

## AÇÕES “INSTITUINTES” NAS ESCOLAS ORGANIZADAS EM CICLOS E A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NA REDE MUNICIPAL DE NITERÓI (RJ)<sup>1</sup>

### “INSTITUTING” ACTIONS IN SCHOOLS ORGANIZED IN CYCLES AND THE EVALUATION POLICY IN THE DISCIPLINE OF HISTORY IN THE MUNICIPAL NETWORK OF NITERÓI (RJ)

#### ACCIONES DE “INSTITUCIÓN” EN LAS ESCUELAS ORGANIZADAS EN CICLOS Y LA POLÍTICA DE EVALUACIÓN EN LA ASIGNATURA DE HISTORIA EN LA RED MUNICIPAL DE NITERÓI (RJ)

Maria de Fátima Barbosa Pires<sup>2</sup>

Resumo: O artigo objetiva problematizar como as “ações instituintes” dos professores, contextualizadas no “chão das escolas” da rede pública municipal de educação de Niterói, município do estado do Rio de Janeiro, podem ser contributivas para a formulação de políticas de avaliação. Focalizando a disciplina de História como estudo de caso, o artigo visa enunciar uma sistematização da prática docente e, assim, contribuir com a construção de uma epistemologia da prática escolar. Quando nos referirmos às ações “instituintes”, estaremos enunciando o trabalho *prático* docente. Outros termos também serão agregados ao longo da discussão, como projetos “instituintes”, que dizem respeito aos planejamentos dos docentes. Já as políticas “instituintes” referem-se às estratégias oficiais da rede de Niterói, estratégias estas que se coadunam não apenas com a valorização dos saberes docentes, mas, também, com a própria implementação dos ciclos neste contexto específico. Em relação aos ciclos de escolarização, podemos afirmar que eles vão além de uma mera organização do tempo escolar, pois pressupõem estratégias pedagógicas, entre elas a interdisciplinaridade, avaliações contínuas do trabalho pedagógico, entre outros aspectos. As fontes documentais foram documentos normativos curriculares da rede pública municipal de Niterói e os projetos “instituintes” de autoria dos professores dessa rede. Operamos com uma metodologia histórico-documental, com foco em uma abordagem discursiva por meio do trabalho teórico de Michel Foucault, especialmente em perspectiva arqueológica. Os resultados ou achados da investigação foram


indicativos de que as práticas docentes vêm produzindo alternativas para a ruptura com os processos de assujeitamentos; quanto à disciplina de História, constatou-se que os saberes e as práticas docentes podem contribuir para a desestabilização de certos discursos e práticas curriculares hegemônicas, apontando na direção de valores a serem socialmente compartilhados, para além dos conteúdos tradicionais da História, intermediados pela negociação de sentidos entre lógicas avaliativas distintas (somativa e continuada).

Palavras-chave: avaliação; currículo; história escolar; ciclos de escolarização; planejamento.

**Abstract:** The article aims to problematize how the “instituting actions” of teachers contextualized in the “school floor” of the municipal public education network of Niterói, municipality in the state of Rio de Janeiro, can contribute to the formulation of evaluation policies. Focusing on the discipline of History, as a case study, the article aims to enunciate a systematization of teaching practice, and thus contribute to the construction of an epistemology of school practice. When referring to “instituting” actions, we will be enunciating the teaching practical work. Other terms also will be added throughout the discussion, like “instituting” projects, that refer to the teachers’ planning. The “instituting” policies, on the other hand, refer to the official strategies of the Niterói network, strategies that are consistent not only with the enhancement of teaching knowledge, but also with the very implementation of the cycles in this specific context. Regarding schooling cycles, we can say that they go beyond a mere organization of school time, as they presuppose pedagogical strategies, including interdisciplinarity, continuous evaluations of pedagogical work, among other aspects. The documentary sources were the normative curricular documents of the municipal public network of Niterói, and the “instituting” projects authored by the teachers of this network. We operate with a historical-documentary methodology, focusing on a discursive approach through the theoretical work of Michel Foucault, especially in an archaeological perspective. The results or findings of the investigation indicate that teaching practices have been producing alternatives to break with the processes of subjection, and regarding the discipline of History, it was found that teaching knowledge and practices can contribute to the destabilization of certain discourses and hegemonic curricular practices, pointing towards values to be socially shared, beyond the traditional contents of History, intermediated by the negotiation of meanings between different evaluative logics (summative and continuous).

**Keywords:** Supervised Curricular Internship; source analysis; notebooks; methodology; evaluation.

**Resumen:** El artículo tiene como objetivo problematizar cómo las “acciones instituyentes” de los profesores contextualizados en el “piso escolar” de la red de educación pública municipal de Niterói, municipio del estado de Río de Janeiro,



pueden contribuir para la formulación de políticas de evaluación. Centrándose en la disciplina de la Historia como estudio de caso, el artículo tiene como objetivo enunciar una sistematización de la práctica docente, y así contribuir a la construcción de una epistemología de la práctica escolar. Al referirnos a acciones “instituyentes”, estaremos enunciando la práctica docente. También se añadirán otros términos a lo largo de la discusión, como proyectos “instituyentes”, que se refieren a la planificación de los docentes. Las políticas “instituyentes”, por otro lado, se refieren a las estrategias oficiales de la red Niterói, estrategias que son consistentes no sólo con la valorización de los saberes docentes, sino también con la propia implementación de los ciclos en este contexto específico. En cuanto a los ciclos escolares, podemos decir que van más allá de una mera organización del tiempo escolar, pues presuponen estrategias pedagógicas, incluyendo la interdisciplinariedad, la evaluación continua del trabajo pedagógico, entre otros aspectos. Las fuentes documentales fueron los documentos curriculares normativos de la red pública municipal de Niterói y los proyectos “instituyentes” de autoría de los docentes de esa red. Operamos con una metodología histórico-documental, centrándonos en un abordaje discursivo a través de la obra teórica de Michel Foucault, especialmente en una perspectiva arqueológica. Los resultados o hallazgos de la investigación indican que las prácticas docentes vienen produciendo alternativas para romper con los procesos de sujeción y en cuanto a la disciplina de la Historia, se constató que los saberes y prácticas docentes pueden contribuir a la desestabilización de ciertos discursos y prácticas curriculares hegemónicas, apuntando hacia valores para ser socialmente compartidos, más allá de los contenidos tradicionales de la Historia, intermediados por la negociación de significados entre distintas lógicas valorativas (sumativas y continuas).

Palabras clave: evaluación; currículo; historia escolar; ciclos escolares; planificación

## Primeiros Fios

*A avaliação é um processo inerente à vida humana e tem como função direcionar nossas ações para a realização de objetivos, seja nas questões mais imediatas do cotidiano ou em projetos de maior amplitude [...] julgamos o que e como fazer para atingir um objetivo com maior precisão, com menos esforço e de forma mais rápida.*

Márcia Aparecida Jacomini (2008, p. 91).

Este artigo objetiva problematizar como as “ações instituintes” dos professores, contextualizadas no “chão das escolas” da rede pública municipal de educação de Niterói, município do estado do Rio de Janeiro, podem ser contributivas para a formulação de políticas curriculares e seus desdobramentos, especialmente políticas de avaliação e planejamento. Estas ações encontraram no contexto de implementação dos ciclos, nesta rede de ensino, um território profícuo para se desenvolver.

Para alcance desse objetivo geral, pretende-se expor resultados de análises com base na documentação empírica (documentos normativos curriculares de Niterói e os planejamentos dos professores registrados nos projetos “instituintes”), em diálogos teóricos, a fim de argumentarmos sobre perspectivas de avaliação que produzem sentidos sobre o conhecimento histórico escolar.

Dessa forma, será possível explorarmos os valores epistemológicos, ontológicos e axiológicos da disciplina de História, em suas multiplicidades de fazeres curriculares e suas interfaces com outras disciplinas no contexto analisado. Além disso, intencionamos contribuir para o debate sobre as propostas avaliativas na organização escolar em ciclos; também buscamos problematizar processos vindouros, que emergem pelas mãos dos docentes inseridos no contexto analisado.

Em primeiro lugar, cabem algumas definições iniciais: o que são os ciclos de escolarização e o que são “ações instituintes”?

Para uma maior familiarização com os termos que serão enunciados neste artigo, especialmente no que se refere à expressão “ações instituintes”, é muito importante internalizar que tais ações fazem parte do cotidiano escolar. Elas existem mesmo antes de qualquer teorização sobre elas: os professores elaboram seus planos de aula, suas metas e objetivos a partir daquilo que desejam ensinar (instituindo currículos na prática). Fortalecendo-se ou não, por intermédio das políticas públicas, tais ações poderão encontrar espaços por onde possam se concretizar.

Ao nos referirmos às ações “instituintes”, estaremos enunciando o trabalho

*prático* docente. Outros termos também serão agregados ao longo da discussão: projetos “instituintes” dizem respeito aos planejamentos dos docentes. Já as políticas “instituintes” referem-se às estratégias oficiais da rede de Niterói, estratégias estas que se coadunam não apenas com a valorização dos saberes docentes, mas, também, com a própria implementação dos ciclos neste contexto específico.

### **Ciclos de escolarização e ações “instituintes” no contexto de Niterói (RJ)**

Na rede pública municipal de Niterói, a organização escolar em ciclos vem se constituindo enquanto política pública duradoura (de 1999 até a presente data) e engendrando outras políticas, como as dos projetos “instituintes”, foco da pesquisa. Os ciclos de escolarização constituem uma forma de organização escolar, facultativa aos sistemas de ensino. Em breve síntese, podemos definir ciclos de escolarização como:

A forma de organização do currículo, do espaço e do tempo escolar, baseada nas características biológicas e socioculturais do desenvolvimento humano, engendrando um trabalho pedagógico em que a idade, os interesses comuns e os aspectos cognitivo e sócio afetivo dos alunos são os eixos articuladores do processo de construção de valores, de conhecimentos e de práticas sociais. (NITERÓI, 2008, p. 1).

Os ciclos de escolarização estão positivados em nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB/1996, especificamente nos artigos 23 e 32, bem como em outros documentos normativos, e é enunciado como um modelo facultativo para a organização do tempo de escolarização. Dessa forma, o nosso ordenamento jurídico prevê a flexibilidade, a descentralização e a autorregulamentação por parte dos sistemas de ensino. Na rede pública municipal de educação de Niterói, os ciclos abarcam o primeiro e o segundo segmento do ensino fundamental, ou seja, do primeiro ao nono ano de escolaridade.

Na prática, no nosso contexto educacional brasileiro, a organização escolar em ciclos vem sendo alentada como uma alternativa ao formato tradicional da seriação. É importante destacar que as diferenças entre estes dois modelos de escolarização não consistem apenas no ritmo para a apropriação dos conteúdos escolares: os ciclos de escolarização vão além de uma mera organização do tempo escolar, pois pressupõem estratégias pedagógicas, entre elas interdisciplinaridade, avaliações contínuas do trabalho pedagógico (e não apenas daquilo que o educando aprendeu), entre outros aspectos.

Os ciclos, desde as suas primeiras formulações teóricas elaboradas pelo psicólogo francês Henri Wallon (1879-1962), tem sido um modelo, por vezes, mal compreendido. Por isso mesmo tem capitalizado debates e polêmicas sobre seus objetivos

educacionais. Assim, também estão em pauta as problemáticas em torno da avaliação e do planejamento como desdobramento de políticas e fazeres curriculares, ou seja, como dimensões das discussões curriculares.

É importante destacar que um dos pressupostos que balizam a escolarização em ciclos diz respeito à compreensão dos processos de aprendizagens de forma contínua. Além disso, Wallon advoga que, para desenvolvimento dos aspectos cognitivos dos estudantes, é imprescindível fortalecer a interação social e não apenas a apropriação de determinados conteúdos que, ademais, muitas vezes são selecionados de modo vertical, sem a real dimensão do que acontece nos cotidianos escolares (PROJET..., [2020], p. 43-61). Mais do que classificar os estudantes é preciso, pois, enturmá-los. Para este autor, não podemos negligenciar o importante papel da afetividade e da socialização para alcance dos resultados educacionais

Desta forma, os sujeitos de ensino-aprendizagem, a função da escola e os próprios conteúdos, bem como o diálogo entre as disciplinas, são colocados sob perspectivas distintas de outros modelos de organização escolar, a exemplo da seriação (modelo em que, tradicionalmente, em geral, são enfatizados os conteúdos, muitas vezes em caráter mnemônico, e as avaliações somativas).

Apesar das potencialidades do modelo de organização do tempo de escolaridade em ciclos, retóricas contrárias advogam que, nele, há riscos quanto à “aprovação automática” dos estudantes, derivando, assim, em mais uma clivagem em relação à escola para as camadas populares. Tais retóricas, muitas vezes, têm sido utilizadas como insígnia nas arenas de disputas pelo poder, entretanto, sem debates científicos mais elaborados.

Para Foucault (2008), não há neutralidade nos discursos; dessa forma, não é fortuito que termos presentes na seriação – como “reprovação”, “classes”, “disciplinaridade” – cedam lugar, nos ciclos, para expressões como “retenção”, “progressão das aprendizagens”, “enturmação”, “interdisciplinaridade”, com vistas a enunciar, entre outros discursos, a dialogicidade inerente ao próprio processo educativo e, indo além, produzir uma sociedade capaz de valorizar a autonomia dos sujeitos sob um horizonte mais democrático.

Assim, nas disputas pelas significações, estamos diante de projetos educacionais discursivamente opostos. A implementação dos ciclos na rede pública municipal niteroiense vem se afirmando através de diversas estratégias. No contexto analisado, incentivar a autoria e o protagonismo docente tem sido uma tática eficiente com vistas a lidar, na prática, com a constelação semântica do repertório teórico proposto nos ciclos. É o que veremos a seguir.

### **Ações “instituintes”: entre práticas e políticas**

Focalizando os processos educativos na rede pública municipal de Niterói, as ações “instituintes” são fomentadas por meio de políticas públicas nesta rede de ensino, para incentivo do protagonismo docente. Inicialmente intitulada como “Tempo de Escola” (1999-2003), tal política, desde 2004, passou a ser denominada “Projetos Instituintes”.

Para conceituação de “ações instituintes”, podemos nos valer também da sua definição segundo o dicionário online de português (DICIO), que nos remete tanto à ideia de movimento capaz de fundar algo novo, como também a uma forma de poder capaz de designar, atribuir outros poderes.

A professora Célia Frazão Soares Linhares (2005) utiliza “ações instituintes” como um conceito para dar conta da agência dos professores enquanto fenômeno situado no contexto de suas práticas nas escolas; elas representam uma forma de reinvenção assumida por professores em ação, em seus contextos e nas expectativas do que realmente esperam ensinar através de suas disciplinas. Trata-se, assim, de uma postura de enfrentamento:

As experiências instituintes estão sempre em devir, pisando em um terreno movediço, sem certezas e comprovações da história, mas enfrentando e infiltrando-se nas tramas instituídas, para aproveitar frestas e contradições e, assim, afirmar a outridade (LINHARES, 2005, p. 9).

Dessa forma, é possível definirmos as “ações instituintes” como uma postura ativa dos professores diante dos desafios do cotidiano escolar. É instituinte porque objetiva instituir, através da prática, aquilo que ainda não está oficialmente institucionalizado, contudo demanda iniciativas, haja vista as urgências e as incertezas que atravessam o “chão da escola”.

O que podemos observar por intermédio da política dos “projetos instituintes” é a valorização dessas “ações instituintes” situadas no chão das escolas, dos saberes docentes, bem como o reconhecimento de que, nas escolas, há uma intensa produção curricular, capaz de trazer à cena o protagonismo dos sujeitos envolvidos e as potencialidades das comunidades em que estão inseridos.

Para instituir, faz-se necessária, de certa forma, a capitalização de poderes. Então, na agência dos professores, reconhecemos o poder em sua forma mais micro concebível, ou seja, na corporeidade desses sujeitos, os quais são enxergados, neste contexto, como produtores de currículos e como agentes potentes para transformação da realidade em que estão inseridos e são conhecedores. Assim, tais políticas “instituintes” são representativas de um espaço de abertura para autonomia e criação, no qual se deposita a credibilidade nestes profissionais

Em contextos mais democráticos, essas ações tendem a ser melhor valorizadas,



em vez de reprimidas. Neste artigo, exploramos um contexto propício de abertura para o protagonismo docente. Entretanto, há contextos em que o mesmo não ocorre. Moreira (2014), em pesquisa de mestrado, aborda uma outra realidade empírica, na qual as ações “instituintes” dos docentes ocorrem *apesar dos* e não *com os* poderes políticos.

Entre as estratégias elaboradas pela FME-Niterói está a de todo ano lançar editais para que os profissionais de educação dessa rede possam, institucionalmente, desenvolver seus projetos pedagógicos. Estes projetos são “instituintes”, no sentido de instituir algo novo, e também institucionalizados, através desses editais e por meio da manutenção dessa tradição anual. É possível observarmos, presentes nesses editais, critérios, objetivos, estratégias, entre outros elementos, que estão em consonância com a proposta dos ciclos de escolarização (NITERÓI, 2018g).

Na história dessa rede, inexistente registro de algum projeto reprovado. Isso é um importante indicativo das intencionalidades dessa política com vistas à promoção e ao incentivo à autoria docente. Não há interesse em excluir ou ranquear nenhum projeto; dessa forma, todos os projetos são aceitos, ainda que alguns com ressalvas.

Por isso, além de uma verba para desenvolvimento e implementação dos projetos, estes também recebem o suporte pedagógico da FME-Niterói, com vistas ao aprimoramento de cada proposta. Tal disposição, auxilia no fomento à agência dos profissionais da rede, o que vem servindo de contraponto às políticas reguladoras e centralizadoras.

Não obstante, neste contexto coexistem políticas centralizadoras com tendência a limitar a autonomia docente. Em trabalho oportuno, pretende-se problematizar esta dualidade e entender como as parcerias público-privado atuam como óbice ao desenvolvimento de políticas como as que estamos aqui analisando. Neste artigo, o recorte é a valorização das ações “instituintes” docentes, as quais podem ser analisadas, como afirmado anteriormente, como uma parte das estratégias para implementação dos ciclos em Niterói.

É importante destacar que, pela natureza dos projetos “instituintes”, a disciplina de História emerge nesses discursos pedagógicos, em diálogo e nas interfaces com as demais matérias escolares. Por isso, buscamos examinar, por meios de “rastros” discursivos, alguns elementos do seu “código disciplinar”, conceito proposto pelo teórico espanhol Raimundo Cuesta Fernández (1997) que, resumidamente, pode ser definido como um conjunto de rotinas, saberes e tradições capazes de produzir certas performances para as disciplinas.

Partiu-se do pressuposto de que “as políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da



educação” (LOPES, 2004, p. 111). Dessa forma, elas transcendem as instâncias governamentais e encontram, nas práticas docentes, espaços para a emergência de “saberes subjugados” segundo o entendimento do filósofo francês Michel Foucault (1999), isto é, saberes que, em face das disputas de poder, tendem a silenciamentos.

Tais proposições dos docentes, através dos seus planos de ação (planejamentos/projetos “instituintes”), são uma forma potente para a sistematização da prática registrando intencionalidades e resultados. É importante destacar que a sistematização das práticas de ensino pelos próprios docentes é fenômeno raro e, por isso, essas proposituras são relevantes.

Para análise desses documentos, operamos com uma abordagem histórico-documental com foco nas contribuições de Michel Foucault, especialmente em sua fase arqueológica (1999, 2000, 2008). Como opção metodológica, operamos com um percurso inverso, por assim dizer, pois usualmente as pesquisas que investigam os saberes docentes buscam compreender como os currículos são implementados no contexto da prática.

Nosso caminho metodológico foi partir dos planejamentos dos professores (os projetos “instituintes”) para examinar como os saberes docentes enunciam “regiões de verdade” (FOUCAULT, 2008, p. 148), segundo as proposições de Foucault, no sentido daquilo que é priorizado na “ordem do saber” (FOUCAULT, 1999), regiões estas nem sempre expressas nos currículos considerados oficiais.

Podemos compreender “regiões de verdade” ou “regimes de verdade”, ou ainda “regimes de enunciação”, segundo as proposições teóricas de Foucault (2008, p. 148), como os “ditos e interditos” a partir de certas condições de emergência. Exemplificando: só é possível afirmar ou negar algo a partir das disposições historicamente e socialmente construídas. Didaticamente, podemos afirmar que os “regimes de verdade” são expressões da forma pela qual enxergamos o mundo.

O trabalho teórico de Foucault vai ao encontro da desnaturalização da maneira como construímos nosso modo de pensar. Para ele, todas as nossas experiências e práticas são inscritas no mundo dos discursos produtores de nossas subjetividades. Somos o que pensamos e produzimos realidades e sentidos no mundo das palavras; palavras estas em que a neutralidade é improvável, haja vista que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1999, p. 10, grifo nosso).

Podemos afirmar que, por intermédio dos seus projetos “instituintes”, os professores assumem corporeidade nos discursos que envolvem planejamento, currículo e avaliação e cooperam para a produção de políticas na rede de ensino de Niterói. Tais projetos podem ser submetidos ao editais anuais da FME, de forma

coletiva, institucionais (representando o interesse coletivo de cada unidade escolar) ou, ainda, propostos de forma individual. Cada escola pode propor mais de um projeto (nesse caso, a verba é compartilhada).

Nos percursos da investigação de doutoramento, foram selecionados 67 projetos “instituintes” implementados no biênio 2017-2018. O critério utilizado foi a presença da História como disciplina nos processos de escolarização, isto é, projetos contextualizados em escolas regulares do 1º ao 9º ano do ensino fundamental.

Trata-se de um recorte, pois o volume de proposituras abarcava, também, as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMIEs) e as Escolas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Consideramos que trabalhar com projetos implementados nessas duas últimas modalidades de ensino demandariam outras abordagens mais específicas, as quais iriam nos distanciar das nossas questões motivadoras de pesquisa.

Ainda com vistas a objetivar a problematização dos resultados, para este artigo selecionamos cinco projetos “instituintes” com foco nas seguintes “regiões de verdade”: dualidades entre lógicas avaliativas distintas (especialmente as formativas e somativas) e “fissuras”, capazes de possibilitar a emergência de novos enunciados para a construção de critérios avaliativos na negociação de sentidos entre essas lógicas.

Em face desse entendimento, veremos, a seguir, alguns aspectos problematizadores daquilo que vem sendo priorizado na “ordem do saber” pelos professores de Niterói e como a avaliação pode ser um instrumento para (re)elaboração/produção de sentidos para os conhecimentos históricos escolares em diálogo com outras disciplinas (como se intenciona na organização escolar em ciclos).

### **Avaliação: entre regimes de verdade e jogos de linguagens**

A avaliação é um instrumento apto a nos oferecer índices de como esses processos e políticas estão se desenvolvendo, tanto em termos amplos – no que diz respeito à gestão de ensino – como, também, em termos mais situados – que envolvem a produção de subjetividades daquilo que os professores consideram conhecimentos imprescindíveis para o aprimoramento dos seus estudantes –, e como estes tendem a se apropriar desses conhecimentos.

Não nos cabe, nos limites deste artigo, elencar todas as políticas de avaliação existentes no Brasil, nem tampouco traçar um panorama histórico sobre elas ou, ainda, os efeitos dessas políticas de avaliação sobre a disciplina de História, de um modo geral. Entretanto, existem trabalhos que já se debruçaram sobre esses aspectos, entre eles Minhoto (2016), Ramos (2014) e Martins e Gabriel (2016).

Interessa-nos demonstrar, a partir dos “rastros discursivos” da disciplina de História, as potencialidades dos projetos “instituintes”, especialmente para a elaboração de

critérios por intermédio das práticas de ensino e dos temas selecionados, e como tais critérios emergem nos discursos em meio a contingências e alternativas subjacentes aos ciclos de escolarização em Niterói, em diálogo com algumas tessituras mais amplas.

Consideramos que, nas relações entre o ser-saber, a avaliação é um dispositivo que, no sentido teórico proposto por Foucault, produz positivities no ordenamento do saber, isto é, seleciona (inclui/exclui) “verdades”, materializa ideias e intencionalidades. Entre ditos e interditos, formadores do mundo dos discursos ao nosso redor, os efeitos da escolarização inclinam-se para a construção de nós mesmos enquanto sujeitos.

Assim sendo, com foco em cinco projetos “instituintes” selecionados para este artigo, pretendemos demonstrar tendências e indicadores de processos avaliativos propostos pelos professores de Niterói como etapa importante dos seus planejamentos.

É importante destacar que a avaliação nos ciclos assume contornos peculiares, especialmente porque, além da flexibilização do tempo para as aprendizagens dos estudantes, há objetivos e estratégias educacionais particulares. Nos ciclos, o prazo para que os alunos se apropriem dos conteúdos não se restringe apenas a um ano letivo, podendo se estender por até três anos consecutivos, dependendo do ciclo de escolarização.

No contexto específico de Niterói, esta flexibilização do tempo ocorre em um percurso que varia de 2 a 3 anos para a mudança de ciclo: “1º, 2º e 3º anos de escolaridade – 1º ciclo de ensino; 4º e 5º anos de escolaridade – 2º ciclo de ensino; 6º e 7º anos de escolaridade – 3º ciclo de ensino; 8º e 9º anos de escolaridade – 4º ciclo de ensino” (NITERÓI, 1999, p. 26).

Além disso, nos ciclos, o professor deve atentar-se para a progressão das aprendizagens que, especificamente para a disciplina de História, segundo a professora Flávia Caimi:

Não se limita a registrar a apropriação dos conteúdos substantivos da história (ditadura militar, revolução francesa, Independência do Brasil) e sim, volta-se predominantemente para [...] ajudá-los a desenvolver uma mente histórica disciplinada. Essa mente disciplinada implica no domínio dos conceitos históricos, o que não pode ser alcançado sem o esforço por realizar uma profunda compreensão do passado, estimulando os estudantes para uma investigação rigorosa (CAIMI, 2019, p. 211).

Portanto, a progressão das aprendizagens não se confunde com a noção de “progresso dos conhecimentos”, a qual implica em medir, quantificar e classificar e pode ser resumida:

Como sendo a diferença de intervalo entre dois pontos, por exemplo, o que o aluno sabia antes e o que sabe agora, mensurável pela quantidade maior de informações que é capaz de lembrar, por meio de diversos instrumentos

avaliativos, como testes orais, provas, exercícios em geral. (CAIMI, 2019, p. 211).

Nesses processos avaliativos, a progressão das aprendizagens pode ser acompanhada de recuperações paralelas. É importante lembrarmos que avaliar implica, basicamente, mensurações em três níveis: “avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e avaliação das redes” (NITERÓI, 2010, p. 16). O foco, aqui, são as avaliações das aprendizagens, as quais, segundo a LDB/1996, buscam aferir o rendimento escolar e devem observar os seguintes critérios:

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; [...] 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 (BRASIL, 1996).

Sobre as avaliações contínuas, nos documentos curriculares de Niterói temos a seguinte definição:

O processo de avaliação, etapa tão importante no cotidiano escolar, caracteriza-se atualmente por um processo cíclico, criativo, renovador, de análise, de interpretação e síntese das dimensões que definem a escola [...]. A avaliação deve ser analisada como uma perspectiva democrática de promoção do sucesso escolar, com um olhar atento sobre as implicações na construção dos instrumentos avaliativos, que precisam favorecer a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e seu compromisso com o crescimento de alunos, professores e todos os atores da instituição educacional. (NITERÓI, 2010, p. 16)

Nesses processos, é possível a construção de diagnósticos para a compreensão das intervenções necessárias, bem como para saber quais procedimentos pedagógicos têm sido efetivos ou, ainda, quais necessitam ser aprimorados, considerando-se as particularidades dos estudantes:

A dimensão diagnóstica e formativa trabalha com as especificidades culturais dos alunos [...]. Essa dimensão permite que se valorize a diversidade cultural, étnica, geracional, etária, racial e outras singularidades identitárias, articulando o processo cidadão do currículo a essa diversidade (NITERÓI, 2010, p. 17).

Pode-se concluir que a avaliação formativa é diagnóstica, porque é utilizada para corrigir os processos, e é também contínua, porque não acontece em uma data pontual (em geral, após a execução do planejamento), mas ao longo de todo o processo e desde o início, considerando-se os saberes dos estudantes. Por isto a lógica formativa tem sido lida como uma perspectiva emancipatória, porque, mais que quantificar, busca intervir nos processos para melhor proveito das aprendizagens.

As avaliações formativas, continuadas e diagnósticas são mensurações qualitativas e, de acordo com a LDB, devem prevalecer sobre as avaliações quantitativas, as quais, como o nome sugere, almejam quantificar, aferindo uma classificação que, em geral, resulta de um momento avaliativo pontual, diferentemente das avaliações processuais.

As avaliações quantitativas são também denominadas “avaliações somativas” e, por seu intermédio, é possível “determinar o estado final de um aluno/a depois de um tempo de aprendizagem, do desenvolvimento da matéria ou de uma unidade didática” (SACRISTÁN E GÓMEZ, 1998, p. 328).

Nesse sentido, as avaliações somativas preocupam-se mais em compreender o “quanto” o aluno aprendeu, após um determinado período de ensino, do que “como” ele aprendeu. Além disso, os facilitadores e distratores da aprendizagem não costumam ser explorados neste tipo de avaliação. É importante atentarmos para o fato de que a nossa própria legislação, embora indique as avaliações qualitativas como prevalentes, sustenta a dualidade dessas duas lógicas avaliativas, com incidência sobre as práticas curriculares e de ensino.

Nos ciclos, a avaliação não seria um instrumento de punição ou de exclusão e, sim, de controle do processo, e por isso deveria ocorrer de modo contínuo, diagnosticando os possíveis pontos de sucesso ou a serem melhor desenvolvidos. E isso não apenas no que diz respeito ao aluno, mas a todos os sujeitos de ensino. O caráter coletivo, contínuo, diagnóstico, sistemático e integral que as avaliações devem assumir nos ciclos também encontram-se presentes nos planejamentos dos professores, como demonstram os trechos a seguir, extraídos dos projetos “instituintes”:

As reflexões, as atividades desenvolvidas, oportunizaram aos alunos, professores, responsáveis e demais comunidade (sic), pensar e discutir a violência em suas diferentes formas de manifestações [...]. (NITERÓI, 2018d, p. 2).

Apresentamos um caderno de atividades, com todo roteiro de campo e exercícios interativos, onde o discente poderá conhecer os sítios e edificações e a história da sua cidade. O caderno de atividades consistirá com ilustrações dos monumentos e edificações, contendo a história e conceitos de todo o roteiro, legendas, quiz, no formato de jogos com questionários etc. com a finalidade de fazer uma avaliação dos conhecimentos adquiridos no campo de forma que o discente interaja e se motive, e ao mesmo tempo, conheça a história da sua cidade, aguçando sua autoestima e a prática cidadã [...]. Realizaremos, também, filmagens das atividades durante o desenvolvimento do projeto e procuraremos inserir tais experiências no caderno de atividades de campo, que estará em permanente construção. (NITERÓI, 2018e, p. 2).

Assim, nesta forma de organização do tempo de escolaridade, são os próprios

processos escolares e pedagógicos que estariam no foco dessas avaliações, e não apenas os estudantes. Contudo, alguém poderia indagar: se o estudante foi avaliado por uma lógica e considerado apto, por que em uma outra não seria? A resposta é: isto é possível porque a avaliação sempre dependerá de critérios. Quanto mais clarificados esses critérios para os nossos estudantes, maior é a tendência de eles atingirem bons resultados. Ademais, a avaliação é componente da cultura escolar e, se o estudante foi culturalmente educado dentro de uma lógica, é mais complexo para ele compreender e até mesmo se adequar a outra.

### **Contribuições do “chão da escola” – (re) pensando nossas políticas de avaliação**

O diálogo entre as avaliações em larga escala, com as avaliações institucionais e as avaliações da aprendizagem, é incentivado na avaliação assim concebida, realizando-se um acompanhamento que verifique o equilíbrio entre perspectivas diagnósticas, formativas com outras de caráter somativo. (NITERÓI, 2010, p. 17).

Iniciando pelo posicionamento oficial da rede municipal de Niterói, a respeito das avaliações amparadas em procedimentos em larga escala exteriores às escolas, cujas questões são padronizadas, é importante refletirmos: até que ponto essas avaliações contribuem para contextos de ensino como esta rede? Já que Niterói se insere em uma lógica formativa – ainda que haja hibridações entre outras lógicas, por exemplo, a tradicional e a pós-estruturalista (hibridações estas que pretendemos aprofundar, oportunamente, em trabalho futuro). É importante ressaltar que essa lógica formativa é, paradoxalmente, oposta às avaliações de caráter somativo, como predominam nas avaliações externas.

Mais do que revelar um jogo diplomático entre as ações centralizadas – em nível federal – e as localmente situadas – expressa na última epígrafe –, é importante compreendermos, além disso, que efeitos práticos essas duas lógicas avaliativas podem produzir para os sujeitos e para o conhecimento, mais especificamente conhecimento escolar em História, no contexto em análise?

De acordo, com o que podemos deduzir do texto em epígrafe, retirado de um dos documentos empíricos da pesquisa, para os formuladores de currículo e das políticas de avaliação niteroienses, estas duas lógicas não são apenas possíveis de coexistirem, como também são complementares aos processos de ensino-aprendizagem, por possibilitarem a extração de indicativos relevantes para “permitir o avanço do conhecimento avaliativo dos alunos, das instituições e das redes” (NITERÓI, 2010, p. 17). Isto se deve, em parte, ao fato de que:

Essa visão está de acordo com o conceito curricular aqui abraçado, na medida em que não rejeita instrumentos homogêneos em nenhum dos níveis (tais

como provas, testes padronizados e assim, por diante), e, ao mesmo tempo, insta a se reconhecer que os resultados de tais instrumentos não podem ser tomados de forma isolada de outros, resultantes de instrumentos utilizados de forma processual, formativa e diagnóstica. (NITERÓI, 2010, p. 17).

É interessante que um dos argumentos utilizados para a valorização das avaliações externas, neste contexto, seja justamente a necessidade de romper com as homogeneizações, quando estas são as marcas principais desses modelos avaliativos padronizados, ainda que estes não sejam tomados de forma isolada, tal como intencionado na orientação oficial para a rede. Podemos, então, dizer que, em Niterói, a organização escolar em ciclos vem negociando sentidos com lógicas avaliativas diferentes.

Fenômeno nada isolado – as tentativas de controle centralizadoras de contextos locais –, ele é capaz de assujeitar o próprio projeto de Educação inclusiva e democrática por ser tensionado pelo poder e suas ramificações, com visões de sociedade bem situadas e em disputas. Quando falamos em poder, é preciso entender que, mesmo quando ele é impositivo, como nestas políticas exteriores às escolas, ele é tensionado pelas forças sociais em ação.

Negociação de sentidos, além do poder de “barganha”, isto é, as condições possíveis entre as forças sociais em ação, envolve muitas estratégias, e uma das apostas da rede de ensino de Niterói, como estamos demonstrando é, precisamente, o fazer curricular que ocorre nas escolas, com posição relevante para o protagonismo docente, que tem sido valorizado nos documentos curriculares oficiais do município:

A ele [professor] cabe, primeiramente, criar contextos de aprendizagem que desencadeiem debates sobre as questões do nosso tempo, bem como processos de investigação que aprofundem os temas e conteúdos a serem estudados, levando sempre em consideração as possibilidades de cada aluno em seu estágio próprio de desenvolvimento. (NITERÓI, 1999, p. 26).

Considerando as abordagens para o currículo de cidadania e diversidade, proposto por esta rede de ensino, metodologia e avaliação apresentam-se estreitamente articuladas. De fato, o desenvolvimento de um currículo nessa perspectiva perpassa por mediações pedagógicas que ressignificam o trabalho educacional, na medida em que diversificam, por intermédio da pesquisa e da metodologia investigativa e de projetos de trabalho apresentados como formas de organização didático-pedagógica do cotidiano escolar possibilitando a comunicação entre as diversas áreas do conhecimento visando ao desenvolvimento da identidade e da cidadania. (NITERÓI, 2010, p. 14).

“A comunicação entre as diversas áreas do conhecimento” tem sido priorizada nos textos normativos, ao lado da valorização dos saberes docentes, também na política



dos “projetos instituintes”. Para exemplificar, podemos observar que, no projeto “instituinte”, na sequência, este foi considerado bem-sucedido por ter incentivado a participação e o trabalho em coletividade, indo além dos conteúdos programáticos para estímulo da cidadania:

Muitos alunos outrora introspectivos e resilientes (sic) em participar de atividades coletivas, se envolveram de forma decidida na produção dos espetáculos. Ressaltamos com isso, a nossa preocupação não só em divulgar conteúdos programáticos mas na formação de um cidadão cômico de seus direitos e deveres e protagonista de sua própria vida. (NITERÓI, 2018b, p. 3).

Todas essas estratégias são ações que acabam proporcionando enfrentamentos por outras vias para as políticas mais padronizadoras, já que elas são obrigatórias; portanto, trata-se de um imperativo com o qual esta rede e tantas outras necessitam lidar. Assim sendo, embora as enunciações normativas de Niterói entonem a “colaboração/complementação”, as avaliações externas estão positivadas na LDB/1996, lei que rege o funcionamento da educação:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

[...]

VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996).

Em face desses imperativos, Fetzner e Silva (2018) identificaram, em outra rede de ensino – mais especificamente em Nova Iguaçu, também no estado do Rio de Janeiro –, que este lidar com lógicas avaliativas distintas e, principalmente, de modo impositivo, como vem ocorrendo através das avaliações externas, acaba por produzir certas incompatibilidades no contexto escolar. As autoras defendem que as avaliações externas vão de encontro ao projeto de sociedade democrática que intencionamos construir e da escola pública como garantia de equidade, justamente pela tentativa de hierarquizar-las, sem considerar suas especificidades.

Embora as avaliações externas focalizem a produção de índices para formulações de políticas públicas, segundo Fetzner e Silva (2018), por suas intencionalidades distintas, a organização da escola em ciclos, quando submetida às lógicas padronizadoras, tendem a ter seus esforços não reconhecidos pelos indicadores produzidos. Além disso, as avaliações externas provocam uma desestabilização de métodos e prioridades de ensino propostos no modelo em ciclos.

Isso porque tais avaliações induzem os professores a focalizarem outros elementos que não estão em consonância com a proposta da escola ciclada, como, por exemplo,

o treinamento para que o estudante realize provas para alcançar maiores notas, em vez de estímulo das reflexões críticas e outras habilidades e competências que não costumam ser mensuradas nessas avaliações externas. Isso tende a ocorrer com maior frequência se as avaliações externas encontrarem-se atreladas aos sistemas de bonificações para escolas e professores.

Nos trechos seguintes, extraídos dos projetos “instituintes”, podemos observar alguns dos elementos que não costumam ser objetos de apreciação nas avaliações realizadas em larga escala, avaliações estas exteriores à escola e que são produzidas por sujeitos sem envolvimento com o contexto escolar local:

Foram montadas quatro peças/dramatizações que encontram-se disponíveis no Youtube. Muros, painéis, pátio da escola foram pintados pelos alunos. A escola municipal Julia Cortines participou da mostra dos projetos expondo telas pintadas pelos alunos nas aulas de arte. (NITERÓI, 2018d, p. 2).

A montagem dos textos UM DIA EM 2018 e EU ME AMO (monólogo) proporcionou aos alunos participantes um enriquecimento de suas bagagens culturais, onde além de desenvolverem mais suas habilidades interpretativas, tiveram a oportunidade de ter acesso a textos, outras formas de linguagem, adentrando um universo riquíssimo de experiências culturais e socioafetivas. (NITERÓI, 2018b, p. 3).

Demonstraram também empenho e esmero na realização das tarefas, além de correlacionarem o que vivenciaram no período eleitoral ocorrido este ano e na necessidade do voto como expressão da democracia oriunda de uma escolha coletiva da maioria dos eleitores, além, é claro, da importância do seu protagonismo numa decisão relevante no espaço escolar. (NITERÓI, 2018f, p. 3).

Além disso, em um dos projetos que versava sobre aspectos patrimoniais dessa cidade, anteriormente citado, os proponentes nos indicaram que os alunos construíram elementos coletivamente em cadernos disponibilizados de forma digital para ressignificação de suas aprendizagens nas atividades de campo realizadas. Nesta direção, são saberes que vão se constituindo em redes de capilaridades em suas horizontalidades e são significativos para a ruptura com uma perspectiva de educação bancária, tal como a entende Freire (1987).

É importante destacar que, em 2021, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o município de Niterói atingiu a meta estabelecida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que era de 6.0, obtendo o índice de 6.1. Vale ressaltar que, desde 2011, esta rede de ensino não vinha alcançando as metas do IDEB para o ensino fundamental nas séries iniciais. Já em relação às séries finais deste segmento, a meta

de 2021 não foi atingida, pois o índice obtido foi de 5.8 (para estes e outros resultados ver Figuras 1 e 2, nos Anexos).

Estes resultados, tomados isoladamente, tendem a reduzir os processos educacionais desenvolvidos nesta rede de ensino e em outras com perfis semelhantes. Há ainda o risco de a necessidade de adequação para mero cumprimento de metas influenciar tais contextos, provocando a supressão de muitas de suas práticas e processos pedagógicos, haja vista que, como já abordado, elementos priorizados nesta rede não costumam ser considerados nas avaliações externas. Talvez o desafio, para estas avaliações externas, seja exatamente esse: como aproveitar as potencialidades pedagógicas e os fazeres docentes e de gestões de ensino que funcionam sob lógicas avaliativas diferentes? Por que não pensarmos em uma via de “mão dupla” nesses processos?

Ora, os resultados ou “achados” dessa pesquisa demonstram que a avaliação numa lógica formativa pode ir muito além daquela apresentada no texto em epígrafe, ou seja, complementar as avaliações externas e vice-versa, cumprindo o mero papel de oferecer outros indicativos.

As avaliações pela lógica formativa possuem potencial para se ramificarem de modo mais efetivo nos nossos contextos de ensino, justamente por não se constituírem de forma isolada, mas, sim, de modo contínuo, e valorizarem as aprendizagens dos estudantes de acordo com o seu próprio ritmo. Além disso, por incentivar o protagonismo dos sujeitos envolvidos.

Dessa forma, tomando-se o caso concreto da disciplina de História, para que possamos encontrar por dentro de seu “código disciplinar” (CUESTA-FERNÁNDEZ, 1997), ou seja, daquilo que já construímos, alternativas viáveis a estas políticas de avaliação externas, as quais, enquanto persistirem, não podem se constituir como elemento único de estabilização, fixação e seleção cultural, precisamente por sublimarem avanços no campo das próprias políticas de avaliação, da psicologia da aprendizagem, do ensino, entre outros.

Uma das marcas desta disciplina diz respeito às atitudes investigativas que envolvem a pesquisa, a seleção, a crítica e a argumentação. Esses quatro elementos foram considerados como critérios avaliativos de um dos projetos “instituintes”:

Os alunos ficaram bastante empolgados com as atividades que foram feitas ao longo dos meses em que o projeto foi desenvolvido, demonstraram interesse indo além do que foi trabalhado, trazendo informações novas e complementares das que foram apreendidas e pesquisadas na escola. (NITERÓI, 2018f, p.2).

Em seu código disciplinar, a história se configura, entre outros meios, através de rotinas (CUESTA-FERNÁNDEZ, 1997, p. 8-9) e, pelo que podemos observar do trecho citado, tais rotinas envolvem a busca por novas informações e sua socialização fez

parte da formação dos estudantes. Quiçá os testes padronizados devam considerar tais elementos do cotidiano na formação dos seus índices?

Isso porque, no sentido inverso, o contexto escolar já vem buscando adaptar suas práticas educacionais às lógicas avaliativas externas. Como demonstra o seguinte trecho:

Muitos alunos tiveram ótimas colocações na Olimpíada Brasileira de Astronomia (OBA) e Olimpíada de Matemática do Estado do Rio de Janeiro (OMERJ) [...].

Como parte desse processo, participamos também da Olimpíada Brasileira de Robótica (OBR). Vale destacar que as duas equipes da nossa escola [...] ficaram muito bem colocadas na etapa estadual (em 7º e 5º lugares), apesar de o trabalho ser recente [...] participamos da Mostra dos Projetos Instituintes em que expusemos uma maquete [...] que foi premiada em primeiro lugar na categoria jovens cientistas. Portanto, registre-se aqui a importância desse projeto da nossa escola, e principalmente os alunos, sendo essa experiência fundamental para a formação integral deles. (NITERÓI, 2018a, p.3).

Podemos constatar, através deste extrato, que a avaliação do projeto também se deu em torno daquilo que seus formuladores compreenderam como “experiência” com vistas à “formação integral” dos estudantes. É importante ressaltar que os projetos “instituintes” almejavam esta formação integral, não apenas através dos chamados conteúdos disciplinares, mas também de valores axiológicos como a questão da colaboração, sendo o mote a própria cooperação entre os docentes para estímulo dos discentes.

Então, mesmo em um projeto “instituinte” cujo foco eram as ciências consideradas “duras”, como a robótica, a física e a matemática, podemos observar a prevalência de valores axiológicos (que também são comuns à disciplina de História). Exemplificando: na formação integral, através dos procedimentos didáticos, como a posição ativa dos estudantes, por exemplo, temos outro ponto de contato no processo de integração das disciplinas, em proveito da História

A disciplina de História foi um dos “fios” para a integração nos vários projetos. Seus rastros enunciativos, entre outras possibilidades, foram evocados nesse contexto discursivo, ora como discurso de autoridade apto a construir repertórios culturais, ora como problematizadora do tempo presente e das nossas questões atuais pela análise metódica das fontes, como bem demonstram os extratos abaixo:

O projeto ‘Vamos todos para o Xadrez’ em 2018 teve uma aceitação muito boa entre os alunos [...] no interesse pela história do xadrez e compreensão das regras e táticas do jogo. (NITERÓI, 2018c, p. 3).

Fórum de atualidades: Os encontros serão organizados por temáticas previamente definidas e com indicação de análise de uma fonte [...] com a mediação do professor. (NITERÓI, 2017, p. 2).

Nesses dois projetos “instituintes”, podemos observar dualidades na forma como ocorrem os usos da disciplina de História em diálogos com as demais matérias escolares para referendar as práticas curriculares no “chão das escolas”: ora, com apropriações das descobertas científicas mais recentes no campo da historiografia, como é o caso das operações didáticas efetuadas no projeto do “fórum de atualidades”, que focalizam mais de perto as metodologias do tempo presente de forma marcadamente problematizadora; ora, com discursos que evocam uma perspectiva mais tradicional, como o projeto do “xadrez”, valendo-se da disciplina de História como repertório cultural e encaminhando-se para uma via mais próxima ao acúmulo de conteúdos.

Sintetizando: as contribuições dos projetos “instituintes”, aqui brevemente apresentadas, ilustram, no melhor sentido da palavra, alguns critérios avaliativos que estão no “radar” dos professores da rede niteroiense. Podemos concluir que estes buscam privilegiar, além dos conteúdos disciplinares, as relações de convivência entre os estudantes, os professores, a escola e a cidade, considerando-as imprescindíveis para as práticas cidadãs. Além disso, numa perspectiva bem próxima ao construtivismo e ao sociointeracionismo, os quais também embasam a proposta dos ciclos em Niterói, almejavam a construção de saberes, com destaque para o protagonismo dos sujeitos envolvidos, de forma compartilhada.

### Considerações finais

O artigo buscou problematizar algumas facetas da avaliação das aprendizagens a partir de um campo empírico, específico: a rede pública municipal de educação de Niterói, em diálogo teórico com autores que problematizam a avaliação enquanto prática curricular. A abordagem metodológica foi uma análise histórica e documental com foco nas contribuições de Michel Foucault, especialmente em sua fase arqueológica.

Niterói é um campo empírico fecundo por incentivar, por meio de políticas públicas, a produção curricular nas escolas. Os projetos “instituintes” são parte dessas políticas e constituíram o acervo documental. Em face da natureza dessa empiria, isto é, dos projetos “instituintes”, que expressam um caráter multidisciplinar na interseção cotidiana das disciplinas em variados contextos escolares niteroienses, e de desafios e possibilidades presentes no “chão das escolas”, a abordagem buscou fazer emergir os “rastros” discursivos da disciplina de História e como esta pode contribuir para construção de perspectivas metodológicas para os processos avaliativos que, ao excluir/incluir determinados discursos, podem também produzir realidades/subjetividades.

É nos pontos em comum entre as disciplinas e no próprio protagonismo da História

na tessitura de tais projetos que, quiçá, consigamos elementos para fortalecer o ensino desta disciplina, mesmo quando há uma tendência para seu fracionamento/diluição/exclusão nas grades curriculares formais, como vem acontecendo nas atuais reformas curriculares.

Além disso, é importante questionarmos: se a escola tem sido um lugar para exercício de controle e vigilância e, mesmo assim, em face dessas tentativas de condicionamentos externos, ela é propositiva em suas ações para outras possibilidades de ensino e avaliação; se a escola é capaz de negociar sentidos com práticas avaliadoras de caráter mais tradicionais, o inverso também seria possível? E, em caso afirmativo, que caminhos seguir?

Negociar entre lógicas avaliativas distintas é ainda o melhor itinerário? Que ganhos seriam possíveis a partir do que vem sendo explorado no “chão da escola”? Ou este tende a ser visto, pelos gestores dessas políticas públicas, educacionais exteriores à escola, como aquele lugar de fala sem escuta, no sentido proposto por Spivak (2010)?

É importante lembrarmos que não estamos apenas diante de lógicas avaliativas distintas, mas também de projetos societários. Por isso, a arena pelas significações não se resume apenas em responder: a) qual seria o melhor caminho para “capturar”, de fato, como os estudantes aprendem? e b) que índices devemos considerar para a melhoria do ensino? Há que se considerar que estamos lutando, como nos ensinou Popkewitz (2001, 2020) pelas almas, ou seja, pelas subjetividades dos nossos estudantes. E é na avaliação que o poder cria regulações, regimes para os ditos e interditos, suas próprias verdades ao excluir outras.

Portanto, ainda que experiências bem-sucedidas como a de Niterói, aqui problematizada, se constituam como espaço de vanguarda e de proposição de alternativas, mesmo em face dos muitos enfrentamentos e dilemas, quiçá será possível avançarmos, ainda mais, por intermédio de outros diálogos?

### Referências

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso: 12 maio 2022.

CAIMI, Flávia Eloisa. Progressão do conhecimento histórico. In: FERREIRA, Marieta; OLIVEIRA, M. D. *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 209-213.

CUESTA-FERNÁNDEZ, Raimundo. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.



DICIO. **Significado de Instituinte.** Dicionário online de português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/instituinte/> Acesso: 03/07/2023

FETZNER, Andrea Rosana; SILVA, Nathalia Santos Corrêa. Avaliações externas nas escolas organizadas em ciclos: uma esquizofrenia no espaço educacional. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 54, p. 114-129, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/36247/26487>. Acesso em: 21 ago. 2021.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 19.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 28 set. 2021.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *IDEB: resultados e metas*. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso: 21 ago. 2021.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Avaliação escolar no ensino organizado em ciclos. In: FETZNER, A. R (org.). *Ciclos em Revista: avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008. p. 81-97.

LINHARES, Celia. Políticas de formação de professores e experiências instituintes. *Revista Eletrônica do ALEPH*, Niterói, ano 1, n. 5, maio/jun. 2005.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 26, p. 109-118, 2004.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento histórico escolar: Fixação de sentidos a partir de uma política de avaliação no Rio de Janeiro. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 11, p. 693-713, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/894/89446960010/> Acesso: 5 jan. 2023.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Política de avaliação da educação brasileira: limites e perspectivas. *Jornal de políticas educacionais*, Curitiba, v. 10, n. 19, p. 77-90, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/50214/30869>. Acesso: 5 jan. 2023.

MOREIRA, Ney Eduardo Arlindo. *Democratização da escola e o projeto político*



*pedagógico: movimentos instituintes. 2014. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.*

NITERÓI. Escola Municipal Anísio Teixeira. *Projeto a inclusão digital dos alunos da Escola Municipal Anísio Teixeira em uma perspectiva interdisciplinar.* Niterói: SME: FME, 2018a.

NITERÓI. Escola Municipal Antineia Silveira Miranda. *Projeto a gente quer comida, educação e arte: teatro, literatura, música e cinema como protagonistas do espaço escolar.* Niterói: SME: FME, 2018b.

NITERÓI. Escola Municipal Antinéia Silveira Miranda. *Projeto da descoberta do mundo: ampliando caminhos e possibilidades.* Niterói: SME: FME, 2017.

NITERÓI. Escola Municipal Honorina de Carvalho. *Projeto vamos todos para o xadrez?.* Niterói: SME: FME, 2018c.

NITERÓI. Escola Municipal Julia Cortines. *Projeto mediando conflitos: construindo uma cultura de paz.* Niterói: SME: FME, 2018d.

NITERÓI. Escola Municipal Santos Dumont. *Projeto caminho cultural: reconhecendo niterói e seus monumentos históricos.* Niterói: SME: FME, 2018e.

NITERÓI. Escola Municipal Professor André Trouche. *Projeto democratizando a cultura literária.* Niterói: SME: FME, 2018f.

NITERÓI. Secretaria Municipal de Educação. Fundação Municipal de Educação. *Portaria n. 125/08.* Proposta Pedagógica Escola de Cidadania. Niterói: SME: FME, 2008.

NITERÓI. Secretaria Municipal de Educação. Fundação Municipal de Educação. *Referencial Curricular: uma construção coletiva.* Niterói: SME: FME, 2010.

NITERÓI. Secretaria Municipal de Educação. Fundação Municipal de Educação. *Construindo a escola do nosso tempo.* Niterói: SME: FME, 1999.

NITERÓI. Secretaria Municipal de Educação. Fundação Municipal de Educação. *Edital para inscrição do Projeto Instituinte.* Niterói: SME: FME, 2018g. Disponível em: <https://www.educacaoniteroi.com.br/2018/03/23/edital-para-apoio-a-projetos-educacionais-formulados-por-unidadesprofissionais-da-rede-municipal-de-educacao-de-niteroi/> . Acesso em: 30 dez. 2022.

POPKEWITZ, Thomas S. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor.* Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

POPKEWITZ, Thomas S. Estudos curriculares, história do currículo e teoria curricular: a razão da razão. *Em Aberto*, Brasília, v. 33, n. 107, p. 47-68, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/4508/pdf>. Acesso

em: 28 set. 2020.

PROJET Langevin-Wallon. Paris: [Commission Ministérielle D’Etude, 2020]. Disponível em: <http://clauderochet.pagesperso-orange.fr/ecole/docs/langevin.pdf>. Acesso em: 1 maio 2020 .

RAMOS, Ana Paula Batalha. *Conhecimento escolar e qualidade da educação nas políticas de avaliação da Educação Básica*. 2014. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2014.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Angel I. *Comprender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

### ANEXOS

Figura 1- Desempenho da Rede Pública Municipal de Niterói em relação ao IDEB (Quarto ao quinto ano)



Fonte: INEP (2020).

Figura 2 – Desempenho da Rede Pública Municipal de Niterói em relação ao IDEB (Sexto ao Nono ano)



Fonte: INEP (2020).

**Notas**

<sup>1</sup>Este trabalho é resultado de pesquisa de doutorado que contou com o financiamento da Fundação Carlos Chagas de Amparo a Pesquisas – FAPERJ, através do programa de bolsas “Doutorado Nota Dez”.

<sup>2</sup>Pós-doutoranda em História (UFF). Doutora em Educação (UFRJ). Professora da rede municipal de Educação de Niterói (RJ).