lógica discursiva da inclusão reverberam como verdades que atravessam as práticas pedagógicas ali postas, dentre elas as práticas avaliativas. Para falar de outros modos, as práticas avaliativas, por eles narradas, compartilham certa compreensão acerca da centralidade do discurso da inclusão na ordem do discurso escolar no TC desenvolvido nessa escola. Como nos explica Sommer (2007, p. 58), no que esses professores narram “[...] há determinadas regras que sancionam ou interditam a produção e a circulação de práticas discursivas escolares”. Ao mesmo tempo, o compartilhamento de certos enunciados que compõem essas práticas discursivas produz modos de ser professor, nesse caso, modos de ser professor no TC nessa escola, nas maneiras de compreender o espaço escolar, os alunos, a aprendizagem, a avaliação escolar.

Para compreender como as práticas avaliativas operam num programa como o TC, cabe retomar, tal qual foi comentado em outros momentos dessa dissertação, que o TC surge como uma medida biopolítica para prevenção de risco. Ou seja, após a instituição da obrigatoriedade escolar e a emergência da inclusão como um imperativo, apresenta-se o delineamento da distorção idade-série como uma situação de risco que necessitou de uma intervenção estatal. A criação de programas como o TC é, então, acionada pela necessidade de correção de um risco, a distorção idade-série, para trazer à ordem um grupo desviante. Desse modo, volto a afirmar que as práticas de correção de fluxo escolar, dentre elas o TC, respondem ao projeto social de modernização pedagógica que se constitui a partir de uma perspectiva inclusiva. Assim como afirma Joyce Pernigotti *et al.* (1999, p. 18),

A aceleração é uma intervenção emergencial que se propõe a oferecer uma nova prática pedagógica para alunos que não tenham conseguido se beneficiar da escolarização regular e que estejam em defasagem idade/série de 3 anos ou mais. É o espaço da inclusão [...].

Práticas de correção de fluxo têm, então, um caráter de resgate daqueles sujeitos tidos como defasados para a redução do risco que estes representam ao projeto de modernização pedagógica. A conduta de indivíduos em defasagem é produzida como situação de risco e, portanto, precisa ser regulada a partir da lógica discursiva da inclusão. Com isso, quero ressaltar que políticas como o TC correspondem a uma necessidade de intervenção sob a população, pelo Estado. Portanto, as práticas avaliativas postas em circulação no cotidiano desse Projeto, de certa maneira, também podem ser compreendidas como uma das formas de intervir nessa situação para reduzir a permanência do risco e torná-lo gerenciável. Isso significa dizer que a lógica discursiva da inclusão indica como os professores do TC devem se conduzir, através da seleção de determinados saberes e da instituição de determinadas práticas avaliativas em detrimento de outras.

Nessa perspectiva, pude identificar, nas falas desses professores, uma recorrência: a centralidade da *aprendizagem*. Posicionar o aluno, em processo de inclusão escolar, como aprendente se apresenta como um imperativo neste contexto do Projeto. Para tanto, no que se refere às práticas avaliativas, criam-se estratégias capazes de evidenciar o sujeito como aprendente para que ele se aproxime da curva da normalidade, na qual o *normal* é aquele que aprende, e se mantenha no fluxo de

escolarização. Veremos nas subseções a seguir que a *flexibilização*, a *individualização* e a *diferenciação* dos processos que compõem as práticas avaliativas, assim como o *esmaecimento disciplinar* foram identificados como alguns dos significados atribuídos por esses professores à avaliação escolar. Mais do que isso, veremos que tais significados se apresentam como estratégias que se alinham à ação biopolítica que, na lógica discursiva da inclusão, precisa garantir a permanência do aluno no fluxo de escolarização.

Passemos, então, às análises.

5.1 PRÁTICAS DE FLEXIBILIZAÇÃO, INDIVIDUALIZAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO DOS PROCESSOS AVALIATIVOS: POSICIONANDO O ALUNO COMO APRENDENTE

Figura 10 – “Sguardo” de Tullio Pericoli



Fonte: Pericoli, (1982a).

Embora a Mona Lisa se apresente sobre o fundo de paisagem que obviamente devia continuar além da moldura, ninguém se pergunta até onde se estende aquele bosque ou floresta que vemos às suas costas e ninguém considera que Leonardo quisesse sugerir que eles se estendiam ao infinito. Contudo, existem outras obras figurativas que nos levam a pensar que o que se vê dentro da moldura não é tudo, mas apenas um exemplo de uma totalidade não numerável [...]. (ECO, 2010, p. 38)

Flexibilizar, individualizar e diferenciar os processos que compõem a avaliação escolar de cada aluno são modos de compreender a avaliação a partir da lógica discursiva da inclusão. Alargar as práticas avaliativas, entendendo-as como diárias, processuais, formativas, são práticas docentes que respondem, no meu entendimento, às noções de educação para todos veiculadas na ordem do discurso escolar em tempos do imperativo da inclusão. Sendo assim, para que tudo possa ser avaliado a todo momento, é necessário individualizar e diferenciar os processos conforme as necessidades de cada aluno.

Considerar os *Cadernos* publicados sobre a proposta metodológica do TC me permitiu perceber uma produção de saberes sobre a avaliação escolar a partir da lógica discursiva da inclusão, na qual a ênfase se dá no *processo* em detrimento dos *resultados*. Saberes esses que, por sua vez, regulam e direcionam as práticas pedagógicas nesse Projeto.

Os horizontes abertos pela possibilidade de autoria e criação, compartilhamento, *acompanhamento*, avaliação e ajustes dos *processos*, confere visibilidade e alcance em escala ao que é produzido, o que provoca as equipes a reinventarem modos de trabalho docente e discente. Na verdade, à interação presencial se soma a interação a distância, constituindo-se um meio suficientemente eficaz para viabilizar o que denominamos de acompanhamento em rede de processos e resultados.

Caderno 1: A proposta (2014), p. 10. [grifos meus].

Diferentes tipos de *registro* podem ser realizados *ao longo das atividades*, a fim de que, em algum momento, *servam de subsídios para a avaliação* dos estudantes. Ao longo das *Trajetórias* você, professor, poderá experimentar *diferentes formas de registros* das produções dos estudantes e recolher materiais que expressarão as aprendizagens.

Caderno 6: Trajetória Memórias (2014), p. 05. [grifos meus].

Entendemos que os registros realizados pelos estudantes são oportunidades para sistematizar os conhecimentos e constituem formas de expressar as *aprendizagens construídas ao longo de um processo didático-pedagógico*. Diferentes possibilidades de registros podem envolver: o gestual, a oralidade, a sonoridade, a escrita, o desenho, a pintura, entre outras manifestações. Tais demonstrações reunidas em um documento denominado *portfólio*, por exemplo, permitem compreender a trajetória individual do estudante. A leitura desse documento possibilita *acompanhar e compreender a trajetória individual de aprendizagens de seu(s) autor(es)*.

Caderno 6: Trajetória Memórias (2014), p. 05. [grifos meus].

Os registros devem estar presentes em todo o processo de ensino e de aprendizagem, porque, por meio deles, os professores e os estudantes revelam o seu comprometimento em relação a todo o conjunto de estratégias metodológicas desenvolvidas. Eles são fundamentais para a efetiva sistematização dos conhecimentos dos estudantes e para o *acompanhamento da caminhada individual e coletiva* dos mesmos.

Caderno 6: Trajetória Memórias (2014), p. 05. [grifos meus].

O planejamento e o registro das intervenções do professor orientador configuram um fio condutor para o acompanhamento didático-pedagógico do processo investigativo, e de *avaliação contínua das ações e aprendizagens dos estudantes*.

Caderno 7: Iniciação Científica (2014), p. 10. [grifos meus].

Ainda que a preocupação com os resultados, de certa maneira, apareça nos excertos selecionados, o foco no acompanhamento e na possibilidade de reinventar articulações entre docentes e discentes de modo a desnaturalizar o fracasso escolar evidencia um modo de pensar *processual* no que se refere à avaliação. Expressões como *acompanhamento, processo, portfólio, avaliação contínua* fazem parte da proposta do TC apresentada nos *Cadernos* e produzem práticas discursivas escolares que colocam em circulação aspectos relacionados a uma avaliação formativa, diagnóstica, diária. Nas práticas avaliativas escolares narradas, é possível perceber a lógica discursiva da inclusão em funcionamento e direcionando as práticas dos professores.

Professora 2- Na verdade, a nossa avaliação é do processo, não é estanque.

(II Encontro de Grupo Focal, 2018)

Professora 2- É preciso mostrar que não é mais a nota [no Trajetórias], né? Não é o boletim ali e sim um acompanhamento. A avaliação é contínua... vai ter uma avaliação que é o parecer, mas não tem mais a questão da nota, né?

(IV Encontro de Grupo Focal, 2018)

Professora 1- Eu, particularmente, sobre a questão da prova... Como ela é usada hoje, eu não gosto. Tu não consegues saber se ele [aluno] tem raciocínio lógico, se ele consegue argumentar, porque geralmente são questões mais fechadas... A observação do professor conta muito mais.

Professora 2- Até porque a finalidade é quase sempre para dar a nota e fechar ali teus cadernos. Ver quem está em recuperação, quem não está...

Pesquisadora- E qual seria a finalidade da avaliação para ti?

Professora 2- Pra ver a quantas anda o aluno, o quanto ele pode evoluir, quais as dificuldades dele, o que eu tenho que adaptar no meu plano de aula,... A minha avaliação, seja qual for, um trabalho, uma apresentação oral, uma prova, é pra ver a quantas ele anda, como eu vou planejar a minha aula, como eu vou ajudar esse aluno a compreender...

Professora 1- A avaliação não é totalmente do aluno, ela é nossa também. Ela é para nós. Porque isso que a Professora 1 está falando: se eu tenho uma proposta e naquela proposta eu vejo que alguns não entenderam aquilo ali, eu tenho que me avaliar também, né?

(III Encontro de Grupo Focal, 2018)

Estes excertos de discussão no grupo focal me mostraram que os saberes articulados nos *Cadernos* que apresentam a proposta metodológica do TC estão refletidos nas práticas desses professores. As enunciações teóricas que seguem a lógica da inclusão, no jogo do verdadeiro e do falso, são tomadas como verdades e instituem formas de ser professor e de avaliar no TC desenvolvido nessa escola. Formas que anunciam um professor em constante avaliação da sua prática e flexível quanto ao seu planejamento.

Assim como mostrou Klein (2010), no momento em que a reprovação escolar deixa de estar voltada apenas para o âmbito individual, no qual o indivíduo classificado com níveis cognitivos inadequados deve repetir de modo a ser corrigido, e abrange um âmbito mais amplo em termos políticos, sociais e econômicos, torna-se imprescindível focar no processo de aprendizagem para que se mantenha a inclusão. Desse modo, nos ideais da modernização pedagógica, consolidados no século XX, “[...] a avaliação que acontecia através de um exame passará a ser mais preventiva” (MORGENSTERN, 2016, p. 205). A classificação, então, cederá lugar para a prática de observação permanente do professor que deverá intervir no processo de aprendizagem levando em conta as capacidades dos alunos (KLEIN, 2010).

Pode-se perceber, nas situações antes apresentadas, que a finalidade da avaliação se atrela ao *processo* de acompanhamento da aprendizagem que inclusive deve influenciar no planejamento do professor. A prática de observação permanente e o deslocamento do exame para a prevenção descritos por Klein (2010) e Morgenstern (2016), em suas pesquisas também podem ser vistos no momento em que a professora 1 relata que “a observação do professor conta muito mais” que a aplicação de uma prova.

Sobre isso, em outro encontro enquanto empreendíamos um debate acerca dos instrumentos considerados válidos para a formalização de uma avaliação escolar, os professores também enfatizam:

Pesquisadora- E a comprovação da avaliação como fica?

Professora 3- Mas a observação do professor também conta, né? Por exemplo, hoje teve aula de Iniciação Científica e eu anotei ali: se o aluno é disperso, se ele consegue se concentrar, se ele consegue fazer com facilidade, se ele tem mais dificuldade, se ele pede ajuda. Tudo isso conta. É a observação do professor. Se ela [aluna] falou, a não ser que eu tenha gravado, vou ter um instrumento físico, mas é a observação do professor... Eu também não posso comparar a Laura com o Carlos, são alunos diferentes...

Pesquisadora- Então a gente pode construir uma avaliação sem necessariamente ter um documento físico que comprove ela?

Professora 3- Sim! Tem um registro de que naquela aula foi trabalhado isso e foi observado isso e isso. É um registro.

(I Encontro de Grupo Focal, 2018)

Não necessariamente há um momento previamente determinado como situação avaliativa. A observação diária do professor pode não só compor a avaliação do aluno como também servir como registro formal da aprendizagem do mesmo.

Em um estudo sobre os processos avaliativos em matemática no *Programa Escola Ativa*, Fernanda Wanderer e Gelsa Knijnik (2014) destacam, no contexto de sua pesquisa, os mesmos ideais de uma avaliação presente em todos os momentos da prática pedagógica. Na esteira do pensamento de Foucault, as autoras afirmam que essa concepção de avaliação se torna um mecanismo do poder disciplinar à medida que “[...] os conhecimentos, as atitudes e o modo de ser dos alunos passam a ser alvo do olhar constante e examinador do educador” (WANDERER; KNIJNIK, 2014, p. 94). Importa, então, compreender que essa maneira de pensar os processos avaliativos, de certa maneira, permite que os indivíduos sejam constantemente observados, vigiados, normalizados (WANDERER; KNIJNIK, 2014). Apoio-me no estudo destas autoras para pensar que a avaliação de caráter processual, também evidenciada no TC dessa escola, ganha um papel central na manutenção da lógica discursiva da inclusão, uma vez que se constitui como um sistema que não só identifica constantemente o que ou quem precisa ser corrigido, normalizado, como também pode determinar o momento e o modo de se realizar esse processo.

Ao ser retirada a centralidade do exame exclusivamente classificatório, a observação constante, a descrição e o registro dos comportamentos dos alunos permitirão ao professor dispor de uma série de informações, não somente sobre o aluno, mas também sobre a sua prática pedagógica, levando-o a intervir preventivamente de forma constante (MORGENSTERN, 2016).

Figura 11 – II Encontro de Grupo Focal



Fonte: imagem do acervo pessoal do professor (2018)

A imagem ao lado foi apresentada por uma professora no segundo encontro de grupo focal. Ela selecionou essa imagem para representar um momento de avaliação escolar em seu planejamento. Segundo a professora, essa foto foi tirada durante uma aula na qual havia sido proposto um trabalho individual de observação no pátio. Essas alunas, porém, conforme o relato, perceberam a dificuldade de um colega e se reuniram para explicar os conceitos que envolviam a atividade. Nesse momento, a professora resolveu fazer o registro avaliativo, destacando o envolvimento em

grupo e a dedicação para com a atividade. Mais uma vez, esse registro evidencia o jogo discursivo da inclusão tornando a avaliação enquanto processo constante, dispensando o agendamento prévio ou a formalização de um momento avaliativo. Avalia-se a todo o momento em qualquer atividade.

No âmbito dos excertos apresentados, ainda há outra reflexão que podemos exercitar. Ao falar sobre os momentos avaliativos, tanto na descrição da imagem apresentada quanto no relato sobre a avaliação na aula de Iniciação Científica, as professoras acentuam, principalmente, aspectos do campo atitudinal. “Se ele consegue se concentrar, se ele consegue fazer com facilidade, se ele tem mais dificuldade, se ele pede ajuda” (professora 3) ou mesmo o envolvimento e a dedicação se tornam também referências para compor a avaliação do aluno. Há, entretanto, pouca referência a conhecimentos conceituais, tais como os conteúdos dos saberes específicos do conhecimento. Isso me permite pensar que a observação permanente, que entra no jogo da avaliação processual aqui relatada, de certa maneira, também dá visibilidade àquilo que pode ser mais facilmente observável, ou seja, o comportamento. Isso não implica dizer que os conteúdos não são considerados,

porém reconhecer que se abre espaço também para os aspectos de ordem comportamental³¹.

Outros saberes que respondem à lógica da inclusão de todos já são anunciados em alguns dos excertos destacados e também são evidenciados em outros momentos de discussão: trata-se da *diferenciação* e da *individualização* dos processos avaliativos conforme a *necessidade de cada aluno* para que ocorra a desnaturalização do fracasso escolar.

Professora 3- Em um trabalho coletivo, por exemplo, ele pode conseguir entender ou não. Se ele não entender, vamos ver outro instrumento, vamos tentar voltar e rever. Pode ser uma falha minha, assim como pode ser que eu perceba que ele precisa de algo anterior ainda...

Pesquisadora- E esse outro instrumento poderia ser só para ele, por exemplo?

Professora 3- É, pode ser só para ele. Não necessariamente precisa ser para todos.

(II Encontro de Grupo Focal, 2018)

Professora 2- A gente avalia o crescimento dele, né?

Professora 1- E também tem a questão do instrumento utilizado para avaliar. Para alguns, uma prova, por exemplo, é mais fácil do que redigir um trabalho e vice-versa [...] O professor não pode ser flexível para fazer outro tipo de avaliação para o aluno? De repente fazer, não uma recuperação, não usando esse termo, mas avaliá-lo de novo de uma forma diferente para que ele avance para o próximo ano? Tem que terminar ali?

(I Encontro de Grupo Focal, 2018)

Professor 5- A avaliação serve para termos um olhar diferenciado com o aluno, para o aluno individual.

(V Encontro de Grupo Focal, 2018)

Nessas situações apresentadas, as professoras ressaltam a possibilidade de adaptar a *avaliação conforme a necessidade de cada aluno*. Diferenciar instrumentos avaliativos de forma a individualizá-los conforme as potencialidades do aluno são adaptações que recorrem na prática avaliativa do professor do TC neste contexto. De certa forma, essa estratégia utilizada legítima, nesse Projeto, a adaptação curricular, conferindo a ela um estatuto de verdade. Considerá-la nesse espaço se torna uma

³¹ Tratarei mais sobre esse assunto na próxima seção, quando analisarei o esmaecimento disciplinar a partir de uma rede de circunstâncias que envolvem o currículo praticado do TC, dentre elas o espaço da questão comportamental no currículo e na avaliação escolar.

condição importante para que o aluno consiga seguir o fluxo de escolarização com vistas à promoção para o Ensino Médio. Para dizer de outro modo, o enfoque no *processo*, na *diferenciação* e na *individualização* da avaliação permite posicionar o aluno como aprendiz e, de certa maneira, possibilita que ele se mantenha na escola e conviva em sociedade.

Convém, aqui, considerar alguns aspectos, principalmente relacionados às práticas avaliativas, sobre como a escola tem se posicionado diante de uma discursividade que inscreve alunos como normais, anormais, estranhos, diferentes, aprendentes, não-aprendentes. Assim como já referi em outros momentos deste estudo, Roseli Hickmann e Maria Bernadette Rodrigues (2013, p. 74) [grifo das autoras] assinalam que a construção do *anormal* “[...] está, justamente, naquilo que este sujeito representa em termos de possíveis *riscos* que possam ser provocados em relação ao que a sociedade moderna convencionou chamar de ordem, segurança e estabilidade”. Nesse sentido, o interesse em conhecer o sujeito anormal vem da necessidade de diminuir o risco que este representa, em torná-lo administrável (FOUCAULT, 2002). Ou seja, interessa à sociedade que os anormais não sejam excluídos, mas sim cada vez mais normalizados. Nesse sentido, as autoras (2013, p. 75) ainda afirmam

Percebemos que, com as políticas de inclusão, há certa preocupação em não deixar uma criança, adolescente ou jovem fora do espaço escolar. Discurso que tem sido recorrente e até de certa forma imperativo em afirmar a necessidade de inúmeras crianças, adolescentes e jovens serem e sentirem-se incluídos.

Nesse contexto, cabe pensar que muitas práticas postas em ação no contexto escolar, dentre elas as práticas avaliativas do TC, parecem encaminhar os alunos para que sejam normalizados e deixem de ser ameaça à ação biopolítica de inclusão de todos. Para que isso seja possível, como já mencionei, estratégias como a diferenciação e a individualização dos processos avaliativos farão parte das regras da lógica discursiva da inclusão. Portanto, se o jovem, produto do fracasso escolar e marcado pela não-aprendizagem, precisa sentir-se incluído no fluxo de escolarização, de algum modo é necessário preocupar-se em posicioná-lo como aprendiz.

Ao falar sobre práticas de correção de fluxo escolar, Juliane Morgenstern (2016) argumenta que o incorrigível, ou o anormal do qual vínhamos falando, produzido pelos mecanismos disciplinares que tinham ênfase no ensino, fica

esmaecido, dando espaço para a construção do aprendente permanente e corrigível como subjetividade que prevalece na Contemporaneidade. Conforme a autora, as práticas de correção de fluxo conferem uma inversão no modo de entender o incorrigível. Se antes este era facilmente classificado no espaço disciplinar e na configuração dos conteúdos escolares, “[...] no âmbito das tecnologias pedagógicas contemporâneas, já não [se] pode definir com clareza a figura do incorrigível” (MORGENSTERN, 2016, p. 206). Isso ocorre porque a possibilidade de normalização se amplia de tal maneira que não é possível mais fixar uma identidade de incorrigível para um sujeito cuja escolarização é conduzida pelo imperativo da aprendizagem (MORGENSTERN, 2016).

Nesse contexto de modernização pedagógica, as dificuldades de aprendizagem ou as não aprendizagens não deixam de existir, mas se investe na construção de uma subjetividade que tem a possibilidade de fazer aprendizagens. Nesse sentido, a flexibilização curricular e a avaliação que vise o acompanhamento das aprendizagens e condutas dos alunos e não somente a sua classificação, serão pressupostos para a inclusão e a permanência de todos na escola (KLEIN, 2010). Como enfatiza Morgenstern (2016, p. 207),

[...] pelo viés da aprendizagem, todos foram tornados sujeitos plásticos e, até hoje, devem ver-se em condições de aprender e desenvolver certas habilidades, ainda que nem todos atinjam as posições consideradas satisfatórias [...] a escola para todos não prevê excluir ninguém por não aprendizagem ou por reprovações escolares, mesmo que sucessivas. Sendo assim, as reprovações, os atrasos e defasagens escolares se tornaram uma ameaça para essa configuração escolar e para a inclusão de todos [...].

Nesse sentido, a possibilidade de ser normalizado torna-se importante para a manutenção do aluno na escola, sendo que àqueles que não se ajustavam, como os alunos do TC, torna-se necessário elaborar estratégias pedagógicas para posicioná-los como aprendentes, dentre elas podemos pensar a *diferenciação* e a *individualização* dos processos avaliativos. Outro exemplo disto ocorreu no último encontro de grupo focal, no qual uma professora responsável pela área da Matemática fala sobre sua prática avaliativa, mostrando essa estratégia em funcionamento:

Professora 4- Eu acho muito mais fácil fazer vários trabalhos, eu vejo na hora se ele sabe ou não, todo o dia.

Professora 1- Na Matemática, eu, também, corrijo tudo na hora. Assim, eu consigo detectar na hora qual a dificuldade dele [do aluno] e fazer uma atividade nova focada naquilo. Eu

posso dar um trabalho extra focado naquilo ali, porque eu sei que enquanto ele não superar aquilo ali, ele não vai em frente.

Pesquisadora- Nesse caso, só um aluno pode ter um trabalho extra?

Professora 1- Sim! Se é aquele ali que tem dificuldade naquilo... então é isso que eu tenho que cobrar dele para ele entender o restante. Não é tão difícil assim.

(V Encontro de Grupo Focal, 2018)

Nessa situação, a professora não só relata o caráter processual, “todo o dia” da avaliação, como também levanta a possibilidade de propor uma atividade diferenciada para um aluno que apresenta dificuldade em realizar alguma proposta. Ela propõe um trabalho extra focado em algo específico conforme a necessidade do aluno para que ele possa superar a sua dificuldade e “seguir em frente”. Entendo, a partir da lógica discursiva da inclusão, de avaliação processual e de individualização e diferenciação dos processos avaliativos, que a prática narrada pela professora, de certa maneira, alinha-se ao processo de modernização pedagógica. Nesse processo, sair da escola ou ser reprovado são questões que não podem acontecer. Portanto, a professora desenvolve estratégias para garantir o fluxo de escolarização, o que faz parte da ordem estratégica da inclusão.

Vale ainda destacar que esses processos de individualização e de diferenciação não são vistos de forma tão homogênea nos relatos dos professores, como podemos ver a seguir:

Professora 3- É aquilo que conversamos da outra vez: uma mesma avaliação para todo mundo. Isso é um pouco do que a gente tenta não fazer aqui no Trajetórias e sim garantir que cada um tenha seu tempo, pois podem ter habilidades diferentes para determinados conteúdos... enfim, tem gente que tem mais habilidade em Ciências, Matemática e fazer a mesma avaliação para todos deixa de ver as potencialidades do aluno, né?

Professora 2- Na verdade, vou interromper... vou falar assim por mim, né? Na verdade, a proposta é a mesma... a minha ali [proposta que tinha apresentado como momento avaliativo em sala de aula], a proposta era a mesma para todos, mas a forma de avaliar era diferente...

Pesquisadora- Mas como avaliar de formas diferentes em uma mesma proposta?

Professora 2- Eu acho que aí entram os critérios, né?

Pesquisadora- Tu dizes daquela tabela [ficha avaliativa elaborada para o conselho de classe]?

Professora 2- Sim! Porque nem todos estão no mesmo nível de evolução para conseguir alcançar os mesmos critérios [...] O mínimo que ele [aluno] conseguiu evoluir a gente

também consegue enxergar, né? Porque nem todo mundo vai conseguir de cara fazer a tarefa exatamente com todos os critérios que a gente pede, mas se ele tem o esforço, o empenho e está indo atrás, o mínimo que ele conseguir já é alguma coisa...

(II Encontro de Grupo Focal, 2018)

Professora 4- Não podemos generalizar, tratá-los todos iguais como se todos tivessem a mesma capacidade, o mesmo tipo de inteligência, a mesma interpretação do mundo... tem que considerar todo o contexto. Para observar as exigências, para não termos os mesmos critérios ou a mesma exigência dos critérios para todos...

(II Encontro de Grupo Focal, 2018)

Ainda que a Professora 2 não considere, em sua prática pedagógica, a realização de um instrumento avaliativo diferenciado para um determinado aluno, ela destaca a necessidade de uma diferenciação no que se refere à forma como esse aluno será avaliado. Mesmo que não seja através de uma atividade específica, o olhar diferenciado da professora, que toma o aluno em comparação com ele mesmo, busca acentuar a evolução da sua aprendizagem. Essa noção é corroborada pela Professora 4, quando ela ressalta a necessidade de flexibilizar a exigência conforme a necessidade de cada aluno. Podemos ver nestes excertos o que mostrava Morgenstern (2016), a necessidade da construção de uma avaliação que no lugar de evidenciar as faltas, dá visibilidade a possibilidade de aprender. Ou seja, para que o aluno permaneça na escola, é preciso que eles continuem sendo alvo de “[...] intervenções pedagógicas que promovam a reativação do seu potencial de aprendizagem” (MORGENSTERN; RECH, 2014, p. 04).

Sendo assim, ao colocar em funcionamento as regras da lógica discursiva da inclusão, individualizou-se e diferenciou-se a avaliação. Na lógica da inclusão de todos, como já dito anteriormente, a evasão e as sucessivas reprovações escolares são problemas a serem combatidos. O TC, como uma estratégia biopolítica que responde à lógica do imperativo da inclusão, não poderia, portanto, atribuir outros significados à avaliação que não aqueles que operem pela lógica da flexibilização. Como efeito disso, a avaliação se reconfigura e ganha um papel estratégico para manter todos na escola, uma vez que não só acompanha o processo de desenvolvimento do aluno e do professor, como também aponta a urgência de pensar em outras formas de aprender a todo o momento.

Antes de prosseguir para a próxima seção, considero importante destacar que, a partir da lógica discursiva da inclusão, os professores dessa escola narram propor

atividades avaliativas que, ao serem diferenciadas e individualizadas conforme a necessidade de cada um, buscam posicionar o sujeito como aprendiz. Como nos mostra Morgenstern (2016), essa aprendizagem, antes pautada nos conteúdos escolares, agora parece não ser mais tão facilmente fixada. Desse modo, podemos pensar que “o esforço, o empenho e o ir atrás” parecem também entrar no processo de avaliação e serem considerados como evidência da possibilidade de aprender. Isso me permite pensar que um dos efeitos possíveis da flexibilização da avaliação a partir da lógica discursiva da inclusão é o esmaecimento dos conteúdos disciplinares. Sobre isso tecerei algumas considerações na próxima seção.

5.2 “O FOCO NÃO É O CONTEÚDO”: ESMACIMENTO DISCIPLINAR E “SABERES BÁSICOS” NA AVALIAÇÃO ESCOLAR COMO FORMA DE GARANTIR O FLUXO DE ESCOLARIZAÇÃO

Figura 12 – “Senza titolo” de Tullio Pericoli



Fonte: Pericoli, (1982b).

Dos livros que compõem nossas trajetórias de vida, quais páginas carregamos e quais descartamos? Daquilo que selecionamos como conhecimentos básicos necessários a uma trajetória escolar, o que escolhemos e o que optamos por deixar de lado? O que nos leva a considerar algo em detrimento de outra coisa qualquer? Que aprendizagens são básicas para garantir um fluxo de escolarização e precisam ser visibilizadas em uma avaliação escolar e quais serão secundarizadas, esmaecidas?

As falas dos professores destacadas até agora evidenciam não só um caráter flexível da avaliação, mas o seu efeito no currículo praticado no TC. Como referi anteriormente, ao trazer exemplos sobre o processo avaliativo dos alunos, pude perceber que o destaque dos professores não se dá necessariamente sobre a comprovação de conhecimento de conteúdos trabalhados. Sobre isso, eles explicam:

Professora 3- Até porque a gente trabalha com conceitos mais amplos. Por exemplo, se eu sou professora do 6º ano, eu sei todos os conteúdos e todos os critérios que eu tenho que avaliar eles, né? Os critérios para cada conteúdo... Aqui [no TC], a gente não tem isso pronto, porque sempre muda, é flexível. Eu estava trabalhando um determinado conceito e fiz as aulas em cima daquilo ali, então eu não tenho como colocar nessa tabela [ficha avaliativa elaborada para o conselho de classe] coisas específicas.

Professora 1- Não existe a separação por disciplina, nós somos um todo e o aluno tem que compreender e integrar esse todo, o que é a coisa mais difícil para ele, pois ele vem com tudo fragmentado, vem em caixinhas e aqui não é assim.

(IV Encontro de Grupo Focal, 2018)

Essa transcrição foi, para mim, emblemática. De certa maneira, a compreensão partilhada pelos professores no momento daquela discussão colocou em xeque algumas hipóteses que estruturavam meu pensamento até então. Quando ressaltei a falta de ênfase na relação entre os conteúdos selecionados dos mais diversos campos do conhecimento e a avaliação, trabalhava com a hipótese da interdição do conteúdo no TC desenvolvido nessa escola. Ou seja, à medida que se explicita o que o TC não quer ser: conteudista e tradicional, se define o que ele é: flexível, focado na produção de um sujeito autônomo. Tudo isso, de certa maneira, também se encaixaria com o jogo discursivo da inclusão. Nessa lógica, muito mais do que avaliar listas de conteúdos, caberia à avaliação considerar se o aluno se dedica, se sabe trabalhar em

grupo, se consegue se concentrar, se tem autonomia para desenvolver os trabalhos. Critérios esses diversas vezes mencionados pelos professores durante os encontros.

Em uma pesquisa realizada com professoras da Região Metropolitana de Porto Alegre, Sommer (2007, p. 61) percebe, dentre as suas entrevistadas, “[...] a interdição da palavra ensino, a negativa em ensinar conteúdos e o privilégio atribuído à formação moral, atitudinal”, dizendo que esses poderiam ser “[...] sintomas de um esmaecimento no eixo disciplina-saber e um fortalecimento no eixo disciplina-corpo” (SOMMER, 2007, p. 61). Ou seja, nas práticas discursivas enunciadas na pesquisa em questão a interdição de certas palavras, dentre elas “ensino”, segundo o autor, poderiam indicar o forte comprometimento dessas com a noção de uma escola tradicional. Ao passo que outras palavras, tais como “aprendizagem”, seriam tacitamente aceitas e não discutidas na medida em que estariam associadas a uma noção de construção de conhecimentos ou aprendizagens significativas.

Na já mencionada pesquisa de Eidelwein (2012) também é possível perceber esses contornos em relação ao alargamento do que se entende por conteúdos e estratégias avaliativas que devem ser propostas pela escola. No contexto dessa investigação, a autora destaca que (2012, p. 90)

A partir do jogo discursivo da inclusão, os discursos da Escola Nova atualizam-se e são reinventados, rompendo com os princípios já desgastados da escola tradicional – mantém-se a ideia de ter o aluno e suas necessidades como centro do processo educativo, e inventam-se novas formas de conduzir o trabalho na escola. No lugar de atividades repetitivas e sem significado, parte-se do interesse, propondo-se diferentes estratégias para tornar a escola um espaço mais atrativo ao aluno.

Em nome de um movimento que buscava afastar-se do arranjo tradicional curricular, os conteúdos, as atividades propostas e a avaliação escolar são reconfiguradas de modo a considerar o aluno e a sua aprendizagem no centro do processo educativo.

Traversini e Fabris (2016, p. 802), ao fazer uma análise sobre o 8^o prêmio de professores do Brasil, novamente ressaltam que “[...] com a ampliação das funções da escola se fortalece também a noção de aprendizagem para toda vida, mas esmaece a noção de ensino”. Nesse estudo, as autoras apontam que as experiências pedagógicas consideradas de sucesso e destacadas em prêmios nacionais, de algum modo, são aquelas nas quais os conhecimentos da tradição escolar, ainda que permaneçam, dão algum espaço para outros, dentre eles os que investem num caráter

social ou que priorizam diminuir os riscos sociais nos quais os alunos e/ou a comunidade escolar está envolvida.

A partir daí, passei a me questionar: estaria o TC dessa escola também atrelado a uma concepção em que é necessário esmaecer os conteúdos disciplinares em nome de uma escola postulada nos ideais de liberdade e de valorização das diferenças? Ou, ainda: para garantir a permanência nas regras da lógica discursiva da inclusão, na qual é necessário *individualizar e diferenciar a avaliação*, é preciso esmaecer os conhecimentos disciplinares? Não há em princípio uma resposta única para essas questões. De certa forma, nem pretendo dizer que o TC e, mais especificamente, que a concepção de avaliação preconizada no Projeto e nas falas dos professores participantes da pesquisa, não está também imbricada com as hipóteses levantadas pelas questões referidas. Ainda mais por compreender, assim como Eidelwein (2012), que tais ideais se constituem como verdades no jogo discursivo da inclusão, no qual também se insere o TC. O que pretendo discutir a partir de agora, porém, é que o debate empreendido naquele encontro me fez pensar sobre outros efeitos do TC não só na avaliação, mas também no currículo praticado do cotidiano escolar desses professores.

Aquela discussão fez parte do IV Encontro de Grupo Focal que tinha por objetivo lançar um olhar para a ficha avaliativa que os professores do Projeto utilizam como parâmetro para a posterior construção dos pareceres avaliativos dos seus alunos. Naquele momento, argumentei com os professores sobre a escolha de alguns critérios para compor a ficha à medida que compreendi que, dentre os aspectos apontados, os conteúdos de Português e Matemática pareciam estar mais visíveis ao leitor. Chamava-me a atenção também a preponderância de critérios nomeados por eles como atitudinais, tais como “pontualidade”, “postura”, “assiduidade”, “aceita críticas de colegas e professores”, “tem ações colaborativas”, dentre outros. Ali, em uma discussão focada em um tópico específico, interessava-me compreender o porquê daquelas escolhas e o que elas significavam para a avaliação escolar dos alunos. Para além disso, interessava-me entender a diferença de enfoque entre as práticas avaliativas narradas, até então, e os conteúdos que ali pareciam estar destacados.

Foi nesse ponto que, numa segunda leitura mais atenta aos detalhes, percebi uma cegueira epistemológica: enquanto pesquisadora focada em discutir questões de avaliação escolar, num primeiro momento não percebi o potencial daquela discussão

para pensar os impactos curriculares do TC naquele contexto. Como destaca Veiga-Neto (2000, p. 44) podemos compreender currículo “[...] como a porção da cultura – em termos de conteúdos e práticas (de ensino e aprendizagem, de avaliação etc.) – que, por ser considerada relevante num dado momento histórico, é trazida para a escola, isto é, é escolarizada”. Desse modo, se considerarmos que, na esteira de uma concepção de avaliação processual, formativa, as fronteiras entre o currículo e a avaliação são constantemente borradas, falar de avaliação é, também, falar de currículo e de ensino. Rompendo com o pensamento, voltei meu olhar para o currículo, mais especificamente, para as decisões curriculares, compreendendo a sua potência para constituir currículos do vir a ser, do movimento.

Começo destacando algumas palavras: *conteúdos, disciplinas e flexibilidade*. No cotidiano escolar, essas palavras poderiam passar despercebidas, visto que estão cada vez mais naturalizadas nas falas dos profissionais que compõem a escola. “Na medida em que a linguagem é entendida como um elemento constitutivo de práticas” (DAL’IGNA, 2013, p. 186), essas palavras podem ser analisadas tanto como produtos de determinados discursos quanto como produtoras do que supostamente descrevem. Elas são mobilizadas nas falas desses professores para descrever aquilo que elas compartilham acerca do papel do currículo para a formação e, até mesmo, para o desempenho dos alunos. Como eles destacam:

Professora 2– É que para nós o foco não é o conteúdo, né? O foco é desenvolver o aluno no todo.

(I Encontro de Grupo Focal, 2018)

Professora 3- A avaliação é integrada, né? A gente avalia o todo do aluno, enquanto eles [ensino regular] avaliam só o conteúdo.

(II Encontro de Grupo Focal, 2018)

No TC, “o foco não é o conteúdo” (Professora 2), as disciplinas não são fragmentadas, portanto, o desempenho escolar não poderia estar pautado nessas máximas, mostrando já aí uma resignificação da avaliação tradicional de caráter exclusivamente classificatório e excludente. Mas, então, qual o foco do TC desenvolvido nessa escola e como esse foco se traduz na sua ficha avaliativa?

Para pensar sobre isso aponto, principalmente, três desdobramentos de análise:

- 1) O quanto a descrição narrada pelos professores foge à fixidez e a rigidez normalmente atribuída à seleção de conteúdos no currículo escolar, em especial nos Anos Finais do Ensino Fundamental quando há a ampliação disciplinar conforme as áreas específicas de conhecimento.
- 2) O quanto a leitura, a escrita, a oralidade e os conceitos básicos do pensamento lógico matemático, apesar de contestados pelos professores, de certa maneira entram em cena na ficha avaliativa e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas desses professores.
- 3) O quanto há um deslocamento daqueles conhecimentos da produção dita científica da humanidade para aqueles que investem no social e na mudança de comportamento dos estudantes.

Iniciemos pelo primeiro ponto de atenção. Para começar é oportuno relembrar aqui que, no Brasil, discute-se atualmente a implementação da BNCC que, apesar de prever certa autonomia, tem um caráter prescritivo e normativo de habilidades e de competências que devem ser asseguradas nos currículos escolares em âmbito nacional. Ora, ter uma fala que enfatiza o uso de “conceitos mais amplos” e a flexibilidade da seleção de conteúdos parece não estar inserida nesse contexto. Interessante perceber que essa ênfase num caráter flexível da seleção de conteúdos que deve compor o currículo se deu também em outros momentos durante os encontros:

Professora 1- É o que ele precisa, porque ele vai ter muita defasagem. Eles têm que ter consciência disso. São dois períodos por disciplina, se trabalha em cima das necessidades, em cima do que precisa para disparadora, para integradora, para interdisciplinar. Então não tem um conteúdo fixo, reto. É o que surgiu naquele momento e aquilo ali que vai ser trabalhado.

Professora 2- É, por exemplo, agora a gente vai trabalhar saúde e alimentação, junto com corpo humano. Então, todas as disciplinas vão trabalhar em cima disso. Tem que ver lá na Geografia alguma coisa que se encaixa, lá na História alguma coisa que se encaixa,... Talvez esse conceito dure duas semanas ou pode durar um mês, dois, dá eu tenho que planejar isso. Daqui a pouco a gente vê “bom, cessou!”, então tenho que ver outro disparador para ver o que surge.

(IV Encontro de Grupo Focal, 2018)

Assim como nas pesquisas de Sommer (2007), Eidelwein (2012), Traversini e Fabris (2016), neste estudo se pode perceber, na fala dos professores, que “[...] os conteúdos que [o aluno] irá aprender podem ser importantes, mas também não

determinam essa função subjetiva, para a qual a aprendizagem existe como projeção” (MORGENSTERN, 2016, p. 207). Ou seja, ainda que os conteúdos não desapareçam do cenário escolar, quando o foco é garantir a permanência no fluxo de escolarização com vistas à aprendizagem, flexibiliza-se a seleção dos conteúdos e propõe-se que estes partam do interesse e da necessidade do aluno. Os conteúdos, então, não são previamente selecionados, mas escolhidos no decorrer da trajetória.

Penso que essas falas nos convidam, ainda, a ampliar essa discussão: qual a função da escola? Mais especificamente, qual a função da escola para alunos como os do referido projeto, que “vem em caixinhas” desencaixadas em histórias de sucessivas reprovações? Ou ainda, o que permite que essa fala possa emergir no contexto desse projeto?

Uma leitura apressada poderia logo questionar a validade do Projeto e do trabalho desses professores à medida que um currículo flexível e mutante a cada grupo, a cada ano, não poderia garantir a aprendizagem daquilo que é considerado básico para o período escolar. Nesse ponto, Paraíso (2015) nos leva a pensar de outro modo. Ao referir as expectativas de aprendizagem dos alunos ao entrar na escola, a autora ressalta que estas nem sempre são atingidas, pois “[...] as formas dos currículos prescrevem, enquadram, formatam, generalizam, repetem o mesmo, limitam. Tudo isso impede o escape e a expansão; dificulta as conexões; aprisiona o desejo e bloqueia as forças” (PARAÍSO, 2015, p. 51).

Ao pensar sobre os currículos ditos tradicionais ou o “lá no regular”, como os professores dessa pesquisa referiram seguidamente, Paraíso (2015) destaca a repetição extenuante e a grande quantidade de exercícios e atividades de escrita e de leitura que ganham forma e ocupam todo o currículo de alfabetização no contexto da sua pesquisa. Mais do que isso, a autora nos mostra o quanto esse currículo-forma não deixa espaço para encontros potentes. Segundo ela, um encontro potente é aquele que leva a “[...] encontrar a diferença de cada um”, que o faz “[...] seguir um caminho que ainda não foi percorrido” (PARAÍSO, 2015, p. 3).

Podemos pensar, então, que, anualmente, os professores do TC deparam-se com alunos com idades e tempos de escolarização diferentes, portanto, o enquadramento do currículo-forma por ano e etapa de escolarização não se faz possível nessa trajetória. Não é possível ter uma lista de critérios, habilidades, competências que seja única, pronta. Se como nos diz Eco (2010) no cerne da lista está a impossibilidade de determinação, de conclusão, podemos pensar que, em

programas como TC, traçar caminhos rígidos em relação à seleção de conteúdos, buscando dar forma conclusa a essa lista, seria ir de encontro às regras da lógica discursiva da inclusão no qual este também se insere.

Esse movimento, de certa maneira, reverte a lógica do ensino tradicional e impacta na constituição dos currículos e das práticas avaliativas no TC. Isso me permite argumentar que a ausência de conteúdos específicos de determinadas áreas do conhecimento na ficha avaliativa final do projeto não necessariamente se traduz numa interdição do conteúdo ou na exclusão de determinados conhecimentos disciplinares de forma aleatória. Porém, da maneira como se constitui o programa, torna-se inviável garantir uma lista de conteúdos fixa a ser ensinada e avaliada a cada ano.

Professora 2- Até porque, agora eu estava pensando, a gente não consegue dar todos os conteúdos de todos os anos que eles [os alunos] têm necessidade. Às vezes, eles pulam quatro anos em um! Então, a ficha [avaliativa] seria um livro, né?

(IV Encontro de Grupo Focal, 2018)

Para além disso, esses professores recebem alunos que, apesar de repetidas vezes terem percorrido um caminho escolar, estão marcados pelo fracasso em diferentes etapas de escolarização. Talvez, aí, resida a possibilidade de emergir uma fala na contramão do contexto atual: só um currículo que permita encontrar a diferença, que sugira traçar um caminho ainda não percorrido, que considere as cegueiras epistemológicas daqueles que o constituem, pode promover “[...] encontros potentes que fazem aprender” (PARÁISO, 2015, p. 52), sendo essa, talvez, a principal função da escola.

A partir daí retomo o segundo ponto que tinha levantado: naquele momento, chamava-me atenção também a centralidade de critérios envolvendo a leitura, a escrita, a oralidade e conceitos básicos do pensamento lógico-matemático em detrimento dos conhecimentos de áreas específicas do conhecimento. Ou seja, apesar de não constar conceitos específicos de algumas áreas do conhecimento, sob o título de “Conteúdos conceituais” a ficha avaliativa trazia a cena critérios como: “cria textos escritos e/ou orais”, “apresenta raciocínio lógico”, “realiza cálculos matemáticos com fluência”, “leitura e interpretação: reconhece o tema”, “produção textual: coerência e clareza das ideias”, “utiliza pontuação”, dentre outros. Cabe, aqui, pensar um possível paradoxo: se, por um lado, a não fixação de uma lista de conteúdos

prévios das diversas áreas do conhecimento na ficha avaliativa poderia sugerir um currículo do movimento, por outro, esta não visibilidade dos conceitos específicos parece ter dado lugar a uma ênfase nos saberes da linguagem e da alfabetização matemática.

Sobre isso, passei a me questionar: afinal, o que é avaliado? No contexto do TC, no qual, como mencionei, os alunos advêm de diferentes etapas de escolarização e permanecem por diferentes tempos no programa, uma vez que podem ser promovidos ao Ensino Médio a qualquer momento, será possível trabalhar com conceitos com tantas especificidades? Ou será que garantir os conhecimentos básicos que envolvem a leitura, a escrita, a oralidade e o pensamento lógico não são suficientes para a promoção e o acompanhamento do Ensino Médio?

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN) de 2013, ao falarem sobre a etapa inicial do Ensino Fundamental, informam que

Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

- a) a alfabetização e o letramento;
- b) o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, de Ciências, de História e de Geografia;
- c) a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo, e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. (BRASIL, 2013, p. 122-123).

Caberia, então, à etapa inicial de escolarização o objetivo de garantir a alfabetização, o letramento e a continuidade da aprendizagem a partir das mais diversas formas de expressão, dentre elas também os conhecimentos Matemáticos. Nesse ponto, destaco mais um conjunto de excertos dos encontros do grupo focal que podem auxiliar a compreender o contexto dos alunos que chegam ao TC:

Professora 2- A gente tem alunos que não leem com fluência e é a maioria.

(III Encontro de Grupo Focal, 2018)

Professora 1- A gente está falando de alunos no 9º ano indo para o Ensino Médio que não sabem ler ou que não sabem escrever. Então, como regredir lá aos Anos Iniciais numa aula de Geografia com todos eles? Isso que é complicado. Eu tenho que regredir muitos anos na vida escolar dele, né?

(III Encontro de Grupo Focal, 2018)

Professora 2- É que tem uma questão assim: vamos pegar o básico da Matemática. Se eu estou ensinando Fórmula de Bhaskara, por exemplo, pressupõe-se que o aluno já saiba tudo, mas nem todos sabem somar! Como tu estás tendo essa dificuldade agora, né Professora 1? Então, se não sabe, exclui [sobre o ensino tradicional]. Se não sabe, eu não vou perder meu tempo ensinando isso, porque ele já deveria saber isso. Então, vamos trabalhar com quem já sabe...

(II Encontro de Grupo Focal, 2018)

Professora 3- A gente tem alunos que têm muita dificuldade na leitura ou na escrita. Então, primeiro tem que ter letramento. Primeiro ele tem que passar por esse processo, porque não adianta eu dizer que ele tem que saber do sistema respiratório se ele nem sabe escrever respiratório...

(II Encontro de Grupo Focal, 2018)

Apesar das disposições das DCN, pode-se perceber, pelos relatos dos professores, que, mesmo já tendo passado pelos três anos iniciais do Ensino Fundamental, muitos alunos ainda chegam aos Anos Finais com dificuldades na alfabetização básica. São os que escapam às amarras do arranjo tradicional curricular, os alunos com dificuldades de aprendizagem, os não-aprendentes, os anormais, aqueles que precisam ser corrigidos. Articulado, então, com a lógica discursiva da inclusão segundo a qual se torna urgente manter os alunos na escola, é necessário criar uma estratégia para operacionalizar esse processo de correção, de normalização. Se, em nome da “educação para todos”, constitui-se um programa como o TC, dentro do ensino regular, o mesmo deve se atualizar e se reinventar de modo a romper com as práticas já debilitadas do ensino tradicional.

Sendo assim, institui-se novas formas de ser professor e novas formas de organizar o arranjo curricular nessa etapa de ensino. Se, na organização tradicional, “se não se sabe, exclui” (Professora 2) e apenas “se trabalha com quem já sabe” (Professora 2), no TC se faz necessário frear e retomar conteúdos para que o fluxo de escolarização possa ser mantido. Isso pode ser percebido quando os professores narram a experiência que tiveram com a criação de oficinas de letramento a partir da necessidade de seus alunos:

Pesquisadora- Como acontece aqui quando há dificuldade [de aprendizagem]?

Professora 1- Quando nós tínhamos mais horas, porque nós começamos, todos os 8 professores, com 40 horas exclusivas para o Trajetórias, 25 horas eram de sala de aula e planejamento e no contraturno fazíamos oficinas de letramento. Mesmo sem ter habilitação

para aquilo ali, a gente fazia as oficinas, porque a defasagem do nosso aluno era lá do 4º, 3º, 2º ou, até, 1º ano. Nós tínhamos que fazer.

Pesquisadora- Tu queres dizer dificuldades de alfabetização?

Professora 1- Exato! Então, nós corremos para UFRGS, nos reunimos com elas [grupo de formação do CAp/UFRGS], porque elas tinham um projeto de letramento. Perguntamos: “Como trabalhar com Ciências, História, Geografia, Educação Física? Como fica o Português?”. Então, reunimos textos, jogos, atividades diferentes para fazer ele [o aluno] vencer essa dificuldade. [...]. Depois mudou. Tinha professor de 40 horas, professor de 30 horas e professor de 20 horas e aí “quebrou as pernas”, não tinha como organizar a casa. Esse ano já começou um pouquinho pior: tiraram horas/atividade, então, meu deus, cadê o Projeto? Não existe! Não tinha mais como dar andamento ao Projeto... Depois de muita briga, meio que organizaram a casa e retornaram as horas de planejamento, que é o que caracteriza o Trajetórias. Mesmo assim, a carga horária ainda está disforme e dentro disso acabaram as oficinas.

(I Encontro de Grupo Focal, 2018)

Esse processo de retomada de conteúdos, por sua vez, também provoca marcas no currículo e na avaliação escolar desses alunos. Enquanto o ensino tradicional, mesmo que possa recorrer a um olhar processual, vai dar destaque às porções de conhecimento selecionadas e consideradas válidas pelas contingências históricas de uma época, num programa como o TC ainda se fazem presentes os preceitos básicos da alfabetização. Isso não necessariamente implica dizer que não são considerados quaisquer conteúdos das áreas de conhecimento, porém, que os conhecimentos escolares tradicionalmente vinculados com a apropriação de linguagens e saberes como a alfabetização ganham preponderância não só na avaliação, mas também no currículo. Isso me faz perceber que, embora os projetos desenvolvidos por esses professores, dentre eles o de Iniciação Científica, possam partir da aprendizagem de um corpo de conhecimentos científicos, há uma permanente preocupação com que o sujeito desenvolva algumas noções básicas para garantir a sua permanência no processo de escolarização. Preocupação que mais uma vez acaba por *flexibilizar, individualizar e diferenciar* não só o currículo, como também a avaliação escolar dentro do Projeto.

Ao falar sobre leitura, escrita e oralidade como uma estratégia de inclusão social no Ensino Médio, Rochele Loguercio e Fernando Seffner (2008, p. 37) destacam que já estamos tão acostumados a ensinar sem saber a quem e sem saber se há relevância no que ensinamos que se torna imprescindível

[...] traçar planos de aula com adequadas estratégias de escuta, mas não uma “escuta por escutar”, mas uma escuta que permita inserir em nosso planejamento elementos do que foi escutado, e que serão problematizados à luz dos conhecimentos das disciplinas. Também não queremos uma escuta [...] em que o professor simplesmente passa aos alunos a tarefa de selecionar os conteúdos [...]. É na tensão entre um conjunto de conhecimentos que o professor domina, pela formação acadêmica que tem, e um conjunto de conhecimentos que estrutura e dá sentido à vida dos alunos, que se traçam os programas das disciplinas escolares.

Nesse contexto, os autores argumentam que somente nesses planos de aula, nos quais há espaço para a conversa efetiva entre os conhecimentos do aluno e do professor, há intenção em ensinar algo que fará a diferença nas trajetórias de vida dos alunos. Caso contrário, “[...] nós ensinamos conteúdos para serem esquecidos, ou para serem repetidos de forma mecânica em provas” (LOGUERCIO; SEFFNER, 2008, p. 37). Arrisco-me a questionar: no caso dos alunos do TC, será que eles conseguiriam repetir os conteúdos de forma mecânica em provas? Será que essa maneira de avaliar não manteria esses alunos sob a ameaça constante da reprovação?

Pensar sob esse ponto de vista não só justifica a mudança de ênfase nos conteúdos disciplinares a serem ensinados e avaliados, como também provoca a perceber que, quanto à avaliação, a orientação se dá no sentido de recuperar o processo de aprendizagem ao longo do ano. É preciso evitar a reprovação e a repetição de práticas que não produziram efeitos para a aprendizagem do aluno. Portanto, ensinar de outros modos e selecionar diferentes conteúdos emerge como uma prerrogativa da lógica discursiva da inclusão. Como ressalta Klein (2015, p. 1142),

A classificação desse aluno não pode mais servir para sua exclusão do processo educativo; ao contrário, classificar o aluno deverá servir para diferenciá-lo dos demais, objetivando criar práticas específicas que possam dar conta de sua aprendizagem, trazendo-o mais próximo possível da curva de normalidade para mantê-lo incluído.

Então, para compor as práticas avaliativas no TC dessa escola, não basta mais o “se não sabe, eu não vou perder meu tempo ensinando isso” (Professora 1), é preciso dar conta da aprendizagem do aluno, é preciso trazê-lo para a curva da normalidade, é preciso posicioná-lo enquanto aprendiz, portanto, novamente é preciso *individualizar* e *diferenciar* o currículo e o ensino. Nesse caso, talvez seja importante desenvolver conhecimentos básicos de leitura, escrita e pensamento

lógico, porque isso pode, de alguma forma, permitir que os alunos construam seus projetos de vida contando com uma escolarização de longo prazo.

Debater sobre esta preponderância do Português e da Matemática na ficha avaliativa desses professores não se deu de forma tão tranquila durante os encontros. Se, por um lado, essa ênfase pode ser entendida como uma estratégia de inclusão, que, nos tempos do imperativo desta, pode ser até inquestionável, por outro, ela pode também estar fortemente arraigada no arranjo tradicional curricular que parece desprezar a interdisciplinaridade e conferir poder aos saberes tradicionalmente reconhecidos como mais importantes, o Português e a Matemática:

Pesquisadora- Uma coisa me chamou a atenção [na ficha avaliativa]. Na proposta [do TC] há uma divisão de tempo mais igual entre as disciplinas. Eu que trabalho no ensino regular, por exemplo, tenho uma carga horária de Português e de Matemática muito maior. Olhando para a ficha [avaliativa], uma coisa que me chamou a atenção é que, na parte conceitual, a preponderância é do Português e da Matemática.

Professora 1- Na verdade não da disciplina, né? Porque a gente tem um acordo entre nós que, em cada trimestre, cada professor tem que ter, ao menos, uma avaliação escrita [do aluno]. Um texto para poder avaliar esses critérios aqui, então todos os professores avaliam, né? Não é só o Português. Teve uma época que a professora de Português fazia isso, ela não entendia bem qual era a proposta, não entrou no clima do Trajetórias. Mas a proposta é que todos os professores analisem isso. Por exemplo, agora, pensando numa questão bem prática, a gente está sem professora de Português, mas não tem como deixar isso daqui. Eu posso ser da Geografia, mas eu tenho que saber se ele [o aluno] tem coerência, se ele tem troca de letra, enfim...

Pesquisadora- Mas o que estou dizendo é outra coisa. A Geografia não aparece aqui ou aparece?

Professora 3- Aparece!

Professora 1- Não de forma específica.

Pesquisadora- No específico aparece o Português e a Matemática?

Professora 1- O que acontece é que a pessoa que olha a ficha e não conhece como funciona o Trajetórias, para ela isso é português, mas, para nós, não. Isso é Português, História, Matemática, Geografia, Artes... é um conjunto. Está tudo aqui. São critérios que tu normalmente levarias direto para o português, mas não no caso do Trajetórias.

Professora 2- Mas não que a gente deixe de avaliar, por exemplo, tem coisas muito específicas do inglês que eu tirei daqui [da ficha avaliativa]. Tinha um “traduz ou não traduz”, mas o que interessa se ele traduz ou não? Ele pode pegar um dicionário, pode entrar no *google*. Ele tem outras coisas que vão levar à tradução, porque se ele não sabe consultar, não sabe ler direito, ele não vai conseguir, né? Mas assim, digamos que não é formalizado.

Pesquisadora- Tá, mas vamos lá. Um exemplo bem prático do inglês: “o aluno não sabe o verbo to be”...

Professora 2- Mas alguma coisa ele sabe.

Pesquisadora- Tá, mas isso não aparece aqui.

Professora 2- Não.

Pesquisadora- Então, para efeito de ficha [avaliativa], não digo que é o dia a dia, mas, para efeito de ficha, o que aparece aqui é o português e a matemática?

Professora 1- É que o tu enxergas, o português e a matemática. Por exemplo, ali onde tem coerência e clareza de ideias, se ele não tiver isso, ele não vai conseguir fazer nada em Ciências. Se ele não souber argumentar, ele não vai conseguir desenvolver e na matemática também. Se ele não tiver uma letra legível, eu não vou entender o que ele escreveu e, ao mesmo tempo, eu avalio se ele está colocando parágrafo ou não, se ele está colocando pontuação ou não... Então, é o que a gente coloca, para a pessoa que está de fora fica rotulado. Para nós, não. Por mais que tu nos questione, mas é português e matemática? Não, não é português e matemática.

(IV Encontro de Grupo Focal, 2018)

Nessa discussão, podemos perceber que, a todo momento, os professores discordam que exista uma preponderância destas áreas do conhecimento – Português e Matemática – na sua ficha avaliativa, porém, acabam recorrendo novamente a essas áreas, principalmente aos critérios de Português, para justificar suas escolhas de critérios avaliativos. É o que percebo na fala da Professora 1 que ressalta a capacidade argumentativa, a legibilidade da letra e a pontuação como critérios para avaliar Ciências e Matemática. Para além disso, percebe-se mais uma vez a ênfase que se dá às questões de alfabetização quando a mesma professora reitera que todos as áreas do conhecimento têm participação na avaliação dos critérios de Português, afinal “Eu posso ser da Geografia, mas eu tenho que saber se ele [o aluno] tem coerência, se ele tem troca de letra, enfim...” (Professora 1).

Aqui, talvez, caiba pensar em dois argumentos que, de alguma maneira, se entrelaçam:

- 1) Como vinha discutindo, podemos compreender a leitura, a escrita e os conceitos básicos do pensamento lógico-matemático como formas de inclusão social.
- 2) A partir disso, posso me questionar: por que estamos tão vinculados à leitura, à escrita e aos conhecimentos básicos da matemática a ponto de, nos excertos apresentados, percebermos uma relação entre a aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática e a aprendizagem de conceitos de outras áreas do conhecimento? Será mesmo que meu aluno não pode entender sobre o

sistema respiratório sem saber ler ou escrever? Será que ele não conseguirá fazer nada em Ciências se ele não tiver coerência textual?

Talvez essa vinculação ocorra muito diretamente, porque a maneira de ensinar que temos na escola ainda necessita muito da leitura e da escrita. Nessa lógica, o aluno precisa conseguir ler e ter uma compreensão leitora para aprender Ciências, visto que a forma como o professor ensina está pautada na habilidade de leitura. Isso não significa dizer que, para aprender os conceitos científicos, é necessário saber ler. Mas por que a leitura e a escrita se tornam demandas tão relevantes? Soares (2016, p. 26) me auxilia a pensar sobre a importância da alfabetização básica ao destacar que,

[...] durante o século XX, ganham cada vez maior visibilidade as muitas e mais variadas demandas de leitura e de escrita nas práticas sociais e profissionais, gerando a necessidade de mais avançadas e diferenciadas habilidades de leitura e de escrita

As habilidades que envolvem a leitura e a escrita se alinham, então, aos modos de agir do sujeito alfabetizado, fornecendo subsídios não somente para posicioná-lo enquanto aluno, mas também como cidadão. Desse modo, como apontam Sperrhake e López Bello (2018, p. 12), “[...] finalizar o Ensino Fundamental sem essa aprendizagem, acarretaria um prejuízo ao indivíduo não apenas na sua trajetória escolar, mas também nas práticas da vida em sociedade”. Ao sujeito alfabetizado é conferido, então, um aumento nas possibilidades de ação, o que leva a uma maior preocupação com a produção de sujeitos analfabetos, visto que estes poderiam ter sua participação cidadã prejudicada (SPERRHAKE; LÓPEZ BELLO, 2018).

Assim como mostraram Sperrhake e López Bello (2018, p. 12), interessa-me ressaltar, aqui, que a aprendizagem da leitura e da escrita “[...] se configura como um saber estratégico na constituição dos sujeitos contemporâneos”. Dito de outro modo, a manutenção de uma população analfabeta se torna um risco para a sociedade contemporânea, portanto

[...] alfabetização assume foco central da escolarização, como recurso para o desenvolvimento da autonomia das pessoas para a busca de conhecimento mediado pela língua escrita. *A alfabetização, enquanto base para a aquisição de outros conhecimentos escolares*, concorre para a inserção das pessoas nos contextos letrados da atualidade como elemento significativo para a formação da cidadania. (BRASIL, 2015, p.17) [grifos meus].

Se o TC é uma das políticas que surge para gerenciar o risco da distorção idade-série e da possível evasão escolar bem como garantir a alfabetização é uma forma de fortalecer o sucesso no restante da escolarização, este Projeto precisará se valer dessa prerrogativa, uma vez que

[...] se um grupo de estudantes não aprendeu aquilo que foi decidido pelos discursos pedagógico e político contemporâneos que todos com uma determinada idade devem saber, do modo como deveriam saber e no tempo esperado, uma política da correção é criada para se corrigir aquilo que outras práticas não conseguiram fazer. (PARAÍSO, 2012b, p. 89).

Para garantir a permanência no fluxo de escolarização é necessário, portanto, corrigir aquilo *que* “outras práticas não conseguiram fazer”. Nessa lógica, podemos pensar que os modos de ensinar no TC, mesmo que diferentes daqueles produzidos na escola tradicional, terão o ler e o escrever como uma prerrogativa. Então, conquanto os entendimentos dos conceitos de outras áreas do conhecimento não necessariamente exijam isso, para se assegurar a permanência do aluno na escola, se torna necessário garantir os saberes básicos da alfabetização. Como efeito disso, na avaliação do aluno do TC dessa escola, e talvez até no currículo, os saberes das áreas específicas do conhecimento, mais uma vez, parecem ficar esmaecidos.

Aqui parece haver uma contradição: se antes eu argumentava que a não rigidez na seleção de conteúdos no TC poderia anunciar um currículo força, um currículo do movimento, um currículo de encontros potentes, o enredamento deste nas tramas de outra lista que toma o português e a matemática como “saberes básicos” não traria à cena um currículo-forma? Penso que, mais uma vez, podemos compreender o TC como um Projeto que opera pela ambivalência (BAUMAN, 1999). Desse modo, é possível entender que o TC transita entre forma e força, uma vez que, ao se alinhar à ação biopolítica da inclusão de todos, tem uma dupla responsabilidade: tanto precisa ressignificar o fracasso escolar através da proliferação de outros modos de ensinar e de aprender, como necessita garantir que o aluno tenha subsídios básicos para se manter no fluxo de escolarização.

Se voltarmos a pensar sobre a função da escola, veremos que as DCN (2013) apontam a necessidade desta em acolher o aluno de forma que ele se sinta parte da *gramática escolar*

Para isso, a escola, no desempenho das suas funções de educar e cuidar,

deve acolher os alunos dos diferentes grupos sociais, buscando construir e utilizar métodos, estratégias e recursos de ensino que melhor atendam às suas características cognitivas e culturais. Acolher significa, pois, propiciar aos alunos meios para conhecerem a *gramática da escola*, oferecendo àqueles com maiores dificuldades e menores oportunidades, mais incentivos e renovadas oportunidades de se familiarizarem com o modo de entender a realidade que é valorizado pela cultura escolar.

Acolher significa, também, garantir as aprendizagens propostas no currículo para que o aluno desenvolva interesses e sensibilidades que lhe permitam usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade, na sua cidade ou na sociedade em geral, e que lhe possibilitem, ainda, sentir-se como produtor valorizado desses bens. (BRASIL, 2013, p. 113).

Se, por um lado, a escola não pode se esquecer do seu compromisso com o ensino e a avaliação dos saberes específicos das mais diversas áreas do conhecimento, por outro, ela também não pode deixar de assegurar a construção de noções básicas necessárias à vida contemporânea, como aquelas que viabilizam a socialização, a participação e o relacionamento com os demais do grupo e na vida em sociedade.

Para prosseguir nessa forma de pensar, retomo o terceiro ponto que tinha me proposto a discutir: a ficha avaliativa apresentada pelos professores não só colocava em segundo plano os conteúdos de áreas específicas do conhecimento, como também colocava em cena aqueles conhecimentos que investiam no social e na mudança de comportamento dos estudantes. Para dizer de outros modos, a minimização de certos conteúdos, naquele contexto, deu também espaço para práticas que descrevessem comportamentos e prescrevessem atitudes. Na trajetória desenvolvida por esses professores, o aluno não é avaliado exclusivamente pelos conteúdos, mas também pela sua capacidade, conforme aparece na ficha, de “aceitar críticas”, de “modificar suas atitudes”, de “ter ações colaborativas”, de “manter certo controle e estabilidade diante de conflitos”.

Professora 3- É que o principal é autonomia. Muitos vão para o Ensino Médio com muita dificuldade. Por exemplo, na minha área da Geografia, se eu for avaliar, pouquíssimos iriam para o Ensino Médio, mas a gente avalia o crescimento dele, não só na disciplina.

Professora 4- É, importa o quanto ele vai ser capaz de encarar...

(I Encontro de Grupo Focal, 2018)

Professora 2- Além de avaliar os critérios, para perceber se eles estão entendendo os critérios que eu pedi, tem também a questão da cooperação que também é avaliada.

(II Encontro de Grupo Focal, 2018)

Para me auxiliar a pensar sobre isso, trago a contribuição de Fabris e Traversini (2013). A partir de estudos foucaultianos, as pesquisadoras procuraram entender que efeitos o deslocamento da sociedade disciplinar para a sociedade de controle está produzindo nos conhecimentos escolares. Se, na racionalidade disciplinar “[...] a escola desenvolvia seu currículo escolar como um corpo de conhecimentos linear e fixo” (FABRIS; TRAVERSINI, 2013, p. 36) que servia para classificar sumariamente os sujeitos entre os que estão dentro ou fora dela, depois da metade do século XX, essa lógica desloca-se para uma sociedade com o foco no controle. Como efeito disso, “[...] o corpo [do sujeito] torna-se flexível, adapta-se às realidades, e o saber é um conjunto contingente, avaliado constantemente e de forma episódica” (FABRIS; TRAVERSINI, 2013, p. 37). No deslocamento da disciplina para o controle há um borramento das fronteiras entre o que é entendido como conhecimento disciplinar e conhecimento a partir da lógica de controle. Sendo assim, o governo do outro parece passar para a interiorização de exercícios de docilização e flexibilização na produção de si mesmo (EIDELWEIN, 2012).

Ocorre, então, o que Kamila Lockmann e Clarice Traversini (2017) nomearam como “redefinição contemporânea dos conhecimentos escolares”. Uma vez que “[...] estamos hoje vivendo as maiores [...] mudanças nos quatro elementos constitutivos desse artefato escolar [o currículo]: o planejamento dos objetivos, a seleção de conteúdos, a colocação de tais conteúdos em ação na escola e a avaliação” (VEIGANETO, 2008, p. 141), considera-se que aquilo que tradicionalmente era compreendido como conhecimento escolar começa a sofrer algumas redefinições a partir das práticas de condução das condutas. Não há um apagamento dos conhecimentos escolares, mas eles passam a incorporar questões no que se refere a como os sujeitos são conduzidos ou como conduzem a si mesmos. Thomas Popkewitz (2001) também salienta essa redefinição ao dizer que

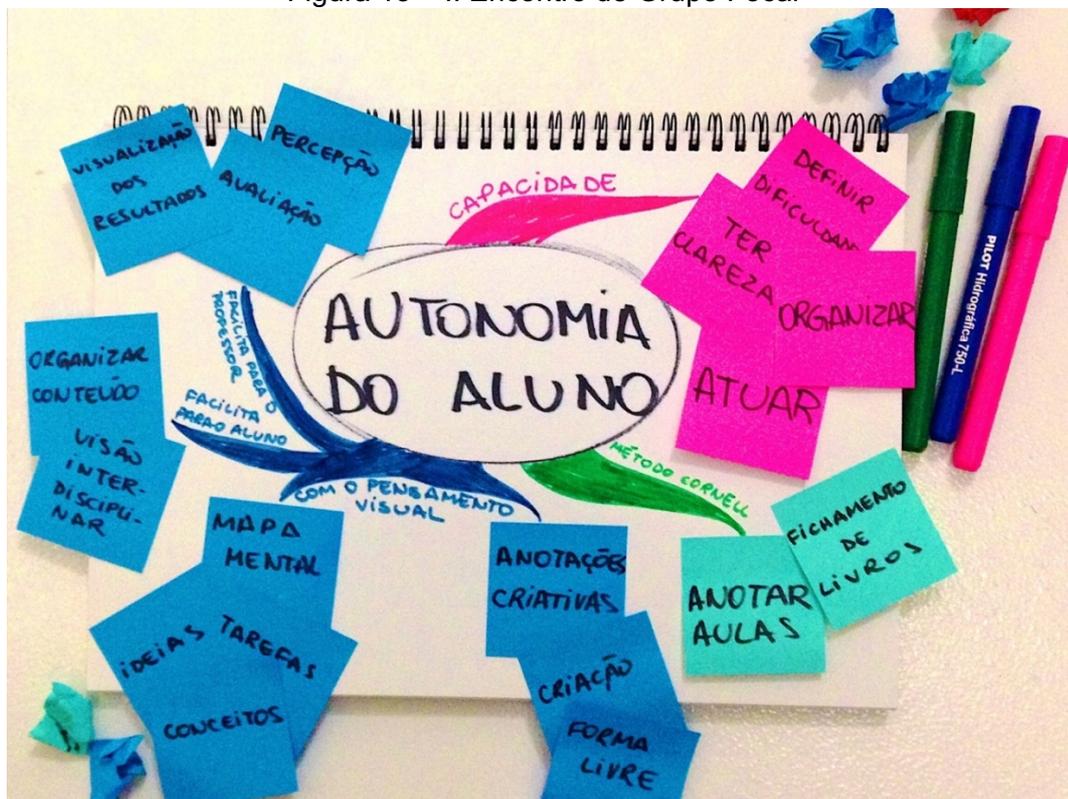
Há uma alquimia da matéria da física que a fragmenta, por exemplo, em categorias de ‘domínio do conceito’, registros psicológicos sobre ‘aprendizagem corporativa em pequenos grupos’ e preocupações sobre a ‘motivação’ e a ‘autoestima’ das crianças. (POPKEWITZ, 2001, p. 35) [grifos do autor].

A ênfase no registro psicológico e a preocupação sobre a motivação e a autoestima dos alunos também pôde ser evidenciada na minha investigação. A redefinição dos conhecimentos escolares abriu espaço para os aspectos relacionais

e comportamentais, que ganharam forma não apenas na ficha avaliativa que estava em questão, mas também em outros momentos dos encontros de grupo focal.

Identifiquei uma maior incidência da discussão sobre os aspectos comportamentais quando solicitei que os professores trouxessem imagens que, para eles, representaria um momento avaliativo ou mesmo representaria o que significa a avaliação escolar dos alunos. Dentre as imagens apresentadas, destaco duas que chamaram a minha atenção:

Figura 13 – II Encontro de Grupo Focal



Fonte: imagem trazida pela Professora 3 (2018).

Figura 14 – II Encontro de Grupo Focal



Fonte: imagem trazida pela Professora 1 (2018).

Sobre as imagens, durante a discussão, as professoras explicam:

Professora 2- Então, essa aqui [Figura 13] é como se fosse um mapa, um esquema e o tema central é a autonomia do aluno. É um pouco do que a gente espera do aluno aqui no TC, né? O que tem na nossa tabela [avaliativa] é que eles desenvolvam a criação, o mapa mental, ideias, tarefas, capacidade de definir dificuldades, ... Capacidade do aluno se enxergar e de se ver como atuante na avaliação. Ele está sendo avaliado por ele mesmo, o que ele já evoluiu, ou o que tem de necessidade e ainda precisa evoluir... Ele tem que enxergar suas necessidades... Porque eles vêm com “a gente vai passar de ano se vocês passarem a gente”, mas a gente diz “ninguém roda vocês! Vocês se sabotam, vocês se rodam, vocês não vão atrás” não têm a tal da autonomia, né?

Professora 1- E aproveitando eu vou entrar na minha [Figura 14] que envolve realmente a participação do aluno. Então, em primeiro lugar, para ter autonomia ele tem que ser [aponta para o termo ‘ser’ na imagem]. Se ele não se considerar ali no ser, se ele não aproveitar, não atuar, ele não vai atingir os objetivos. Ele tem que opinar, agir, ter voz, mas precisa entender o que isso significa. Numa avaliação, numa sala de aula, tem que ter responsabilidade, tem que ser ouvido, mas também escutar... Ele tem que se valorizar e se respeitar. Se isso não ocorre, a autoestima continua baixa e a gente pode fazer qualquer tipo de avaliação que não vai adiantar, porque ele não acredita mais nele.

(II Encontro de Grupo Focal, 2018)

As impressões apontadas pelas professoras em relação às imagens, de certa maneira, repetem-se e nos permitem perceber a primazia do discurso psicológico para narrar a avaliação e o aluno face ao seu rendimento escolar. Se o aluno sabe ou não o conteúdo é apenas uma das possibilidades da avaliação nesse contexto, que passa a ser ampliada para outras dimensões da vida. Como evidenciam Lockmann e Traversini (2017, p. 826),

[...] as formas de se comportar e de se relacionar consigo e com os outros, os cuidados com a sua própria existência [...] passam a ser tão importantes no currículo escolar que parecem entrar num jogo de concorrência com os conhecimentos formais ou escolares a ponto de redefini-los sob o prisma psicológico. Um não exclui o outro, mas o impregna, assumindo importância na escola, a ponto de pautarem o desenvolvimento de projetos e práticas específicas dentro das escolas.

Aqui cabe pensar que, ao se questionar as avaliações classificatórias, dentre elas as provas e os exames que tinham como um foco os conteúdos, deixou-se de lado alguns instrumentos avaliativos na tentativa de buscar formas de avaliação menos "coercitivas". Por outro lado, ainda pouco se produziu para colocar no lugar. Se ainda não conseguimos construir outros instrumentos para avaliar os conhecimentos escolares, me parece natural que eles tendam a sumir dos registros

avaliativos ou, se não sumirem, tendam a perder espaço num jogo de concorrência com os conhecimentos formais.

Recorro novamente a Morgenstern (2016) para refletir sobre outra questão no que se refere à ampliação dos aspectos atitudinais no currículo e na avaliação do aluno do TC. Ao falar sobre programas de aceleração da aprendizagem, a autora identificou, em sua pesquisa, que eles têm como foco o sucesso do aluno, portanto, devem buscar o aprender a aprender. Desse modo, dentre seus eixos de ação se coloca a “[...] urgência de elevar o autoconceito e autoestima dos alunos” (MORGENSTERN, 2016, p. 239). Se pensarmos o TC como um programa de aceleração da aprendizagem, podemos identificar nas falas desses professores algumas semelhanças à análise de Morgenstern (2016). Para além de prescrever atitudes, a avaliação se torna um importante instrumento para, de alguma maneira, evidenciar o sucesso do aluno a partir, também, de critérios atitudinais. Como sugeriu a Professora 1 no excerto anterior: “[...] ele tem que se valorizar e se respeitar. Se isso não ocorre, a autoestima continua baixa e a gente pode fazer qualquer tipo de avaliação que não vai adiantar, porque ele não acredita mais nele”.

“A recuperação da autoconfiança perdida e a construção de um autoconceito positivo passam a constituir práticas para a aceleração” (MORGENSTERN, 2016, p. 239). Nessa lógica, não só é necessário aprender, como também é preciso que o aluno tenha consciência do seu potencial. Como? Também através da avaliação:

Pesquisadora - A avaliação tem impacto na autoestima?

Professora 1 - Tem! Dependendo do que ou de como tu fazes, tu levantas ou acabas com ela de vez.

Professora 2 - Eles vêm muito com a justificativa de que são burros...

Professora 1 - Os nossos critérios são como eles estão se enxergando, como eles se veem, como nós vemos eles... não deixa de ser uma comparação. Para saber se ele tem noção das suas dificuldades...

Professora 4 - E do quanto ele já as venceu.

Professora 1 - É, ou do quanto ele as venceu.

Professora 4 - À medida que ele vai vencendo, ele se dá conta disso.

(II Encontro de Grupo Focal, 2018)

Professora 4- Até vieram me perguntar: não ficou ninguém em recuperação? Eu disse não. O meu objetivo não é que o aluno rode. Se ele precisa de outro trabalho para passar, ele vai fazer outro e outro e outro. O pensamento do regular é esse, a gente ouve dos professores “é assim que eu rodo eles! É fazendo assim que eu rodo eles!”. Mas a gente [do TC] tem um outro pensamento a respeito disso... Tu não estás aqui pra prejudicar o teu aluno, tu estás aqui pra que ele consiga.

(V Encontro de Grupo Focal, 2018)

A partir dessas falas, podemos pensar que a avaliação positiva, aquela que assegura “que ele consiga” (Professora 4), seja ela focada nos conteúdos ou nos critérios atitudinais, serve como uma tática que converge a um fim estratégico: a manutenção do aluno no fluxo de escolarização. A mudança de comportamento e o aumento da autoestima funcionam, também, como ferramentas possíveis para garantir a necessária permanência do aluno na escola. Dessa forma, é válido afirmar que a permanência corresponde à finalidade da estratégia biopolítica em tempos de educação inclusiva.

Nas práticas narradas por esse grupo de professores, a partir da lógica discursiva da inclusão, estratégias de *flexibilização*, *diferenciação* e *individualização* foram sendo incorporadas ao processo de avaliação escolar e, de certa maneira, passaram a significá-la. Quando o controle adquire centralidade, muda-se o foco daquilo que antes era valorizado pela educação escolar e multiplicam-se os processos de avaliação de forma que esses passem a compor o cotidiano dos alunos. Na disputa curricular entre os conhecimentos disciplinares e os conhecimentos que adquirem sentido na vida dos estudantes, sobressaem-se os aspectos da linguagem e da alfabetização matemática e reescrevem-se conteúdos à luz dos comportamentos. Ou seja, aqui podemos pensar em três vias nas quais se esmaecem os conhecimentos disciplinares no TC da escola participante da pesquisa: 1) a flexibilização da seleção de conteúdos a partir do interesse e necessidade dos alunos; 2) a necessidade de assegurar “saberes básicos” de leitura, da escrita e da matemática e 3) a ascensão de questões comportamentais à avaliação escolar.

Os professores, ao colocarem em ação práticas avaliativas que respondam às necessidades de cada aluno, tomam como pressuposto a heterogeneidade discente e reconfiguram o currículo escolar a cada ano, a cada grupo. A classificação, por sua vez, não desaparece, mas em lugar de excluir, redefine as práticas pedagógicas de modo a diferenciar o aluno para garantir a sua aprendizagem e a sua permanência no fluxo de escolarização. Dentro do TC, multiplicam-se as normalidades de modo a

inserir na curva de normalidade, tanto quanto possível, aquele que estava à parte. O aluno precisa aprender os conhecimentos escolares ou, pelo menos, aprender a aprender noções básicas, para conseguir conviver, socializar e tentar fluir na sua escolarização pelo Ensino Médio.

Aqui ainda faço uma ressalva: por um lado, se a não aprendizagem e o risco de estar fora são um problema, o TC surge para incluir e corrigir o indivíduo. A noção de avaliação escolar construída nesse Projeto, por sua vez, adquire um papel de evidência à medida que se estrutura de modo a assegurar a reescrita do fracasso escolar sob a forma de aprendizagem. Aprendizagem que, como nos mostrou Morgenstern (2016), deixa de estar exclusivamente atrelada ao domínio dos conteúdos formais e passa a ter diante de si a possibilidade de fazer aprendizagens. Por outro lado, nas tramas da in/exclusão, vale lembrar que o aluno se mantém incluído por permanecer na escola dita regular, mas, ao mesmo tempo, parece ainda estar fora dela, uma vez que faz parte de um currículo alternativo àquele que o sujeitou a sucessivas reprovações escolares. A sua promoção ao Ensino Médio, portanto, não deixa de ser carregada pela ameaça constante da dúvida acerca das possibilidades de permanência na trajetória escolar.

6 NA TENTATIVA DE FINALIZAR A TRAJETÓRIA: UM PERCURSO ENTRE BIFURCAÇÕES, CURVAS E POSSIBILIDADES

Figura 15 – “Ritratto incompiuto” de Tullio Pericoli



Fonte: Pericoli (1985).

Assim como são indizíveis os indivíduos e as coisas, muitas vezes são indizíveis os lugares e, mais uma vez, o escritor se rende ao *et cetera* da lista. (ECO, 2010, p. 81)

Rendo-me agora ao *et cetera* da lista. Até aqui, com o intuito de tentar falar sobre, e de tecer relações entre inclusão, *Trajétórias Criativas* e avaliação escolar, elenquei, listei. Mas, como explica Vasques (2015, p. 57), “[...] no cerne da lista, há o

vazio de determinação e o desarranjo entre as palavras e as coisas”. Então, certamente, nessa lista há o espaço do *et cetera*, daquilo que complementa e daquilo que foge. Assim como na trama, na tecitura, há linhas e espaços vazios, busquei, com esta pesquisa, provocar, colocar o conhecimento em perspectiva, visibilizar o espaço do *et cetera* na avaliação escolar. Penso que compreender a avaliação escolar, principalmente no contexto da educação inclusiva, como lista, é abdicar da forma conclusa, é desacomodar, é compreender que nem tudo pode ser previsto. Mais do que isso, é entender que nessa imprevisibilidade residem outros modos de pensar, outros modos de ensinar e aprender. Na imprevisibilidade há, então, potência.

Para dar continuidade a essa discussão, lanço mão novamente da obra de Pericoli (1985) que, ao apresentar a peça *Retrato Incompleto*³², parece me convidar a pensar sobre a multiplicidade que me forma. Tomar essa obra para iniciar uma possível conclusão é deixar claro a impossibilidade do fim. É reivindicar a urgência do recomeço através das mais diversas curvas, bifurcações ou caminhos.

Tendo dito isso, retomo meu problema e meus objetivos de pesquisa e faço um exercício de elencar algumas respostas que me pareceram possíveis no decorrer dos rumos desta dissertação:

- ✓ *Como professores entendem e narram as práticas avaliativas que são colocadas em ação no Projeto Trajetórias Criativas?*

Para tentar iniciar a escrita de uma resposta, cabe lembrar o processo de modernização pedagógica descrito por Klein (2010), uma vez que este pode ser entendido como condição de possibilidade para a constituição de programas de correção de fluxo escolar, dentre eles o TC. O processo de *modernização pedagógica*, conforme a autora, estaria relacionado a um projeto social da Modernidade que se constitui como uma estratégia para governar a população a partir dos princípios modernos. Tal processo se debruça sobre as práticas pedagógicas e tem a escola moderna como um dos seus principais espaços de atuação. O referido projeto social moderno mobiliza, então, um conjunto de saberes e poderes sobre o sujeito de forma a produzi-lo conforme as demandas desse tempo. Assim sendo, a avaliação escolar pode ser compreendida como uma ferramenta que, sob o controle dos ideais modernizadores, contribui para a formação desse sujeito moderno.

³² Tradução minha.

Olhar a partir desse prisma me levou a pensar a avaliação escolar de outros modos. Afinal, nos tempos em que a inclusão é tida como um imperativo (LOPES, 2009; RECH, 2010), uma avaliação estritamente classificatória e seletiva vai de encontro com o projeto social em construção. A modernização pedagógica acabou, então, por provocar desarranjos nos ditos sobre avaliação escolar de modo a proliferar os seus significados. A avaliação se torna, então, uma das estratégias para incluir a todos. A constituição de propostas pedagógicas que coloquem em suspeição constante os critérios de avaliação e aquilo que é considerado como bom ou mau desempenho, como pretende o projeto *Trajetórias Criativas*, sustentaram-se nesse entendimento.

Foi a partir do século XIX na Europa e do século XX no Brasil que se começou a discutir a expansão da escolarização a todos, esse processo, que culminou na criação da escola de massas, colocou em xeque as concepções de avaliação bem como os significados atribuídos a ela até então. Uma avaliação restrita à ideia de exames com vistas à medição e à sanção deu lugar a uma percepção de avaliação do processo de aprendizagem. Esse deslocamento, por sua vez, fomentou críticas à chamada Educação Tradicional e à prática dos exames escolares. Tal percepção de avaliação como processo de aprendizagem passa a ser compreendida como uma das principais estratégias para manter todos incluídos na maquinaria escolar, assegurando, assim, o bom funcionamento do projeto de inclusão educacional. A modernização pedagógica, então, colocou em jogo a ampliação da função da escola e, portanto, flexibilizou o currículo e a avaliação de modo que todos não só tivessem acesso, mas também permanecessem na escola.

Ao longo da dissertação, busquei argumentar que foram os pilares da modernização pedagógica que deram sustento à proliferação de projetos como TC. Afinal, é o surgimento da escola de massas que nos permite, posteriormente, pensar sobre inclusão escolar e, mais do que isso, nos leva a tomar a não aprendizagem e as sucessivas reprovações escolares como um problema a ser combatido pela sociedade. Portanto, a crítica direcionada às práticas dos exames e a defesa das noções de avaliação formativa, processual, farão parte de propostas pedagógicas que visam a ressignificar o fracasso escolar sob a forma da aprendizagem.

Nesse ponto, busquei percorrer caminhos que me permitissem compreender como os professores do TC, que estava em funcionamento na escola que fez parte desta pesquisa, significavam a avaliação escolar. Foquei minha atenção nas práticas

avaliativas narradas, buscando entender os efeitos dessas no processo de inclusão do aluno do TC. Os encontros de grupo focal realizados me permitiram destacar algumas recorrências que busquei analisar a partir de conceitos como norma, in/exclusão e biopolítica.

As discussões realizadas, ao longo da dissertação, me possibilitaram compreender que os saberes da lógica discursiva da inclusão que estão nos *Cadernos do Trajetórias Criativas* são tomados como verdades e têm suas regras incidindo sobre as práticas avaliativas escolares dos professores que compõem o TC na escola pesquisada. Na esteira da inclusão escolar, preconizada a partir dos ideais da escola de massas, propõe-se uma avaliação constante em que tudo deve ser avaliado a todo o momento. A individualização e a diferenciação dos processos avaliativos entram no jogo da lógica discursiva da inclusão e fazem parte das práticas avaliativas escolares no TC.

Se cada aluno percorre a sua trajetória, cabe à avaliação escolar evidenciar os caminhos individuais de cada um. Para que isso se operacionalize, os professores constroem, no dia a dia do Projeto, instrumentos avaliativos que respondam à necessidade de cada aluno. Para além do uso de instrumentos diversos em sala de aula, diferencia-se a avaliação a partir de exigências reguladas conforme as habilidades de cada um. Interessa, aqui, flexibilizar a avaliação de modo a cumprir com as demandas do projeto biopolítico de inclusão de todos. Nota-se, então, que essa flexibilização da avaliação, de forma a conseguir abranger a todos, provoca um alargamento da norma, de modo que aquele que era visto como anormal, como não aprendente, passa a estar em um dos gradientes de normalidade.

Os professores utilizam a *diferenciação* e a *individualização* das práticas avaliativas como estratégias para reescrever e desnaturalizar o fracasso escolar. Mais do que isso, buscam a todo o momento posicionar o sujeito aluno como aprendente. Como nos evidenciou Morgenstern (2016), toma-se, aqui, a noção de aprendizagem para além dos conteúdos escolares. Nessa perspectiva, entram também no jogo do processo de avaliação escolar o esforço, o empenho e o buscar aprender como evidência da aprendizagem. A partir dessas reflexões, notei um efeito possível da *flexibilização* da avaliação a partir da lógica discursiva da inclusão: o *esmaecimento* dos conteúdos disciplinares.

Percebi, nas práticas avaliativas narradas, um enfraquecimento dos conceitos específicos de determinadas áreas do conhecimento. Tal *esmaecimento*, que entra

em cena tanto na avaliação escolar quanto no currículo praticado no TC, parece ocorrer por três vias distintas que se complementam:

- 1) pela impossibilidade de fixar uma lista prévia de conteúdos a serem trabalhados ao longo do ano, uma vez que cada grupo é marcado pelo fracasso escolar em diferentes etapas de escolarização e pela preocupação dos professores em selecionar conteúdos que supram os interesses e as necessidades dos alunos no decorrer da trajetória;
- 2) pela emergência da leitura, da escrita e dos saberes básicos matemáticos como forma de viabilizar tanto a constituição do sujeito aluno escolar quanto a formação cidadã que permita práticas de vida em sociedade;
- 3) pela redefinição dos conhecimentos escolares a partir dos comportamentos que, na avaliação escolar no TC, não só prescrevem atitudes como também visibilizam o sucesso escolar a partir da recuperação da autoestima.

Aqui, podemos pensar que cabe à avaliação escolar colocar em funcionamento técnicas disciplinares e regulações biopolíticas de forma conjunta. Ou seja, nas práticas narradas, podemos perceber que se institui, a partir de critérios avaliativos atitudinais ou mesmo conceituais, principalmente, das áreas da linguagem e da matemática, modos de ser aluno que o posicionam como aprendiz, aproximando-o da curva de normalidade. Assim, atinge-se cada um, mas também se faz funcionar o grupo. Nessa perspectiva, tanto o poder disciplinar, que incide sobre o sujeito, quanto o biopoder, que incide sobre a população, o grupo, estão em funcionamento no projeto. Posicionar o sujeito enquanto aprendiz permite que ele se mantenha no fluxo de escolarização, alinhando-o de forma estratégica à ação biopolítica.

A partir dessa perspectiva, outra reflexão que ainda me parece possível, nestas linhas finais, é a constatação de que o TC é uma ação que emerge para manter uma lógica que já existe. Para explicar melhor, convém aqui lembrar que o saber estatístico dá visibilidade aos índices de reprovação escolar que por argumentos, ora econômicos e políticos, ora individuais e pedagógicos, posicionam a reprovação escolar como um problema social (KLEIN, 2013). O projeto TC, que se sustenta a partir deste saber estatístico, mantém esse entendimento: a reprovação escolar como um problema social. Ou seja, o TC está relacionado a uma ação biopolítica que, ao mapear a população e criar algo que traga o sujeito para a normalidade, mantém a mesma lógica de funcionamento. Não há, portanto, nada de novo em termos de gerenciamento da população escolar. O TC vem a somar nas mais variadas tentativas

que há anos objetivam inserir o sujeito na curva da normalidade da aprendizagem, da idade-série esperada para o fluxo de alfabetização.

Nota-se, ainda, que as práticas avaliativas narradas não apenas operacionalizam a inclusão escolar, mas também sustentam processos de in/exclusão. Se, por um lado, se selecionam conteúdos conforme o interesse e a necessidade de cada aluno, por outro, se nega a aprendizagem de outros saberes que fazem parte dos currículos escolares da escola tradicional. A tentativa de assegurar o direito de alfabetização, por exemplo, fornece subsídios para a permanência na escola, em contrapartida esmaece conteúdos que, de alguma maneira, serviriam de base para o acompanhamento do Ensino Médio. A promoção à etapa seguinte de escolarização, então, ainda que seja um dos focos do projeto, de certa forma, mantém-se sob o risco constante da evasão escolar, uma vez que esse deslocamento faz o aluno retornar às práticas que originalmente não conseguiram mantê-lo no fluxo de escolarização.

Aqui ainda se faz necessário fazer outro contraponto: mesmo que o TC possa ser entendido como uma ação que mantém uma lógica já estabelecida e que está permeado por processos de in/exclusão, a maneira como ele é operacionalizado de certa forma se diferencia de muitos programas de correção de fluxo instituídos atualmente no Brasil. Ao analisar esses programas, Steffen (2019) constata que o TC é, no momento, o único projeto coordenado por uma universidade pública através de um grupo de formação composto por professores universitários de várias áreas do conhecimento que atuam na Educação Básica. Para além disso, diferentemente de programas sustentados por redes padronizadas de funcionamento no país inteiro, o TC tem como cerne da proposta justamente a não padronização do projeto. Ou seja, cada escola, cada grupo de professores, ainda que participe de encontros de formação continuada e tenha como referência base para a proposta os cadernos publicados pelo MEC, pode construir a sua trajetória. Isso implica dizer que o TC, mesmo que mantenha alguns parâmetros, é um projeto que convida os seus participantes para a criação da sua trajetória escolar própria conforme cada contexto.

A partir disso, quais impactos esse tipo de projeto pode reverberar na constituição docente daqueles que o compõem? Mesmo sem a pretensão de finalizar essa questão aqui, penso que de alguma maneira o TC parece fornecer subsídios para a formação de um professor capaz de estar atento às singularidades dos seus alunos e, mais do que isso, de se posicionar de forma ética, política, estética e

pedagógica para poder estabelecer relações diferentes com estes e com a escola. Estabelecer a lógica discursiva da inclusão como uma verdade parece, de alguma forma, convidar o docente a se reconhecer como um professor inclusivo e isso não significa dizer que ele é apenas um agente de inclusão para garantir a manutenção da escola para todos. Mais do que isso, a compreensão de docência inclusiva, se é que podemos nomear desta maneira, é a que permite ao mesmo tempo que esse professor defenda que “o foco não é o conteúdo”, como eles sustentaram em muitos encontros de grupo focal, ele também esteja imbuído de outros focos, de outras intenções. E quais seriam elas? Talvez nem eles consigam precisar essas intenções ainda. De qualquer maneira, podemos pensar que as práticas avaliativas colocadas em ação neste contexto não só dão sustentação a lógica da inclusão, mas também reverberam possibilidades para esses alunos, sujeitos do fracasso escolar. Ainda que o conteúdo precise ser reivindicado como parte da escola, ao prestar atenção aos alunos, esses professores ensaiam a construção de outras possibilidades de conexões deste com a escola. Talvez aí resida o grande potencial deste projeto.

Ao revisitar a minha dissertação na tentativa que tecer algumas considerações finais, deparei-me com uma provocação que destaquei já no início dos meus escritos: *será que nós, professores, tomamos a lista de objetivos de aprendizagem na sua incompletude ou fazemos uma leitura circular dessa lista?* Ao final desta pesquisa, arrisco-me a dizer que talvez, em nossas práticas avaliativas, façamos as duas coisas. Por vezes, recorreremos à incompletude da lista e reverberamos em nossas práticas pedagógicas o espaço do inusitado, do novo, daquilo que surge no percurso, na trajetória. Em outras, mantemos as amarras – não menos importantes – daquilo que entendemos como básico, como imprescindível para a aprendizagem dos nossos alunos. Talvez aí se encontre uma possibilidade de chegar a alguma conclusão provisória: não se trata de se perder no vazio do indizível nem de se deixar cair no deleite da certeza do numerável, trata-se de se render ao *et cetera* da lista, seja ela qual for e esteja ele onde estiver. Nas palavras de Eco (2010, p. 395),

A lista, de fato, desafia qualquer critério razoável [...] não se entende que sentido pode ter aquele *et cetera* colocado, não no final, no lugar de outros elementos, mas entre os elementos da própria lista. E se fosse só essa a questão. O que torna a lista verdadeiramente inquietante é que ela compreende elementos já classificados entre os elementos a serem classificados.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Ensinar e aprender/"aprenderensinar": o lugar da teoria e da prática em currículo. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). *Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez Editora, 2012. p. 61-73.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marluce Alves (org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 173-194.

ANDRADE, Sandra dos Santos. *Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural*. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/13502>. Acesso em: 03 jul. 2017.

ANTUNES, Maria Tanise Raphaelli Bosquerolli. Avanços e desafios com o uso das tecnologias digitais: um estudo de caso do Projeto Trajetórias Criativas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: Encontro de pesquisadores em Educação à Distância, 4., 2018, São Carlos. *Anais CIETEnPED 2018*. São Carlos: Fapesp, 2018. p. 1-6. Disponível em: <<http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/453>>. Acesso em: 08 nov. 2018.

BARBOUR, Rosaline. *Grupos Focais*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e Ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BRASIL. *Base Nacional Curricular Comum*. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais Para A Educação Básica*. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Painel Educacional*, 2017. Brasília, DF: INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/painel-educacional> . Acesso em 25 out. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório ANA 2013-2014: Volume 1 – Da concepção a realização*. Brasília: INEP, 2015, 122pp.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde (CNS). *Resolução 196/1996: diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos*. Brasília: CNS, 1996b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Trajetórias criativas: jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: uma proposta metodológica que promove autoria, criação, protagonismo e autonomia - Caderno 1: proposta*. Brasília: Ministério da Educação, 2014. 16p.

CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. Avaliação e processo de ensino-aprendizagem. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 3, p. 53-61, set./out. 1997.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva; PARAÍSO, Marlucy Alves. Etnografia educacional e análise de discurso: uma bricolagem metodológica para pesquisar currículos. *Revista E-curriculum*, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 1499-1526, out./dez. 2016. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/23719/21880>. Acesso em: 14 ago. 2017.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2017.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). *Estudos Culturais em Educação*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 13-36.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para novos pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber *et al.* *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 143-156.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 195-218.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. A invenção da criança normal: conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem. In: FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (org.). *Inclusão e biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 181-198.

ECO, Umberto. *A vertigem das listas*. Rio de Janeiro: Record, 2010. 408p.

EIDELWEIN, Monica Pagel. *O jogo discursivo da inclusão: práticas avaliativas de in/exclusão na matemática escolar*. 2012. 147 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/49408>. Acesso em: 20 out. 2018.

EWALD, François. *Foucault, a norma e o direito*. Lisboa: Veja, 1993.

FABRIS, Elí Terezinha H; TRAVERSINI, Clarice S.; Conhecimentos escolares sob outras configurações: efeitos das movimentações disciplinares e de controle? In: TRAVERSINI, Clarice S. *et al.* (org). *Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 33-53. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0376-0.pdf>. Acesso em: 12 out. 2018.

FARIAS, Stela Maris Voucher. *Trabalho coletivo de professores: valores e concepções em construção no projeto de extensão Trajetórias Criativas*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/158035>. Acesso em: 18 set. 2017.

FERRIÈRE, Ad. *Escola por Medida: pelo molde do professor*. Porto: Editora Educação Nacional, 1934.

FIMYAR, Olena. Governamentalidade como Ferramenta Conceitual na Pesquisa de

Políticas Educacionais. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 35-56, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8308/5540>. Acesso em: 08 jul. 2017.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel E. (org.). *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.117-140.

FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos IV*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da Biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007b.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território e população: curso no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. Les techniques de soi. In: FOUCAULT, M. *Dits et écrits*. Paris: Quarto/Gallimard, 2001. p. 1602-1632.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007a. 288p.

GATTI, Bernadete. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Liber Livro, 2005.

GOULART, Ligia Beatriz; SAENGER, Liane. Trajetórias criativas: abordagem metodológica para inserção de estudantes em processo de exclusão escolar. In: CONGRESSO DO SPCE, 13., 2016, Viseu - Portugal. *XIII SPCE: fronteiras, diálogos e transições na educação*. Viseu: Instituto Politécnico de Viseu; Escola Superior de Educação, 2016. p. 469-478. Disponível em: [http://www.esev.ipv.pt/spce16/atas/XIII SPCE 2016 atas D.pdf](http://www.esev.ipv.pt/spce16/atas/XIII_SPCE_2016_atas_D.pdf). Acesso em: 10 jul. 2017.

HICKMANN, Roseli Inês; RODRIGUES, Bernadette Castro. Docência compartilhada, planejamento integrado e práticas avaliativas. In: TRAVERSINI, Clarice Saete *et al.* (org.). *Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental*. Porto Alegre: Edipucrs, 2013. p. 71-82. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0376-0.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2018.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

KLEIN, Rejane Ramos. A avaliação da aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. In: FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (org.). *Inclusão e biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 165-180.

KLEIN, Rejane Ramos. Avaliação da aprendizagem no contexto da escola inclusiva. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17., 2014, Fortaleza. *Anais [...]*. Fortaleza: Eduece, 2015. p. 1137-1148. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/130%20AVALIA%C3%87%C3%83O%20DA%20APRENDIZAGEM%20NO%20CONTEXTO%20DA%20ESCOLA%20INCLUSIVA.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

KLEIN, Rejane Ramos. *A reprovação escolar como ameaça nas tramas da modernização pedagógica*. 2010. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2010>. Acesso em: 04 mar. 2017.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LOCKMANN, Kamila; TRAVERSINI, Clarice S. Alargamento das funções da escola e redefinição dos conhecimentos escolares: implicações da educacionalização do social. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 26, n. 63, p. 817-835, set./dez., 2017. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2926>.

Acesso em: 19 nov. 2018.

LOGUERCIO, Rochele; SEFFNER, Fernando. Leitura, escrita e oralidade como estratégias de inclusão social no Ensino Médio. In: PEREIRA, Nilton M. *et al.* (org.). *Ler e escrever: compromisso no Ensino Médio*. Porto Alegre: Editora da UFRGS; NIUE/UFRGS, 2008. p. 33-48.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. *Educação & Realidade*, 34, n. 2, p. 153-169, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8297>. Acesso em: 18 mai. 2017.

LOPES, Maura Corcini *et al.* Inclusão e Biopolítica. *Cadernos IHU Ideias*, São Leopoldo, n. 144, p. 3-30, 2010. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/144cadernosihuideias.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2017.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. *Inclusão & Educação*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013. 127 p.

LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. *Educação*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 210-219, maio/ago., 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12942/0>. Acesso em: 02 maio 2017.

LÓPEZ BELLO, Samuel E.; SPERRHAKE, Renata. Educação e risco social na curricularização do saber estatístico no Brasil. *Acta Scientiarum Education*, Maringá, v. 38, n. 4, p. 415-424, out./dez., 2016. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/27882/17265>. Acesso em: 08 nov. 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a08n46>. Acesso em: 18 set. 2018.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. p. 25-44.

MATOS, Dalila Farias Pedro de. *Trajetórias Criativas: construindo outros percursos escolares para a superação do fracasso escolar*. 2017. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/174349>. Acesso em: 05 nov. 2018.

MORGENSTERN, Juliane Marschall. *Práticas de correção e aprendizagem: produção de subjetividades na contemporaneidade*. 2016. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/5264>. Acesso em: 20 nov. 2018.

MORGENSTERN, Juliane Marschall; RECH, Tatiana Luiza. O currículo na sociedade de indivíduos e as práticas de subjetivação. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 11., 2014, Minho. *Currículo na contemporaneidade: internacionalização e contextos locais: Atas do XI Colóquio sobre Questões Curriculares*. Portugal: Porto Editora, 2014. p. 1318. Disponível em: <http://webs.ie.uminho.pt/colouquiocurrículo/>. Acesso em: 06 dez. 2018.

NIETZSCHE, Friedrich. *Vontade de Potência*. Petrópolis: Vozes, 2011. 528 p.

OLIVEIRA, Inês B. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 28, n. 98, p. 47-72, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000100004>. Acesso em 29 jan. 2018.

PARAÍSO, Marlucy Alves. O desempenho como Tecnologia de Governo de Estudantes no Currículo. In: PEREIRA, Maria Zuleide Costa; LIMA, Idelsuite de Souza (org.). *Currículo e políticas educacionais em debate*. Campinas: Editora Alínea, 2012b. p.87-103.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012a. p. 23-46.

PARÁISO, Marlucy A. Um currículo entre formas e forças. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 49-58, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18443/12752>. Acesso em: 16 set 2018.

PEREIRA, Regina Teixeira. *Do professor tradicional ao inovador: novos papéis docentes*. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Integral na Escola Contemporânea) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/117514>. Acesso em: 20 ago. 2017.

PERICOLI, Tullio. *Colpo D'occhio*. 1984a. 1 pintura.

PERICOLI, Tullio. *Fertilità*. 1983. 1 pintura.

PERICOLI, Tullio. *Senza titolo*. 1982b. 1 pintura.

PERICOLI, Tullio. *Senza titolo*. 1992. 1 pintura

PERICOLI, Tullio. *Senza titolo*. 1997. 1 pintura.

PERICOLI, Tullio. *Paesaggi i ritratti*. 2017. 1 pintura.

PERICOLI, Tullio. *Il pensiero mobile*. 1985. 1 pintura.

PERICOLI, Tullio. *Robinson e gli attrezzi*. 1984b. 1 pintura.

PERICOLI, Tullio. *Sguardo*. 1982a. 1 pintura.

PERNIGOTTI, Joyce M. *et al. Aceleração da aprendizagem: ensaios para transformar a escola*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

PETERS, Michael. *Geofilosofia, Educação e Pedagogia do Conceito*. *Educação & Realidade*, v. 27, n. 2, p. 77-87, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25919>. Acesso em: 30 set. 2017.

POPKEWITZ, Thomas. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a*

construção do professor. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

RAMOS DO Ó, Jorge. *O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*. Lisboa: Educa, 2003.

RAMOS DO Ó, Jorge. *Seminário: Para uma escrita inventiva na universidade*. 2017. Aula ministrada no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

RECH, Tatiana Luiza. *A emergência da inclusão escolar no Governo FHC: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece*. 2010. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/1996>. Acesso em: 03 set. 2017.

RECH, Tatiana Luiza. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. In: FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (org.). *Inclusão e biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 25-43.

SANTOS, Camila Wabner dos. *As variáveis comuns entre os alunos e sua relação com a integração discente à proposta teórico/metodológica do projeto trajetórias criativas: uma análise prosopográfica*. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Integral na Escola Contemporânea) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/117524>. Acesso em: 08 ago. 2017.

SANTOS, Joseane Frassoni. *Das mandalas às teias: a educação integral favorecendo os processos inclusivos*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Integral na Escola Contemporânea) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/117655>. Acesso em: 10 ago. 2017.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1988.

SIKILERO, Cláudia; THOMA, Adriana. Pacto Pela Aprendizagem: estratégia biopolítica de governo da aprendizagem. *Revista Teias*, v. 3, n. 43, p. 6-18, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24564/17544>. Acesso em: 10 ago. 2017.

SILVA, Adélia Mara Pasta da. *Vidas autônomas, almas controladas: avaliação como dispositivo de governamentalidade*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2005.

SILVA, Kátia Oliveira. *Formação docente continuada no Projeto "Trajetórias Criativas" de uma escola no município de Alvorada, RS*. 2018. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/7902/2/K%C3%A1tia%20Oliveira%20Silva.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber *et al.* *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 143-156.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

SOMMER, Luís H. A ordem do discurso escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 57-67, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a05v1234.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2018.

SOUZA, Henry D. L. *et al.* Trayectorias creativas: Una propuesta para jóvenes con sobreedad que aún están en la enseñanza fundamental. *Revista Internacional de Pedagogia y Currículo*, v. 3, p. 35-46, 2017. Disponível em: <http://revistainternacionaldepedagogiaycurriculo.cgpublisher.com/product/pub.317/pr od.45>. Acesso em: 05 jul. 2017.

SPERRHAKE, Renata. *O saber estatístico como dizer verdadeiro sobre a alfabetização, o analfabetismo e o alfabetismo/letramento*. 2013. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/72138>. Acesso em: 08 nov. 2018.

SPERRHAKE, Renata; LÓPEZ BELLO, Samuel. Avaliação nacional da alfabetização: produção e gerenciamento do risco do analfabetismo infantil. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 54, p. 10-30, jul. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/36263/26475>. Acesso em: 02 dez. 2018.

STEFFEN, Konstans Franco. *Itinerários de práticas (in)disciplinares que constituem o sujeito aluno na abordagem teórico-metodológica Trajetórias Criativas*. 2019. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

TRAVERSINI *et al.* Introdução - Pontos de ancoragem: a pesquisa, o currículo e os processos de in/exclusão no Ensino Fundamental. In: TRAVERSINI, Clarice S. et al. (org). *Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 15-20. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0376-0.pdf>. Acesso em: 12 out. 2018.

TRAVERSINI, Clarice S.; FABRIS, Eli. Estratégias de regulação da vida escolar contemporânea: uma análise do 8º Prêmio Professores do Brasil. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 43, n. 3, p. 792-813, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n3p792>. Acesso em: 19 nov. 2018.

TRAVERSINI, Clarice Salete; LÓPEZ BELLO, Samuel Edmundo. O Numerável, o Mensurável e o Auditável: estatística como tecnologia para governar. *Educação & Realidade*, v. 34, n. 2, p. 135-152, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8267>. Acesso em: 09 nov. 2018.

TRAVERSINI, Clarice Salete; REIS, Júlia Milani; STEFFEN, Konstans. Potências e desafios da relação entre cegueira epistemológica e problematização para a pesquisa com a escola. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 15, n. 39, p. 196-214, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/4723>. Acesso em: 10 out. 2018.

VARELA, Julia. Categorias espaço - temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Escola Básica na Virada do Século: cultura, política e currículo*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 73-

106.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*. São Paulo, n. 6, p. 68-96, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre a escrita. In: OLIVEIRA, Adriano; ARAÚJO, Emília; BIANCHETTI, Lucídio (Org.). *Formação do Investigador: reflexões em torno da escrita/pesquisa/autoria e a orientação*. [e-book]. Braga: UMinho; Florianópolis: UFSC, 2014. p. 62-73. Disponível em: http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/view/1939/1864. Acesso em: 04 dez. 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. *Revista Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 7, p. 141-149, set./dez. 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (org.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: NAU, 2000. p. 179-217.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. 157p.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou Governo. *Currículo Sem Fronteiras*. v. 5, n. 2, p. 79-85, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/veiga-neto.pdf>. Acesso em: 05 set. 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* 2. ed. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2004. p. 37-69.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo; TRAVERSINI, Clarice S. Apresentação da Seção Temática - Por que Governamentalidade e Educação? *Educação e Realidade*, v. 34, n. 2, p. 13-19, maio/ago. 2009. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9725/5532>. Acesso em: 30 ago. 2017.

WANDERER, Fernanda; KNIJNIK, Gelsa. Processos avaliativos e/na educação matemática: um estudo sobre o Programa Escola Ativa. *Educação*, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 92-100, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/15880/10929>. Acesso em: 07 nov. 2018

APÊNDICES

APÊNDICE A – Tabela das produções de conclusão do Curso de Especialização em Educação Integral na escola contemporânea: ênfase na abordagem teórica metodológica *Trajetórias Criativas* (UFRGS)

INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Iniciação científica na escola contemporânea: ressignificando saberes a partir de experimentações no projeto trajetórias criativas

RODRIGUES, GILSON GUSTAVO DIAS; *Orient.:* Lacerda, Rosália Procasko

Este estudo buscou analisar os níveis de aprendizagem de alunos que adquirem conhecimento através da Iniciação Científica. Com a obtenção de dados das entrevistas semiestruturadas, análise documental, observações e questionários respondidos por professores e alunos, verificou-se que, ao ter contato com atividades de Iniciação Científica, o sujeito passou a construir e desenvolver projetos de investigação, abordando assuntos de seu interesse, conferindo significados à sua aprendizagem e utilizando destes conhecimentos desenvolvidos como elemento catalisador e conector para sua caminhada. Propiciou também o contato com as Tecnologias da Informação e Comunicação, visto que grande parte dos alunos, por questões sociais, não possuía amplo contato e conhecimento das TICs.

Curiosidade e aprendizagem na iniciação científica do ensino fundamental: caminhos traçados pela intervenção do professor

SAUCEDO, MARILDA MENA BARRETO SILVA ; *Orient.:* Lacerda, Rosália Procasko

O estudo buscou constatar, a partir da observação direta e entrevistas com duas professoras/orientadoras e quatro estudantes/pesquisadores, a relevância do trabalho pedagógico na supremação da curiosidade ingênua do estudante pela curiosidade epistemológica nos projetos de Iniciação Científica do ensino fundamental, na Ação Teórico Metodológica *Trajetórias Criativas*. Constatou-se que a conduta do professor/orientador respaldada na sustentação solidária e na pedagogia da pergunta é fundamental para que o aluno transpasse o conhecimento ingênuo em direção ao conhecimento epistemológico adolescente na construção do seu conhecimento.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL

As concepções de Educação Ambiental do Laboratório de Inteligência do Ambiente Urbano (LIAU) realizadas dentro da proposta de Educação Integral no contraturno da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre

ALVES, JOSIANE DELGADO MACHADO; *Orient.:* Garcia, Rosane Nunes

Este estudo de caso analisa as relações que existem entre a Educação Ambiental realizada no LIAU e a Educação Integral que visa à formação do aluno-cidadão. Os dados foram coletados a partir de relatórios anuais das atividades de cinco escolas

da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre, analisados através da metodologia de análise de conteúdo, possibilitando as comparações entre categorias que indicam os princípios norteadores da Educação Integral com os realizados na Educação Ambiental do LIAU. Os resultados da pesquisa demonstram que a Educação Ambiental realizada na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre tem princípios e características de uma educação integralizada, formadora de alunos cidadãos e autônomos cientes dos problemas da sociedade e do lugar onde vivem.

A educação ambiental como instrumento do desenvolvimento de atitudes de cooperação e solidariedade entre alunos da educação básica, no contexto da abordagem metodológica multidisciplinar em educação integral
FERREIRA, MAURICIO LOPES; Orient.: Estrázulas, Mônica Baptista Pereira

A intenção desse trabalho foi observar, dentro de uma perspectiva de educação integral, se/como a inserção da educação ambiental pode contribuir para o desenvolvimento de um modo de pensar e agir dos alunos mais pautado em atitudes de cooperação e solidariedade na relação com seus colegas e professores. Foi realizada a partir da observação dos alunos durante as atividades realizadas na Oficina e a aplicação de questionários junto a alunos participantes e não participantes da Oficina. Foi possível encontrar nos dados a presença da tomada de consciência que se expressou em diferentes oportunidades, por meio do pensamento próprio dos estudantes a respeito de sua disponibilidade para cooperar e ser solidário com o outro, bem como participar de ações coletivas que visem ao bem comum e ao cuidado com o meio ambiente.

TECNOLOGIAS E CULTURAS DIGITAIS

Tecnologias da informação e da comunicação para a educação integral: entrelaçando paradigmas emergentes contemporâneos
VARGAS, ANGELA MARIA DA SILVA; Orient.: Boll, Cíntia

Este estudo tem como objetivo refletir sobre a utilização das TIC na articulação com os espaços de sala de aula e identificar pressupostos que fundamentam a ação dos professores atuantes no Projeto *Trajetórias Criativas*. Foram analisadas as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* no que se refere à cultura digital, questionários com os professores, percebeu-se que os mesmos enriquecem suas práticas a partir das TIC.

O Programa Um Computador por Aluno e Professor (UCA) e o Programa Província de São Pedro (PSP): algumas reflexões necessárias
BEMFICA JUNIOR, EVERTON DA SILVA; Orient.: Boll, Cíntia

Para a realização desse trabalho, foi utilizada a pesquisa quali-quantitativa, sendo aplicados questionários presenciais, on-line, e entrevistas com alunos e professores de uma escola localizada na periferia do município de Alvorada- RS, onde há alto índice de vulnerabilidade social. A pesquisa visou aferir, através da ótica dos professores e dos alunos, como estavam sendo utilizados os *netbooks* em sala de aula fornecidos para os alunos e professores através do Programa Província de São Pedro (PSP/SEDUC/RS), denominado Um Computador por Aluno (UCA/MEC). Por um lado, foi possível verificar que o PSP ainda se encontra em defasagem frente

aos desejos e às necessidades de formação pedagógica. Por outro lado, concluiu-se que o professor está disponível para incluir em suas práticas mais formações para fazer uso das Tecnologias de Informação e Comunicação para tornar a prática mais atrativa aos alunos.

Enredando a educomunicação com a educação integral: espaços pedagógicos em tempos da cultura digital

GOMES, LEONARDO SILVEIRA MAURER; *Orient.: Boll, Cíntia*

A pesquisa analisa um vídeo escolar apresentado como trabalho final por um grupo de alunos participantes das oficinas de Educomunicação na Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Sylvio Torres, localizada na periferia de Porto Alegre-RS. A pesquisa destaca os processos de autoria e protagonismo juvenil que, interconectados às tecnologias que enredam a Cultura Digital e a educação nesses tempos de aprendizagens com espaços digitais, buscam atravessar o próprio conceito de educar na contemporaneidade.

Princípios pedagógicos em educação integral na criação de aplicativos para mídias móveis nas salas de aula da educação a distância

STELA, SANDRA ABOBOREIRA DOS SANTOS; *Orient.: Boll, Cíntia*

Este projeto de pesquisa, por meio de uma revisão bibliográfica e com uma abordagem qualitativa e descritiva, investiga as possibilidades de utilização das tecnologias móveis como recurso pedagógico, em especial na modalidade de Educação a Distância (EAD), considerando, desde a sua criação, a importância da inserção das discussões atuais sobre a Educação Integral. São apresentados os princípios da Educação Integral entrelaçados, pedagogicamente, à elaboração de aplicativos educacionais, com o objetivo de promover a reflexão sobre a relação da Educação Integral com a Cultura Digital, especialmente, para que se garanta a criação de redes de comunicação e compartilhamento de experiências e conhecimento, entre a sala de aula virtual e todo o espaço educativo possível.

JUVENTUDES

Fãs de animes: vivências juvenis na Restinga

AMARO, ALEXANDRE GOMES; *Orient.: Gil, Carmem Zeli de Vargas*

Esse estudo propõe-se a dar visibilidade a estudantes pertencentes ao bairro Restinga e que fazem parte da cultura *otaku* em suas mais diversas manifestações. A partir de um questionário e observações durante o evento denominado “Anima Tinga”, os resultados dão destaque à importância de a escola observar essas vivências, valorizando o pertencimento dos jovens no currículo e promovendo aproximações entre o universo dos professores e dos estudantes. O estudo atingiu o objetivo de dar visibilidade às vivências juvenis através de desenhos, das séries, dos eventos e do quanto é possível um fazer pedagógico criativo e integrado com a bagagem cultural dos estudantes.

Os jogos teatrais no projeto Trajetórias Criativas
 ORTIZ, MARINO JOSE; *Orient.:* Vaucher, Stela

O presente artigo busca verificar a contribuição dos jogos teatrais para a formação da autonomia nos alunos do Projeto *Trajetórias Criativas*. A partir de questionários e oficinas de teatro, foi possível verificar que há uma mudança de conduta dos estudantes, demonstrando maior participação, interesse, responsabilidade e solidariedade por parte dos estudantes nas tarefas da escola como um todo.

Jogos eletrônicos: seus encantos e colaborações para o Programa Mais Educação
 HERNANDES, MATHEUS PEREGRINA; *Orient.:* Carvalho, Larissa Camacho

Esse trabalho tem o objetivo de contribuir com as discussões sobre a Educação Integral com ênfase nos jovens, nos jogos eletrônicos e seus encantos. A partir de um questionário aplicado a turmas do 6° ao 9° ano do Ensino Fundamental, foi possível concluir que os jogos eletrônicos apresentam potencial para aprendizagem para os alunos, mas ainda sem uma resposta clara sobre os encantos que produzem.

Jovens, internet e escola

LOPEZ, ROBERTO MACHADO; *Orient.:* Perondi, Maurício

O objetivo deste trabalho foi investigar quais são as implicações do uso, das relações e interações dos alunos com a internet na escola, e fora dela, e como isso implica no rendimento escolar de jovens estudantes dos anos finais em uma escola de ensino fundamental. De acordo com os resultados apresentados na investigação, foi possível perceber um grande destaque para a falta de utilização das tecnologias da informação nos meios educacionais. Mesmo sendo unânime a resposta dos alunos quanto aos benefícios proporcionados pelo uso da internet no ambiente escolar, a escola mantém seu currículo tradicional não oportunizando novas práticas de inclusão digital aos seus alunos.

O corpo pulsa e eu pulso com ele: concepções de jovens sobre o corpo e sobre a Educação Física

OLIVEIRA, NEUZA MARCIA MAGNUS DE; *Orient.:* Perondi, Maurício

O presente artigo tem como finalidade demonstrar o entendimento que tem os jovens sobre corpo e corporeidade em sua formação integral enquanto processo integrante do desenvolvimento humano. O estudo foi realizado com alunos do ensino Médio do Colégio Estadual Agrícola Daniel de Oliveira Paiva no município de Cachoeirinha. Foram utilizadas entrevistas abertas e questionário como instrumentos metodológicos. Trata-se, portanto, de um conjunto de respostas que se configuram a partir do olhar de uma profissional da Educação Física e um grupo de jovens do Ensino Médio de uma escola pública. Foi possível evidenciar a dificuldade do jovem em falar de si enquanto corpo, identidade e relações e, também, o quanto tem sido crescente a idealização do corpo, modificando estilos de vida e subjetividades e o quanto a escola contribui para ditar regras sobre esses corpos.

CURRÍCULO

Estudantes do terceiro ano do ensino médio do colégio Tiradentes da Brigada Militar e as leituras obrigatórias para o vestibular

PEREIRA, ANGELA MARIA FREITAS NUNES; *Orient.: Carvalho, Larissa Camacho*

O estudo aqui apresentado tem por finalidade discutir a relevância das obras selecionadas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) como leituras obrigatórias das provas de Literatura Brasileira nos processos seletivos para ingresso nas universidades. Através de entrevistas e de grupos focais com adolescentes, foi possível perceber que, mesmo causando temor inicial, elas contribuem para a aquisição do conhecimento e prática de autonomia.

Impactos da abordagem teórico-metodológica do Projeto Trajetórias Criativas no currículo de história do ensino fundamental

GNECCO, VIVIANE; *Orient.: Meinerz, Carla Beatriz*

Esta pesquisa versa sobre os impactos da abordagem teórico-metodológica do Projeto *Trajetórias Criativas* no currículo de História do Ensino Fundamental a partir dos pressupostos da Educação Integral. Tem por objetivo refletir sobre as possibilidades de inovação curricular na disciplina de História, a partir de entrevistas e análise documental, assim como os planos de aula de História da autora, já que a mesma também pertence ao TC. As análises sugerem que a percepção curricular, sob um planejamento dialógico, ressignifica o currículo e concede aos conteúdos novo perfil, porque torna mais atraente a valorização dos estudantes dentro de uma educação democrática que rompe com as práticas de caráter conservador.

EDUCAÇÃO INTEGRAL

Educação em tempo integral: conquistas e desafios na educação infantil

SILVA, ANDRÉA DA; *Orient.: Goulart, Ligia Beatriz*

O objetivo da investigação foi examinar as práticas pedagógicas dos professores da educação infantil integral, bem como seus planejamentos para analisar o currículo proposto com vistas à educação integral. A partir de questionários, observação das aulas e reuniões pedagógicas, e da análise dos planos semestrais, observaram-se as aproximações e distanciamentos da proposta de Educação Integral na Escola de Tempo Integral.

Aproximações entre a história das propostas nacionais de educação integral e as experiências vividas no município de Caxias do Sul – RS

GABRIEL, DAVID DA FONSECA; *Orient.: Moll, Jaqueline*

O objetivo da investigação foi analisar quais os marcos históricos que remontam à busca pela Educação Integral em Caxias do Sul - RS, a partir das experiências vividas no sistema público de ensino. Entretanto, desdobrou-se, também, na reflexão de como as experiências nacionais têm (re)direcionado as propostas locais e sobre quais os desafios estão presentes nos discursos dos gestores educacionais, em relação à implementação dessas propostas. Foram mapeadas as principais propostas relacionadas à busca da Educação Integral e à ampliação da jornada escolar, realizadas entrevistas abertas dos gestores educacionais e análise

documental. As experiências vividas têm sido atravessadas por debates constantes em busca da Educação Integral e percebe-se que os surgimentos das propostas, nacionais e locais, têm sido atrelados aos interesses político-partidários e de justiça social.

A interdisciplinaridade como caminho possível para uma Educação Integral
BARROS, FABIANO; Orient.: Perondi, Maurício

Esse trabalho buscou discutir, a partir de uma pesquisa-ação crítico-colaborativa, a educação integral desde um trabalho interdisciplinar, considerando a interdisciplinaridade como requisito fundamental para a concretização da educação integral na escola contemporânea. Os resultados alcançados demonstram que os professores entrevistados estão bastante motivados e dispostos a desenvolver esse tipo de trabalho, enquanto que os alunos se mostram abertos a novas metodologias que proporcionem a eles novas experiências.

Cultura juvenil e a lei: o papel da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional na Educação Integral para os jovens
OLIVEIRA, NATÁLIA LARA DE; Orient.: Perondi, Maurício

A presente pesquisa buscou investigar as contribuições normativas presentes na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* - Lei Nº 9.394 (LDB) para a construção do currículo adaptado ao turno ampliado e de Educação Integral, pensando nos jovens como sujeitos sociais, que contabilizam, hoje, um número alarmante de estudantes fora de idade-série e com grande evasão escolar. Ao analisar os dados observados e coletados no processo de pesquisa, é possível notar, na fala dos monitores do *Espaço Mais Educação* de Balneário Pinhal, que demonstram uma dificuldade de lidar com os jovens, certa resistência em incorporar sua cultura (dos jovens), justamente por não lhes perceberem como sujeitos sociais, fato também evidenciado nos dispositivos legais.

O Seminário Integrado como articulador de uma proposta de Educação Integral no Ensino Médio
SILVA, VÍVIAN SILVA DA; Orient.: Goulart, Ligia Beatriz

Esse artigo analisa a prática da disciplina de Seminário Integrado em uma escola de Ensino Médio, buscando sua articulação com os pressupostos da Educação Integral. Para coleta de dados, utilizou-se o caderno de planejamento dos professores da disciplina de Seminário Integrado e analisou-se as possíveis relações da proposta pedagógica do governo (2011-2014) para o Ensino Médio, bem como com os princípios norteadores defendidos pelos autores da Educação Integral. Assim, foi possível observar uma possibilidade de articulação entre as propostas, ainda que com os necessários ajustes em relação aos espaços e tempos.

Construindo entrelaços no caminho por uma educação integral: vivências da EMEF Erna Würth – Guajuviras
SPERANDIO, CRISTIANE TREVISAN; *Orient.: Moll, Jaqueline*

Esse artigo tem como objetivo analisar os impactos de uma proposta de Educação Integral na Escola Municipal de Ensino Fundamental Erna Würth, situada no bairro Guajuviras do município de Canoas. A partir de uma pesquisa bibliográfica, a investigação constatou que as escolas que buscam considerar a integralidade do ser precisam: consolidar as propostas, metas e objetivos com o grupo de educadores na escola através de encontros para o diálogo e estudo; esclarecer a proposta e aproximá-la da comunidade nessa construção; reconfigurar os tempos e espaços da escola, para ampliar as aprendizagens pelos espaços do bairro e da cidade.

Educação integral e os espaços físicos de qualidade nas práticas de educação física
SERRANO NETO, FRANCISCO; *Orient.: Hickmann, Roseli Inês*

O presente artigo tem como objetivos analisar qualitativamente os espaços escolares da disciplina de Educação Física em quatro escolas estaduais da periferia de Porto Alegre. Buscando informar as dificuldades enfrentadas pelos profissionais nesta área ao utilizar tais espaços, relacionando-as com segurança, humanização e aprendizagem, foram encontrados os seguintes resultados: identificadas adaptações e recursos aplicados e distribuídos à área da Educação Física; alternativas capazes de buscar na própria comunidade escolar, soluções educativas que, até então, eram somente debatidas dentro da escola, como a qualidade dos espaços atribuídos a essa prática nas relações entre professores, alunos e dentro da comunidade escolar; a necessidade de o profissional de educação preocupar-se com sua formação contínua e informar-se sobre inovações, através da pesquisa, lembrando sempre de ter incluído a família em suas parcerias, numa constante troca com o cotidiano de nossos educandos.

As saídas a campo realizadas em aulas do ensino regular como uma possibilidade para o desenvolvimento de uma educação integral
RONCATO, KARINE; *Orient.: Garcia, Rosane Nunes*

O presente artigo busca investigar quais elementos da educação integral podem ser verificados nas aprendizagens dos estudantes, a partir de saídas de campo realizadas na escola regular. Caracterizando-se como uma pesquisa-ação, foram utilizados relatórios elaborados pelos alunos após a saída a campo como material para a análise da pesquisa. Os resultados mostraram que os estudantes conseguiram desenvolver, a partir da atividade, os conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais, relacionados com os fundamentos que norteiam a educação integral.

Educação Integral e espiritualidade: os benefícios dessa relação para a formação integral do ser humano

CAMARGO, THIAGO DUTRA DE; *Orient.: Moll, Jaqueline*

O artigo se preocupa com a dimensão espiritual do educando e do seu desenvolvimento dentro do meio escolar, levando em consideração a perspectiva contemporânea de educação integral. A partir de uma investigação teórica, a pesquisa aponta que a educação integral para um ser humano integral deve incluir a dimensão espiritual no contexto do processo educacional, para assim atingir plenamente seus objetivos.

Construção da experiência da educação integral em tempo integral na E.M.E.F. Ângelo Tedesco: ecos na rede municipal de ensino de Santo Antônio da Patrulha/RS

OLIVEIRA, DANIELA RICARDO DE; *Orient.: Moll, Jaqueline*

Buscando compreender as implicações do *Programa Mais Educação*, o presente estudo objetivou analisar e comparar na E.M.E.F. Ângelo Tedesco, o antes e o depois da implantação do Programa, e avaliar quais as modificações identificadas e/ou percebidas pelos diferentes atores que compõem a comunidade escolar.

A contribuição dosicineiros na construção e desenvolvimento de um projeto de educação integral

ROSA, FERNANDA MACHADO DA; *Orient.: Titton, Maria Beatriz Pauperio*

Esse artigo busca identificar e analisar, por meio de análise documental, questionários e observação, a contribuição deicineiros na sua construção e no seu desenvolvimento em uma escola pública de Alvorada/RS. Fica evidenciada a necessidade de trocas, planejamentos e avaliação em conjunto com os professores regentes, em que será verificada a evolução dos alunos ou a necessidade de haver um estudo mais aprofundado para o desenvolvimento deles. Logo, conclui-se que a inclusão da gestão, que pode vir do próprioicineiro e, com auxílio da equipe pedagógica da escola e direção, pode tomar um rumo mais aprimorado no ato de educar.

VÍNCULOS ESCOLARES

As variáveis comuns entre os alunos e sua relação com a integração discente à proposta teórico/metodológica do Projeto Trajetórias Criativas: uma análise prosopográfica

SANTOS, CAMILA WABNER DOS; *Orient.: Sanger, Liane*

O presente trabalho apresenta resultados de entrevistas com alunos, pais/responsáveis e professores de cinco Escolas Estaduais, dos municípios de Porto Alegre e de Alvorada, participantes do Projeto *Trajetórias Criativas* para verificar: as variáveis comuns entre os alunos e sua relação com a integração discente à proposta teórico-metodológica do Projeto *Trajetórias Criativas*. Identificando as variáveis comuns que evidenciem a mudança de postura/comportamento pelos três eixos pesquisados – alunos, pais/responsáveis e professores, foi possível determinar fatores relevantes que possam determinar a

distorção idade/série e as possíveis contribuições do Projeto *Trajetórias Criativas* como medida redutora desta problemática.

A escola com um novo olhar de educação

FRAGA, CLÁUDIA STÜRMER DE; *Orient.:* Vaucher, Stela

Este estudo de caso único investigou como a comunidade escolar recebeu o Programa Mais Educação. A partir da observação participante, questionários e entrevistas semiestruturadas, verificou que a comunidade percebeu os benefícios que este programa gera para os educandos na aprendizagem, na conduta escolar e pessoal, bem como para a diminuição do risco social, retirando-os das ruas por meio de oficinas monitoradas por outros atores da sociedade. Concluiu que este programa busca desenvolver os alunos de maneira completa, por meio de atividades diferentes, prazerosas, proporcionando para estes novas experiências, tentando atingir a perspectiva de educação integral.

O trabalho em grupo e a proposta da educação integral: uma forma de promover uma reinvenção das relações na escola contemporânea
SCHOLL, CAMILLE JOHANN; *Orient.:* Estrázulas, Mônica Baptista Pereira

A partir de referenciais teóricos piagetianos, a presente investigação busca observar, dentro de uma perspectiva de educação integral, como o trabalho em grupo contribui para promover a reciprocidade e a coordenação de ações e operações de pensamento nas relações entre estudantes, possibilitando a cooperação no âmbito de uma proposta de educação integral.

Do professor tradicional ao inovador: novos papéis docentes

PEREIRA, REGINA TEIXEIRA; *Orient.:* Lorencena, Henry

Nesse artigo, a proposta é verificar as práticas docentes que têm tentado dar conta dos problemas como retenção e defasagem na relação idade/série. Para tanto, realizou-se uma revisão dos modelos pedagógicos vigentes, partindo do ensino tradicional até as práticas inovadoras, por meio de entrevistas com professores, procurando-se entender como os novos papéis docentes podem contribuir para encontrar caminhos que levem à redução dos problemas causadores da defasagem escolar e sugerem-se com a análise das metodologias, novas medidas que possam ajudar a transformar a realidade da nossa educação. Muitas medidas governamentais e não governamentais foram tomadas para tentar solucionar esta problemática e, dentre elas, pode-se destacar o *Programa Acelera* que atua nos primeiros anos do ensino fundamental, o *Programa Mais Educação* surgindo como uma das propostas que visam à educação integral e o Projeto *Trajetórias Criativas*, atuante nos últimos anos do ensino fundamental com o objetivo de reduzir a defasagem idade/série entre os jovens.

GESTÃO ESCOLAR

Trajetórias criativas: relações entre a gestão escolar e o desempenho do projeto em duas escolas pilotos em Alvorada e Porto Alegre
CASTRO, CHRISTIAN SILVA DE; *Orient.: Lorencena, Henry*

Através dos preceitos da educação integral e do Projeto *Trajetórias Criativas*, é possível compreender a rede de comunicação e formação de espaços de aprendizagem significativos em escolas da rede pública estadual. Com base numa pesquisa de cunho qualitativo, analisamos as concepções de dois gestores de escolas onde o TC acontece. Foi possível verificar o quanto uma gestão comprometida com o problema da defasagem escolar pode contribuir para minimizar e até mesmo acabar com essa realidade.

Gestão escolar e sua influência na implementação da proposta de educação integral

SILVA, DANIA CARENINE DA; *Orient.: Tilton, Maria Beatriz Pauperio*

Esse artigo analisa, a partir de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, a gestão democrática na escola pública e sua influência na implementação da proposta de Educação Integral em duas escolas do município de Esteio. O texto destaca, também, a importância de uma gestão democrática para o sucesso desta proposta, que deve estar baseada no diálogo, e de fazer com que os envolvidos no processo educativo se sintam parte do todo no que tange à participação e às tomadas de decisões no cotidiano escolar.

INCLUSÃO ESCOLAR

Trajetórias Criativas: jovens construindo autonomia

ROCHA, CLAUDIA ALINE GOUDINHO DA; *Orient.: Perondi, Maurício*

Esse trabalho buscou investigar a forma com que os jovens participantes do Projeto *Trajetórias Criativas*, da Escola Estadual de Educação Básica Professor Gentil Viegas Cardoso, descrevem a metodologia utilizada no mesmo e como ela contribuiu para reforçar a sua autoestima. Através de entrevistas semiestruturadas, os jovens ressaltam que, durante e após a participação, se tornaram indivíduos mais otimistas em relação à sua vida escolar e que isto acaba refletindo em outros âmbitos: familiar e social.

Relações entre educação integral, aprendizagens de matemática e autoestima de jovens negros: possibilidades de superação

SILVA, CLEIDE REGINA DA; *Orient.: Meinerz, Carla Beatriz*

O presente artigo resulta de pesquisa realizada junto a ex-alunos do Projeto *Trajetórias Criativas* (TC) com utilização de entrevistas semiestruturadas e análise documental. Aborda a contribuição do ensino de Matemática para a superação da baixa autoestima em relação à aprendizagem dos jovens negros, na perspectiva da educação integral e das relações étnico-raciais. Aponta a relevância do ensino de Matemática integrado a outras disciplinas, levando em consideração as necessidades e a história pessoal de cada estudante, a partir da valorização da igualdade, promovendo o desenvolvimento integral dos jovens negros.

Das mandalas às teias: a educação integral favorecendo os processos inclusivos
SANTOS, JOSEANE FRASSONI DOS; *Orient.:* Hickmann, Roseli Inês

Esse é um estudo de caso de inspiração etnográfica sobre os efeitos da educação integral nos processos de inclusão escolar de alunos com deficiência de acordo com a perspectiva de três pedagogas e um professor especialista, todos docentes de uma escola municipal de Canoas, em uma turma de EF, composta por oitenta alunos, sendo que nove possuem deficiência. As análises apontam para um entendimento da educação integral como promotora das distintas dimensões dos alunos, para a necessidade de maior compreensão das professoras quanto à ampliação do tempo e espaço escolar e do currículo interdisciplinar que favoreça aprendizagens significativas e formação integral através do conhecimento complexo, das relações entre os indivíduos e do foco nos diferentes ritmos e tempos de aprendizagens.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Institucional

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO E CURRÍCULO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INSTITUCIONAL

Estamos realizando a pesquisa intitulada “*(Des)caminhos para pensar avaliação e inclusão escolar na abordagem Trajetórias Criativas: o espaço do et cetera*”, que tem como objetivo analisar os significados atribuídos por professores do Projeto *Trajetórias Criativas* de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental de Porto Alegre/RS, à avaliação escolar. Este estudo integra o projeto institucional nº 32791 (PROPESQ/UFRGS) intitulado “Currículo praticado na escola contemporânea: impactos das avaliações em larga escala e dos processos de in/exclusão escolar” (2017-2020), coordenado pela Profa. Dra. Clarice Salette Traversini, também orientadora desta pesquisa.

Para tanto, solicitamos autorização para realizar este estudo nesta instituição. Também será utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para cada participante. A coleta de dados será realizada através de entrevistas individuais e grupo focal, ambas gravadas, com professores. As entrevistas estão previstas para terem duração máxima de 60min e serão realizadas em salas disponibilizadas pela escola. Da mesma forma, os encontros do grupo focal serão realizados na escola em salas e horários disponibilizados pelas professoras e terão duração máxima de uma hora. Serão usadas apenas as transcrições autorizadas pelos participantes. Os participantes do estudo serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, tanto os participantes quanto os responsáveis pela Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, sediado na Av. Paulo Gama, 110 – sala 317 – Prédio Anexo 1 da Reitoria – Campus Centro - Porto Alegre-RS, CEP 90040-060. Fone 51-33082728, e-mail etica@propesq.ufrgs.br. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes bem como das instituições envolvidas.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade do participante. Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora, Profa. Julia Milani Reis, e após cinco anos será destruído. Dados individuais dos participantes, coletados ao longo do processo, não serão informados às instituições envolvidas ou aos familiares, mas deverá ser realizada uma devolução dos resultados, de forma coletiva, para a escola, se for assim solicitado.

Agradecemos a colaboração dessa instituição para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a Profa. Julia Milani Reis, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Caso queiram contatar a equipe, isso poderá ser feito pelo e-mail juliamilanireis@gmail.com.

Porto Alegre, _____ de _____ de _____.

Profa. Julia Milani Reis (FACED/UFRGS)

Profa. Dra. Clarice Salete Traversini (FACED/UFRGS)

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura do responsável pela escola

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Individual

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO E CURRÍCULO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INDIVIDUAL

Eu, Profa. Julia Milani Reis, pesquisadora do projeto intitulado “(Des)caminhos para pensar avaliação e inclusão escolar na abordagem Trajetórias Criativas: o espaço do *et cetera*”, juntamente com a equipe de pesquisa, estamos desenvolvendo uma investigação vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da referida universidade. Ao final desta pesquisa, os dados coletados e suas respectivas análises serão organizados para analisar os significados atribuídos por professores do Projeto *Trajetórias Criativas* de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental de Porto Alegre/RS à avaliação escolar.

A coleta de dados será realizada através de entrevistas narrativas individuais e grupo focal, ambas gravadas, com os professores do referido projeto. Serão usadas apenas as transcrições autorizadas pelos participantes. As falas dos entrevistados serão gravadas, sendo garantido o sigilo de seus dados pessoais e resguardados quaisquer dados que possam vir a identificá-lo neste trabalho. Além disso, os participantes da pesquisa poderão deixar de participar da mesma a qualquer momento. Comprometo-me com vossa senhoria que sua identidade será mantida em sigilo. Qualquer dúvida, necessidade de esclarecimento, ou desejo de não fazer parte desta pesquisa, poderá entrar em contato pelo telefone: (51) -----, ou pelo e-mail: juliamilanireis@gmail.com

Porto Alegre, _____ de _____ de _____.

Prof. Julia Milani Reis (FACED/UFRGS)

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura do participante

APÊNDICE D – Agenda detalhada dos encontros de Grupo Focal

Encontro I: dia 16 de abril de 2018
Tópico de discussão: Avaliação escolar: nota e/ou parecer?
Objetivos: conhecer a dinâmica do grupo de professores, estimular os participantes a falarem sobre as suas atribuições no que se refere à avaliação escolar dos seus alunos.
Plano de trabalho:
<ul style="list-style-type: none"> • Estímulo para discussão: (10 min) Apresentar três situações de conselho de classe para discussão.
<ul style="list-style-type: none"> • Discussão: (40 min) <ul style="list-style-type: none"> - A moderadora direciona a discussão: - <i>Há um professor formado numa área específica do conhecimento, não cabe a ele fazer a avaliação do aluno na sua área? Como fica a credibilidade da avaliação do aluno nesta área do conhecimento se professores com outras formações estão fazendo essa avaliação?</i> - <i>Como fica a comprovação da aprendizagem do aluno? Quais documentos comprovariam a avaliação? Não é necessária a comprovação através de documentos?</i> - <i>O parecer e a nota operam da mesma forma? Faz sentido escrever parecer se ele serve para traduzir uma nota?</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Geração de tópico para o próximo encontro: (10 min) <ul style="list-style-type: none"> - Como a discussão de hoje contribui para vocês pensarem o processo de avaliação dos seus alunos? Como esse encontro contribuiu para auxiliar na construção da avaliação escolar no TC? O que vocês consideram importante que a gente siga discutindo para o próximo encontro? - Encaminhar para o próximo encontro: traga uma imagem que, para você, represente um momento de avaliação escolar (pode ser uma foto autoral, uma imagem de algum meio de comunicação...).
Confraternização com lanche durante o encontro.

Encontro II: dia 16 de maio de 2018
Tópico de discussão: Avaliação escolar: significados e conceitos
Objetivo: estimular os participantes a falarem sobre como entendem o processo de avaliação escolar dos seus alunos.
Plano de trabalho:
<ul style="list-style-type: none"> • Estímulo para discussão: (10 min) Cada participante é convidado a apresentar as imagens escolhidas previamente como retratos de um momento de avaliação escolar.
<ul style="list-style-type: none"> • Discussão: (40 min) <ul style="list-style-type: none"> - A moderadora solicita que cada participante apresente a sua imagem, buscando destacar os critérios utilizados para essa escolha e as ideias que as imagens suscitam.

- Geração de tópico para o próximo encontro: (10 min)
- Como a discussão de hoje contribuiu para vocês pensarem o processo de avaliação dos seus alunos? Como esse encontro contribuiu para auxiliar na construção da avaliação escolar no TC? O que vocês consideram importante que a gente siga discutindo para o próximo encontro?

Confraternização com lanche durante o encontro.

Encontro III: dia 21 de maio de 2018

Tópico de discussão: Processo de avaliação escolar no cotidiano do TC.

Objetivos: conhecer a dinâmica do grupo de professores no que se refere ao processo de avaliação escolar; estimular os participantes a falarem sobre as propostas de avaliação postas em ação no currículo praticado do Projeto, bem como sobre seus efeitos no planejamento escolar e na construção do aluno do TC.

Plano de trabalho:

- Estímulo para discussão: (15 min)
- Exibição de cenas do filme “Um Sonho Possível”.
- Discussão: (35 min)
 - A moderadora solicita ao grupo que faça comentários gerais sobre o filme – *o que mais chamou a atenção de vocês neste filme?*
 - A moderadora direciona a discussão, enfatizando alguns comentários relacionados ao tópico do encontro e solicita ao grupo que comente – *o que o grupo pensa sobre [...]?*
 - Geração de tópico para o próximo encontro: (10 min)
 - Como a discussão de hoje contribuiu para vocês pensarem o processo de avaliação dos seus alunos? Como esse encontro contribuiu para auxiliar na construção da avaliação escolar no TC? O que vocês consideram importante que a gente siga discutindo para o próximo encontro?

Confraternização com lanche durante o encontro.

Encontro IV: dia 13 de junho de 2018

Tópico de discussão: Processo de avaliação escolar no cotidiano do TC: retomar o tópico anterior para discussão das fichas avaliativas utilizadas nos Conselhos de Classe.

Objetivos: estimular os participantes a falarem sobre as suas atribuições nas “rodadas” (conselhos de classe), principalmente no que se refere às dificuldades de aprendizagem dos seus alunos; compreender o processo de construção das fichas avaliativas utilizadas como parâmetros nessas “rodadas”.

Plano de trabalho:

- Estímulo para discussão: (5 min)
- Análise das fichas avaliativas utilizadas como parâmetros avaliativos.

- Discussão: (50 min)
 - A moderadora solicita ao grupo que comente o processo de construção das fichas avaliativas, direcionando a discussão:
 - *Como esses critérios foram construídos? Eles podem ser modificados? Por que esses critérios e não outros?*
 - *Por que a escolha da divisão do eixo conteúdos entre atitudinais, conceituais e procedimentais?*
 - *Por que criar um parecer a partir da tabela e não apenas mostrar a tabela para os pais e alunos?*
 - *Como proceder em casos de retenção no TC? Como lidar com o fracasso escolar dentro do TC?*
 - *A autoavaliação pressupõe um ver-se, julgar-se. Esse processo de autorreflexão serve para tentar distinguir o certo do errado. A relação da pessoa consigo mesma é constituída por um conjunto de valores e normas social e culturalmente construídos. Será que o conjunto de valores e normas do professor e do aluno são os mesmos?*
 - *Há espaço para a fala do aluno na construção dessas tabelas de análise?*
- Confraternização com lanche durante o encontro.

Encontro V: dia 16 de julho de 2018

Tópico de discussão: Processo de avaliação escolar no cotidiano do TC: retomar o tópico anterior para discussão dos instrumentos avaliativos que compõem o parecer de cada aluno; Avaliação da pesquisa.

Objetivos: estimular os participantes a falarem sobre os instrumentos avaliativos utilizados no cotidiano do TC; conhecer os entendimentos de cada participante sobre processos e instrumentos avaliativos; estimular os participantes a falarem sobre a sua participação na pesquisa.

Plano de trabalho:

- Estímulo para discussão: (5 min)

Análise das fichas avaliativas utilizadas como parâmetros avaliativos;
Questionário escrito para avaliar a participação na pesquisa.
- Discussão: (50 min)
 - A moderadora retoma a discussão sobre os parâmetros avaliativos a partir de uma sequência de perguntas para pensar a avaliação. Os participantes respondem às perguntas por escrito e apresentam suas considerações para o grupo:
 - *Pense no seu cotidiano e narre uma situação de avaliação usual que você usa em sala de aula:*
 - *Visando à situação avaliativa descrita anteriormente, escreva, em poucas palavras, o seu objetivo com essa avaliação (o que você queria avaliar?):*
 - *Qual instrumento você utilizou para atingir o seu objetivo na situação narrada anteriormente?*
 - *Você faz algum registro dessa situação de avaliação usual descrita? Como? Qual?*
 - *Na sua opinião, para que serve a avaliação escolar?*
 - A moderadora retoma de forma resumida os tópicos de cada encontro e o contrato firmado e solicita ao grupo que responda um questionário, avaliando a sua participação na pesquisa.

Confraternização com lanche durante o encontro.