

SEÇÃO TEMÁTICA:

**EDUCAÇÃO EM
TEMPOS DE PANDEMIA**

SECCIÓN TEMÁTICA:

**EDUCACIÓN EN
TIEMPOS DE PANDEMIA**

THEMATIC SECTION:

**EDUCATION IN
TIMES OF PANDEMIC**

<https://doi.org/10.18222/ea.v32.8342>

AVALIAÇÃO EM TEMPOS PANDÊMICOS: SENTIDOS DE APRENDIZAGEM EM NEGOCIAÇÃO

 MARCUS LEONARDO BOMFIM MARTINS^I

 CARMEN TERESA GABRIEL^{II}

I Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora-MG; Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro-RJ, Brasil; *marcus.bomfim@gmail.com*

II Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro-RJ, Brasil; *carmenteresagabriel@gmail.com*

RESUMO

Este artigo problematiza os efeitos do contexto pandêmico sobre os processos de significação da interface avaliação-aprendizagem, percebida como um elemento incontornável nas disputas por sentidos de “escola democrática”. A partir de uma abordagem discursiva, inscrita na pauta pós-fundacional, exploram-se documentos normativos produzidos pelas secretarias estaduais de educação do Rio de Janeiro e de Minas Gerais que tratam da educação no contexto da pandemia de covid-19. As análises apontam a hibridização de tradições e traduções no que diz respeito à interface citada, com acirramento da negociação entre sentidos de aprendizagem em perspectiva de aquisição de algo externo ao sujeito que aprende e como resposta particular desse mesmo sujeito.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM • SABER • PANDEMIA • COVID-19.

EVALUACIÓN EN TIEMPOS PANDÉMICOS: SENTIDOS DE APRENDIZAJE EN NEGOCIACIÓN

RESUMEN

Este artículo problematiza los efectos del contexto pandémico sobre los procesos de significación de la interfaz evaluación-aprendizaje, percibida como un elemento ineludible en las disputas por sentidos de “escuela democrática”. Desde un abordaje discursivo, inscrito en la pauta postfundacional, se exploran documentos normativos que tratan de la educación en el marco de la pandemia de Covid-19 producidos por las secretarías estaduais de educación de Rio de Janeiro y Minas Gerais. Los análisis señalan la hibridización de tradiciones y traducciones en lo que concierne a la interfaz mencionada, con un fortalecimiento de la negociación entre sentidos de aprendizaje en perspectiva de adquisición de algo externo al sujeto que aprende y como respuesta privada de este mismo sujeto.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE • SABER • PANDEMIA • COVID-19.

EVALUATION IN PANDEMIC TIMES: MEANINGS OF LEARNING IN NEGOTIATION

ABSTRACT

This article questions the effects of the pandemic context on the processes of meaning-making of the assessment-learning interface, perceived as an unavoidable element in the disputes over the meanings of a “democratic school”. Based on a discursive approach inscribed in the post-foundational agenda, normative documents that deal with education in the context of the Covid-19 pandemic, produced by the state Departments of Education in Rio de Janeiro and Minas Gerais, are explored. The analyses point to the hybridization of traditions and translations regarding the aforementioned interface, with intensified negotiation between meanings of learning from the perspective of acquiring something external to the learning subject, also as a particular response from that same subject.

KEYWORDS ASSESSMENT LEARNING • KNOWLEDGE • PANDEMIC • COVID-19.

INTRODUÇÃO

A crise sanitária em escala planetária provocada pela pandemia de covid-19 – que, no Brasil, se agregou às crises política e social decorrentes da atuação negacionista do governo federal – provocou o fechamento das escolas em um primeiro momento e, posteriormente, a adoção de modelos educacionais que utilizem tecnologias digitais de informação e comunicação como forma de garantir a continuidade dos processos formativos educacionais para a escolarização possível. Entendemos que esse contexto tende a exacerbar as lutas pela significação da definição de escola pública democrática. Nesse sentido, propomo-nos neste estudo a entrar nesse debate analisando as articulações discursivas mobilizadas para significar a interface avaliação-aprendizagem, entendida como um elemento incontornável na disputa pela fixação da instituição escolar.

Para tal, escolhemos como nossa base empírica documentos normativos produzidos pelas redes estaduais de educação do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, pois, além de fazerem parte das maiores redes do Brasil e da América Latina, essas redes são os *loci* de exercício profissional de grande parte dos docentes com cuja formação na graduação contribuímos em função de nossas vinculações institucionais. Nesse sentido, sublinhamos que não é nossa intenção estabelecer comparações entre as redes, mas compreender como duas das redes mais extensas e complexas do país se situam no contexto da interface de análise privilegiada. Entendemos que as leituras produzidas a partir desse recorte podem servir de parâmetro para análises das demais redes que, juntas, compõem o retrato da educação básica no país.

Fazem parte do *corpus* as *Orientações para as práticas pedagógicas no retorno às aulas presenciais* (RIO DE JANEIRO, 2020a) e a Resolução Seeduc n. 5843 (RIO DE JANEIRO, 2020b), ambas da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, e *Documento Orientador: regime especial de atividades não presenciais – versão 2* (MINAS GERAIS, 2020b); *Guia prático para professores* (MINAS GERAIS, 2020c) e *Avaliação Diagnóstica: orientações aos estudantes* (MINAS GERAIS, 2020a) da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. A escolha desses documentos se deu, sobretudo, em função do que se encontrava disponibilizado pelas Secretarias de Educação no momento de elaboração deste artigo. Assim, entendemos que, a despeito de eventuais “falhas de comunicação” dessas instituições com o público, tais documentos tendem a expressar aquilo que elas consideram mais importante de ser comunicado.

Ademais, reconhecemos que a análise aqui apresentada traz as marcas do tratamento empírico diferenciado dos textos selecionados. Com efeito, em função dos estilos textuais desses documentos, que compreendem textos jurídicos e administrativo-pedagógicos, bem como do foco deste estudo, alguns desses textos receberam mais atenção do que outros, com o devido cuidado, todavia, para não enfraquecer a consistência teórico-metodológica da interpretação.

Este texto está estruturado em duas partes. Na primeira, apresentamos os sentidos da interface avaliação/aprendizagem/escola democrática que são disputados nos debates político-educacionais contemporâneos, explicitando nosso posicionamento nessas lutas a partir de nossas apostas em uma abordagem discursiva na pauta pós-fundacional. Na segunda, sustentamos nossas argumentações por meio da análise de trechos dos documentos selecionados com foco nessa interface. Interessa-nos, mais particularmente, mapear, nos documentos em questão, o traçado dos fluxos de sentido que articulam os significantes *aprendizagem* e *avaliação* nessa interface, bem como seus efeitos na fixação e na hegemonização de sentidos de escola e escolarização.

AVALIAÇÃO-APRENDIZAGEM: QUE ARTICULAÇÕES PARA UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA?

Isso não só significa que deve haver algo a que responder – um currículo, por exemplo, porém não um currículo como conteúdo que precisa ser adquirido, mas como prática que permite respostas particulares. [...], o que *não* significa, entretanto, que qualquer resposta bastará e deve ser simplesmente aceita. Vir ao mundo não consiste definitivamente em autoexpressão. (BIESTA, 2017, p. 48, grifo do autor)

A maneira como definimos a aprendizagem e nossas crenças sobre como ela ocorre têm implicações importantes em nossa capacidade de promover mudanças no sistema educacional. (CHAIB, 2015, p. 361)

A escolha desses excertos que nos servem de epígrafe para esta primeira seção do artigo reafirma nossa opção de apostar na articulação avaliação-aprendizagem como binômio potente para a defesa de uma escola que se pretenda democrática. Nesse sentido, já de início nos afastamos de algumas perspectivas que circulam no campo educacional que concebem avaliação e aprendizagem como polos inconciliáveis de um sistema binário. Nessas interpretações, a avaliação tende a ser percebida como algo impeditivo de aprendizagens significativas. Vimos defendendo (MARTINS; GABRIEL, 2016; MARTINS, 2017, 2020) outras leituras, investindo, assim, na produção de ambivalências capazes de incluir esses dois elementos/significantes na mesma cadeia de equivalências definidora de escola/educação democrática. Construiremos nossos argumentos a partir da análise das formas como essas categorias são articuladas nos documentos oficiais que orientaram a adoção de regimes especiais de ensino nas redes estaduais de educação do Rio de Janeiro e de Minas Gerais no contexto da pandemia de covid-19.

O movimento proposto implica apresentar o que tem sido tradicionalmente fixado no campo educacional quando o que está em jogo é a definição de *avaliação* e

de *aprendizagem* e simultaneamente explorar as fissuras dessas fixações. Esse movimento se dá por meio da reativação da contingência que permite lembrar a instabilidade e provisoriedade permanentes de qualquer tentativa de estabilizações/sedimentações de sentidos particulares. No entanto, tal tarefa não é de fácil execução. A própria delimitação do que pode ser considerado tradição/tradução na educação não é consensual, dependendo, pois, do ângulo que se queira priorizar.

Como já explicitado, o enfoque aqui priorizado pressupõe trabalhar com a potencialidade da articulação entre os significantes “aprendizagem” e “avaliação” como elementos importantes da cadeia equivalencial de significação de educação democrática. Assim, e embora reconheçamos a importância e pertinência dos debates contemporâneos sobre políticas educacionais de avaliação a respeito de análises e comparações de desempenhos de escolas, redes, sistemas e países, o foco deste artigo são as reflexões e análises sobre a avaliação no âmbito das escolas com vistas a identificar, acompanhar e mensurar as aprendizagens dos estudantes.

A intencionalidade desse recorte explicita nosso interesse em explorar menos os diferentes sentidos possíveis da expressão “avaliação da(s) aprendizagem(ns)” do que os sentidos da interface avaliação-aprendizagem produzidos a partir da articulação de sentidos particulares de cada um desses termos. Colocado de outra maneira, os sentidos particulares fixados de um dos termos produzem efeitos no processo de significação no qual se inscreve o outro significante.

A explicitação do objeto da avaliação privilegiada nesta reflexão não elimina o campo de disputas em torno da hegemonização de um sentido particular. A leitura entrecruzada e assistemática das literaturas especializadas das áreas de avaliação educacional e de aprendizagem apontam para as múltiplas possibilidades de interpretações abertas para o delineamento dos contornos da interface privilegiada neste artigo. Assim, optamos por apresentar um breve mapeamento de fluxos de significação que participam e se articulam em meio às disputas pela fixação de sentidos tanto de “avaliação” como de “aprendizagem”. Dentre eles, destacamos dois fluxos entrelaçados que nos interessam trazer para o debate: i) “avaliação classificatória” (CRUZ, 2008; SAMPAIO, 2010) / “aprendizagem como aquisição” (BIESTA, 2017); ii) “avaliação democrática” (MARTINS, 2020) / “aprendizagem como reposta” (BIESTA, 2017).

O primeiro fluxo investe simultaneamente na estabilização de um sentido de avaliação que tende a ser percebida como algo que tem um valor em si. Sua função – a despeito das divergências menores entre os diversos tipos de propostas avaliativas que podem estar sob este mesmo guarda-chuva – é ordenar, definir retenção ou progressão no interior dos sistemas escolares, medir e classificar aprendizagens. Nessa forma de compreensão de avaliação, autorreferenciada e historicamente hegemonizada na cultura escolar, não se questionam os objetivos, a quem e ao que deve servir

e o porquê do ato de avaliar. Quando muito, discute-se a adequação e a fiabilidade das técnicas e dos instrumentos, mas em nenhum momento se problematiza o entendimento particular e contingencialmente hegemônico do próprio processo de aprendizagem por meio dos quais os resultados são obtidos. Pressupõe-se que cabe à escola e aos docentes medirem com precisão, ao final de um recorte temporal preestabelecido, a quantidade de aprendizagem adquirida pelos estudantes. A preocupação com o que vale a pena avaliar desloca-se para a defesa de avaliar apenas o que pode ser medido, reatualizando assim o que na literatura sobre avaliação é comumente chamado de “pedagogia do exame” (LUCKESI, 2008).

As vertentes que investem na supremacia da perspectiva classificatória de avaliação tendem a operar com um sentido particular de aprendizagem que privilegia a dimensão da *aquisição* de um saber-objeto cuja existência independe do sujeito em detrimento de outros aspectos que a envolvem. Ela tende a ser definida como consciência do sujeito daquilo que ele *adquiriu* durante o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Chaib (2015), trata-se da hegemônica de paradigmas cognitivistas nas explicações de processos de ensino e aprendizagem. A pedagogia do exame (LUCKESI, 2008), com seu forte viés de mensuração e classificação, vale-se da elaboração e de usos de instrumentos que privilegiam a perspectiva “aquisicionista” de aprendizagem que reverberam em propostas de exercícios avaliativos cujos resultados esperados do aluno é repetir a palavra de outrem.

Esse primeiro fluxo de fixação tem sido reatualizado e se mantém fortemente presente não apenas nos debates acadêmicos, mas também como embasamento tanto de políticas educacionais, em que a avaliação é central, como de práticas pedagógicas mobilizadas em contextos de ensino-aprendizagem. Não é por acaso que, ainda que com vozes dissonantes, estudiosos dos dois campos – avaliação e aprendizagem – qualificam o tempo presente como sendo o tempo de uma *obsessão avaliativa* (AFONSO, 2007) e de uma *era da mensuração* (BIESTA, 2012). Nesse contexto, Biesta (2017) formula uma crítica contundente ao que ele chama de *linguagem da aprendizagem* em detrimento de uma *linguagem da educação*. Essa crítica não nega a importância da aprendizagem, mas alerta para os efeitos de um sentido particular que notadamente enfraquece a dimensão política da educação.

A reativação recorrente desses fluxos que participam do que Biesta (2017) nomeia criticamente como “linguagem da aprendizagem” está assentada, segundo esse autor, na combinação de tendências e desenvolvimentos diferentes e parcialmente contraditórios: i) a emergência de novas teorias da aprendizagem, como as que trazem as marcas das perspectivas construtivistas e socioculturais, que argumentam em defesa da centralidade do estudante no processo de aprendizagem; ii) a emergência das críticas pós-estruturalistas, que tendem a enfraquecer o estatuto ontológico da razão moderna iluminista, que define o sujeito do conhecimento,

sujeito racional cartesiano, abrindo brechas para interpretações que interessam questionar a própria pertinência do sujeito-docente, restando assim um espaço vazio ocupado e monopolizado pelo “ato de aprender” em detrimento do “ato de ensinar”; iii) a “explosão silenciosa” da aprendizagem adulta expressa no aumento significativo de investimento dos adultos em variadas formas de aprendizagem e de caráter individualista; iv) a erosão do Estado de bem-estar social pela intensificação da ideologia de mercado neoliberal que, ao transportar para as relações educacionais seus princípios e lógicas, passa a perceber os alunos como consumidores de serviços oferecidos pelo Estado, ou seja, muda-se de uma relação política para uma relação econômica, na qual a mercadoria é a educação.

É, pois, no lastro desse contexto que o ensino é redefinido como apoio e facilitação da aprendizagem, contribuindo para reforçar o lugar de subalternidade da docência na relação com o conhecimento, cabendo assim aos professores apenas a função técnica de entregar sua mercadoria, e à escola, percebida como uma empresa, satisfazer a sua clientela.¹

As críticas ao binômio “avaliação classificatória/aprendizagem como aquisição” têm se intensificado, abrindo possibilidades para a emergência de outros entendimentos dessa interface. É, pois, em meio a essas fissuras que o segundo fluxo de significação anteriormente mencionado tem se afirmado, “avaliação democrática/aprendizagem como resposta”, inscrito no que Biesta (2017) nomeia “linguagem da educação”. Essa noção diz respeito às questões políticas e éticas que interpelam o que pode e o que não pode ser feito nas escolas, à inevitabilidade de relações, às possibilidades de experiências e de vir ao mundo de forma particular, rompendo com o processo de “produção” de um tipo particular de subjetividade (apenas aquela necessária para a reprodução da ordem social).

Nessa perspectiva, a articulação entre esses dois significantes assume outros contornos, questionando seus próprios limites. Afinal, nem tudo o que se aprende é avaliável, e os alunos aprendem muito mais do que o professor consegue avaliar. Também não é claro que o professor avalie o que seja realmente mais valioso. Trata-se de não confundir o que vale a pena aprender com o que interessa que seja objeto

1 É nesse movimento que se inscrevem, por exemplo, as propostas de políticas educacionais recentes, com a promessa de atender o “cliente”, como a Reforma do Ensino Médio – que propõe uma acentuada diminuição de conteúdos obrigatórios, com a possibilidade de escolha por parte do estudante (“cliente”) daquilo que ele deseja aprender e de atender ao “mercado” – ou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – que define os objetos de aprendizagem que devem ser entregues aos “clientes” em cada espaço-tempo de sua trajetória de escolarização na educação básica, de forma que temáticas fundamentalmente políticas, como o conteúdo e o objetivo da aprendizagem, que são questões educacionais importantes e devem ser vistas como assuntos sociais e interpessoais, são deslocadas para a condição de preferências individuais ou determinadas pelo mercado. Para discussões mais detalhadas sobre essas políticas, ver Casagrande e Alonso (2019) e Macedo (2015).

de avaliação (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2001), implicando diretamente, portanto, as formas de os estudantes se relacionarem com os conhecimentos que lhes são oferecidos na escola, isto é, na forma como aprendem ou se recusam a aprender.

A emergência desse segundo fluxo pode ser vista como uma possibilidade de enfrentamento das demandas e ameaças que interpelam a instituição escolar na atualidade. Afinal, em que cadeias equivalenciais apostar para a hegemonização de sentidos particulares de avaliação e de aprendizagem que não se resumam a um processo consciente de aquisição de um conteúdo pronto e acabado à espera de ser avaliado? Reiteramos que enfrentar essa questão é uma porta de entrada possível para participar das lutas hegemônicas pela função social e política da escola que se acirram no presente. Afinal, se essa instituição há muito se encontra “sob suspeita” (GABRIEL, 2008), aos olhos seja dos defensores da tese da eficácia mercadológica, seja dos críticos da sua natureza monocultural, o fechamento de suas atividades presenciais, provocado pela pandemia de covid-19, exacerba a sua vulnerabilidade, (re)colocando-a no centro das disputas entre os diferentes grupos de interesse presentes no cenário político contemporâneo.

Este texto se propõe a contribuir para a estabilização desse segundo fluxo de sentidos que configura a interface avaliação-aprendizagem. Entendemos que apostar em outros sentidos possíveis significa desestabilizar vínculos essencialistas entre instrumentos avaliativos e concepções de aprendizagem e reconhecer que as tradições no âmbito da cultura escolar são, como todas as tradições, inventadas (HOBBSAWM, 1997) e tendem a reafirmar como naturais movimentos teórico-políticos. Esse entendimento desloca as concepções de aprendizagem dos instrumentos para os usos que lhes são feitos, contribuindo para desestabilizar a hegemonia da pedagogia do exame (LUCKESI, 2008), com seu forte viés de mensuração e classificação. Trata-se mais de investir em uma mudança dos sentidos e usos da aprendizagem do que de uma mudança dos instrumentos de avaliação. Por que, para quem e o que avaliamos passam ser questões que importam na interface “avaliação democrática/aprendizagem como resposta”, e essas questões são de ordem política e, portanto, dizem respeito à “linguagem da educação” (BIESTA, 2017).

Assim, a ênfase nos sentidos de aprendizagem permite explorar outras dimensões desse processo, como as que incorporam os modos de subjetivação em sua definição. Ao defender uma concepção de aprendizagem como resposta, Biesta (2017) incorpora tanto a singularidade como a agência dos sujeitos que se relacionam com o conhecimento em meio aos processos educacionais. Trata-se de investir na criação de possibilidades de avaliações que animem – e não limitem – as possibilidades de estabelecer uma relação produtiva, criativa e inventiva com o conhecimento escolar. É preciso sublinhar que esse entendimento não significa

[...] negar a importância de elementos cognitivos nos processos de aprendizagem, mas mitigar seu *status* de fundamento último no processo de definição de *aprendizagem*. Ademais, mobilizar termos como “tomada de consciência” e “estratégias” pode remeter a uma essencialização dos sujeitos que só seriam capazes de aprender (no sentido de adquirir conhecimento) em um processo absolutamente consciente e controlado. (MARTINS, 2020, p. 4)

Operar com esse entendimento implica igualmente escolher em quais processos de significação de escola interessa-nos investir. Em função do recorte e da postura epistêmica deste texto, entre os diferentes sentidos de escola possíveis e disponíveis nos debates político-acadêmicos atuais, a proposta de Jorge Larossa Bondía de significá-la como lugares de *experiência*, isto é, lugares onde somos tocados, afetados pelos conhecimentos que nela circulam, apresenta-se como um caminho teórico instigante que merece ser explorado para continuarmos investindo na articulação avaliação-aprendizagem na lógica de uma “linguagem da educação”, como defende Biesta (2017).

Nessa perspectiva, as escolas ampliariam as possibilidades para que os indivíduos se “tornem presença” e habitem o mundo “como seres singulares e únicos”, o que só é possível “por meio de nossas relações com os outros que não são como nós” (BIESTA, 2017, p. 56). Esse entendimento de escola remete a outras compreensões da aprendizagem dos sujeitos que a frequentam, reforçando a dimensão relacional que a institui, isto é, que permite que ela aconteça. O desejo de aprender é uma forma de estar no mundo como desejo do outro e de si mesmo, e não desejo de posse por um objeto (conhecimento objetivado). Assim, “não estar motivado”, “não gostar de uma aula de uma disciplina específica”, ou “não achar um curso interessante” não é percebido como uma característica do indivíduo ou uma questão de gosto individual, mas como uma forma específica de se relacionar com o saber (GABRIEL, 2018, p. 240).

Na mesma linha, Bondía (2002) argumenta sobre o *saber da experiência* – o sentido (ou sem sentido) do que nos acontece (experiência), de forma que se trata de um saber particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal, não podendo ser apartado do indivíduo, constituindo uma forma singular de estar no mundo, sendo uma atuação ética (um modo de conduzir-se) e estética (um estilo). Biesta (2017 p. 48), no entanto, salienta, tal como destacamos na epígrafe desta seção, que “vir ao mundo não consiste definitivamente em autoexpressão”, essa ressalva é pertinente para sublinhar o caráter relacional e ético de vir ao mundo, de se tornar o sujeito da experiência.

A apresentação dessas duas possibilidades de fechamento provisório de sentidos da interface avaliação-aprendizagem não significa reforçar leituras dicotômicas. Elas são apenas indícios de movimentos e tendências que atravessam o campo educacional na atualidade. Argumentamos que a entrada nesse debate exige um

esforço teórico no sentido de buscar outros ângulos de ataque e outras ferramentas de análise que permitam escapar de um binarismo essencialista contraproducente que antagonize fixações particulares de sentidos de escola, de aprendizagem e de avaliação. Desse modo defendemos a importância e pertinência de ampliar nossas lentes de leitura e, no lugar de focar e isolar a interface avaliação-aprendizagem, voltar nosso olhar para a natureza da “relação com o(s) saber(es)” privilegiada nos contextos formativos no qual os atos de aprender e de avaliar se inscrevem.

Sublinhamos, dado o foco da análise neste artigo, que falar de saberes objetivados e disciplinarizados e de respostas particulares remete à necessidade de investir em sentidos de avaliação-aprendizagem que valorizem as relações específicas com o conhecimento – definidas nos contextos e limites dos regimes de verdade das respectivas comunidades disciplinares –, mas também as relações singulares, ou, para utilizar o termo de Bondía (2002), relações *experienciais* com o conhecimento. O desafio consiste em superar uma aparente dualidade expressa na distinção entre relações específicas, de ordem pedagógica ou da episteme disciplinar, e relações singulares com o conhecimento, ligadas aos processos de subjetivação.

Trata-se de apostar na viabilidade e na potência de processos de avaliação educacional que articulem essas duas formas de relação com o saber. Cabe sublinhar ainda que o próprio Biesta (2017) contribui para uma tessitura profícua entre esses dois elementos – relações experienciais com o saber (aprendizagem) e necessidade de validação dessas relações (avaliação) – ao entender que não é qualquer resposta que deva ser aceita no processo de *tornar-se presença* (vir ao mundo) – como enunciado na epígrafe selecionada. Ao fazer tal ressalva, o autor oferece a possibilidade de nos apropriarmos de suas reflexões no sentido tanto de negar a exaltação da pura diferença (ou da diferença por ela mesma) quanto de destacar a necessidade de pensar sobre os regimes de legitimação de conhecimento válido a ser ensinado/aprendido/avaliado, isto é, repensar o domínio do verdadeiro ou as possibilidades de inscrever-se no domínio do verdadeiro sob outras bases.

Essa argumentação vai ao encontro da crítica formulada por Biesta (2017) em relação à redução da linguagem da educação a uma linguagem da aprendizagem. Com efeito, operar com a categoria “relação com o(s) saber(es)”, revisitada na pauta pós-fundacional (GABRIEL, 2018), abre possibilidades de pensar de forma articulada os processos de subjetivação de quem aprende e os processos de objetivação do que é legitimado a ser ensinado/aprendido/avaliado, o que significa interpelar os significados dos próprios atos de ensinar/aprender/avaliar. Explorar a categoria *relação com o saber/conhecimento* permite reconhecer que a apropriação do saber-objeto é apenas uma, entre outras tantas, figura do aprender, oferecendo assim a possibilidade de incorporar a dimensão identitária que opera com múltiplos sentidos ou figuras de aprendizagem (GABRIEL, 2018, p. 241-242).

Dito de outra forma, o potencial heurístico dessa categoria é permitir operar com a indissociabilidade dos processos de subjetivação (tornar-se presença e sujeito da experiência) e a objetivação (do conhecimento e do sujeito educado/escolarizado, o sujeito que aprende). Para tal, o significante “relação” é entendido como lugar de emergência do sujeito e do saber, pois “um saber tem sentido e valor somente em referência às relações que o sujeito produz com o mundo, consigo e com os outros” (GABRIEL, 2018, p. 242). De forma semelhante, na perspectiva de aprendizagem como resposta,

[...] podemos dizer que alguém aprendeu alguma coisa não quando for capaz de copiar e produzir o que já existia, mas quando alguém responde ao que não é familiar, ao que é diferente, ao que desafia, irrita ou até perturba. Então a aprendizagem se torna uma criação ou uma invenção, um processo de introduzir algo novo no mundo: a resposta única de alguém. (BIESTA, 2017, p. 97)

Retomando o fio condutor dessa reflexão, caberia então questionar: que efeitos sobre os significantes “aprendizagem” e “avaliação” o deslocamento da modalidade presencial para a modalidade remota de ensino, em função da pandemia, provoca? O entendimento do significante “aprendizagem” que associa esse termo à potência da experiência, como defendido por Bondía (2002), se sustenta em meio a esse deslocamento? Que concepções de avaliação foram fixadas nas propostas de ensino emergencial? Que instrumentos foram legitimados e deslegitimados para avaliar as aprendizagens nesse contexto? Em que medida a atual conjuntura reforçou ou subverteu relações hegemônicas entre aprendizagem e avaliação?

AVALIAÇÃO-APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA: QUE DESLOCAMENTOS?

O atual contexto de emergência sanitária provocou o fechamento das escolas e tornou o ensino remoto, por meio das tecnologias digitais de comunicação e informação, praticamente a única via de manutenção dos processos de escolarização. Interessa-nos nesta seção compreender os efeitos desse deslocamento da modalidade presencial para a modalidade remota de ensino nos processos de significação da interface avaliação-aprendizagem.

A preocupação com os desafios postos para a instituição escolar pela atual crise pandêmica tem sido compartilhada por diferentes estudiosos. Em linhas gerais, essas análises tendem a denunciar os efeitos nocivos de tal deslocamento. Para Sebastián Plá (2020, p. 33, tradução nossa), o contexto atual reforça “a ficção didática

do professor como guia de aprendizagem e dos alunos como construtores dela”.² As questões sobre o conteúdo e o objetivo da educação são formuladas de forma a reforçar a lógica clientelista e mercadológica, secundarizando ou mesmo impossibilitando uma discussão aberta e democrática sobre o conteúdo e o objetivo da educação, pois os grupos de interesse que apoiam e investem nessas concepções entendem esse estado das coisas como algo dado e plenamente estabelecido, atuando apenas no sentido de prover condições de adaptação a essa ordem.

Apesar de reconhecermos a importância da crítica e a relevância da denúncia em tempos de forte ameaça a projetos democráticos de sociedade; de intensificação da desigualdade escolar; de recrudescimento, no cenário político nacional, do conservadorismo e do obscurantismo; de ampliação de movimentos e práticas discriminatórios que interpelam a escola e a universidade públicas; de enfraquecimento do espaço público; de negacionismos; de hegemonização de modelos de avaliação pautados em lógicas neoliberais, instrumentalistas, individualistas e mercadológicas; de reformas curriculares; e de elaboração de políticas de formação de professores da educação básica que desvalorizam a autonomia intelectual do profissional docente; o recorte aqui privilegiado é outro. Não se trata de defender ou denunciar as estratégias que vêm sendo implementadas pelos poderes públicos responsáveis. A proposta é olhar para o conjunto de documentos oficiais selecionados e explicitados na parte introdutória deste texto e examiná-los como um campo intertextual e interdiscursivo no qual, e por meio do qual, ocorrem as disputas pelos sentidos de escola democrática.

Para tal, selecionamos como porta de entrada nesse debate as lutas pela significação em torno da interface avaliação-aprendizagem, como discutido na seção anterior. Entendemos que esses textos, pela sua própria natureza, podem ser percebidos como dispositivos de estabilização de sentidos particulares de escola, fazendo intervir as lógicas de equivalência e da diferença (LACLAU; MOUFFE, 2015) em processos de significação que envolvem múltiplos significantes, incluindo os dois que notadamente nos interessam neste artigo. O diálogo com a abordagem pós-fundacional exige uma desconfiança permanente em relação a essas tentativas de estabilização, percebidas como sendo sempre contingenciais, provisórias e inacabadas. Afinal, como sustenta a perspectiva pós-fundacional, o desafio colocado pela radicalização das críticas às perspectivas essencialistas e deterministas por meio do reconhecimento da potência analítica da virada ontológica no campo das ciências sociais consiste em incorporar nas leituras políticas do social a aporia da impossibilidade e inevitabilidade que institui todo processo de significação.

2 Do original: "la ficción didáctica del docente como guía del aprendizaje y de los alumnos como constructores del mismo".

A análise do *corpus* empírico selecionado para a análise aqui pretendida pressupõe, assim, perceber tanto as linhas de força que convergem para estabilização e hegemonização de sentidos particulares da interface avaliação-aprendizagem para significar a escola quanto as fissuras, isto é, as brechas que apontam a força da contingência e a presença de outros fios da meada que, embora não tenham sido puxados com a mesma intensidade, estão lá, como testemunhos de que outras interpretações são sempre possíveis.

Importa sublinhar que a estruturação de uma ordem escolar desigual como a que caracteriza a sociedade brasileira não foi inaugurada com a eclosão da crise sanitária atual. O combate à injustiça social cognitiva (SANTOS, 2007) é histórico, marcado por avanços significativos, mas igualmente ainda longe de poder ser considerado como uma luta vitoriosa. Essa observação é importante para não considerarmos o ensino remoto como a causa de todas as mazelas do campo educacional.

A leitura cuidadosa dos documentos produzidos pelas gestões estaduais de Minas Gerais e do Rio de Janeiro deixou transparecer o reconhecimento do risco dos efeitos nocivos dessa crise no acirramento das desigualdades educacionais ao fundamentarem as ações a serem implementadas. Não é por acaso que a questão do abandono escolar é colocada na linha de frente das justificativas dessas determinações, como pode ser observado nos excertos a seguir:

A busca ativa consiste como o conjunto de ações voltadas para assegurar o acesso às políticas sociais, principalmente à *educação na perspectiva da aprendizagem dos estudantes em situação de potencial abandono escolar*.

[...]

A identificação dos(as) estudantes que *não desenvolveram atividades* durante o ensino remoto e não informaram a possibilidade de retorno ao ensino presencial é para nós o principal *fator de alerta para uma situação de potencial abandono escolar*. (RIO DE JANEIRO, 2020a, grifos nossos)

As disposições do Parecer CNE/CP 05/2020 orientam que as avaliações e exames de conclusão do ano letivo de 2020 das escolas deverão levar em conta os *conteúdos curriculares efetivamente oferecidos aos estudantes*, considerando o contexto excepcional da pandemia, com o *objetivo de evitar o aumento da reprovação e do abandono no ensino fundamental e médio, garantindo uma avaliação equilibrada dos estudantes em função das diferentes situações enfrentadas*. (MINAS GERAIS, 2020b, p. 18, grifos nossos)

O que está em jogo é entender como essa modalidade de ensino, tal como interpretada nesses documentos e imposta pela crise sanitária, inscreve-se nas disputas pela democratização da escola, tendo como eixo norteador a interface

avaliação-aprendizagem. O último excerto desse primeiro conjunto reforça a lógica já referendada em estudos nacionais e internacionais situados no campo da avaliação educacional que denunciam o vínculo existente entre reprovação e evasão escolar.

Apostando que as especificidades do contexto pandêmico tendem a ampliar o rol de dificuldades que interpelam as relações de ensino-aprendizagem, o caminho construído pelo poder público mineiro para mitigar a reprovação e, com isso, enfraquecer as possibilidades de abandono, foi o de apostar em “uma avaliação equilibrada dos estudantes em função das diferentes situações enfrentadas” (MINAS GERAIS, 2020b, p. 18). Pela construção discursiva explicitada no excerto em questão, uma avaliação “equilibrada” tem a ver com considerar os contextos particulares nos quais são instituídas as relações de ensino-aprendizagem e com diminuir a probabilidade de reprovação, tendendo, pois, a enfraquecer a perspectiva sintetizada no fluxo “avaliação classificatória/aprendizagem como aquisição” e caminhando em direção ao fluxo “avaliação democrática/aprendizagem como resposta”, ao admitir a articulação entre experiência e relação com o conhecimento.

Construímos assim duas categorias analíticas que nos auxiliam a identificar movimentos que, articulados, configuram ora maior inclinação a reforçar o fluxo “avaliação classificatória/aprendizagem como aquisição”, ora subvertem a inclinação em direção ao fluxo “avaliação democrática/aprendizagem como resposta”, que, como vimos, se adequa mais a uma linguagem educacional em relação a uma linguagem da aprendizagem. Essas categorias são: i) *sentidos da avaliação*; ii) *instrumentos e critérios de avaliação*. A primeira compreende definições e objetivos da avaliação, enquanto a outra diz respeito às formas de produção de informações sobre os processos educacionais, em especial, sobre os estudantes e suas aprendizagens. Essas duas categorias explicitam, simultaneamente, movimentos de reforço e subversão dos fluxos explorados na seção anterior.

Associar avaliação ao cumprimento de objetivos de aprendizagem predefinidos, aptidões e habilidades não desenvolvidas, conteúdos aprendidos e testagem e exercício de conhecimentos remete a *sentidos de avaliação* que reforçam o fluxo “avaliação classificatória/aprendizagem como aquisição”, como pode ser constatado nos seguintes trechos:

Assim, é fundamental que realizemos *avaliação* e que esta seja justa, considerando os objetivos de aprendizagem efetivamente cumpridos, bem como os esforços dos alunos e sua participação. (RIO DE JANEIRO, 2020a, grifos nossos)

É de extrema importância que as ações pedagógicas previstas no PET sejam trabalhadas uma vez que, no retorno às atividades presenciais, a *avaliação diagnóstica a ser aplicada aos alunos considerará as habilidades e*

objetos de aprendizagem abordados no material. O objetivo será detectar as aptidões não desenvolvidas pelos estudantes durante o período de atividades não presenciais para assim planejar a retomada dos conteúdos e a necessidade de reforço escolar. (MINAS GERAIS, 2020b, p. 5, grifos nossos)

No retorno às atividades presenciais, a avaliação diagnóstica a ser aplicada aos alunos considerará o conteúdo abordado no material para detectar as aptidões não desenvolvidas e planejar revisões e todo o apoio necessário. (MINAS GERAIS, 2020c, p. 1, grifos nossos)

[...] a Avaliação Diagnóstica não vale nota. As atividades propostas servem para testar e exercitar o seu conhecimento, mostrando quais conteúdos você tem mais facilidade e quais são aqueles que você precisa estudar mais. (MINAS GERAIS, 2020a, p. 11, grifos nossos)

Os conteúdos, nessa perspectiva, são vistos como fins em si mesmos, e não como momentos de uma cadeia articulatória definidora de conhecimento escolar. Percebidos como elemento/momento, os conteúdos passam a ser compreendidos, nessa abordagem, como rastros de fluxos de cientificidade – produzidos no âmbito das ciências de referência das disciplinas escolares – que, articulados a fluxos axiológicos – formulados no seio de demandas democráticas e populares endereçadas à escola – e aos processos de didatização, constituem o que pode ser nomeado como conhecimento escolar.

A despeito do foco nos conteúdos *per se*, é possível reconhecer também uma articulação discursiva que privilegia a organização educacional a partir de habilidades e competências. Tais elementos têm consistido na principal aposta das políticas educacionais contemporâneas, dado seu potencial de subsidiar aspectos mensuráveis dos processos educacionais. Enredam-se em uma mesma teia discursiva significantes como “conteúdos”, “habilidades”, “competências”, “objetos de aprendizagem”, “objetivos de aprendizagem”, “direitos de aprendizagem”, “expectativas de aprendizagem”, com o objetivo de garantir bons índices em avaliações de larga escala aplicadas em níveis nacional (municipal e estadual, em muitos casos) e internacional, produzidas a partir de tecnologias estatísticas como a Teoria da Resposta ao Item (TRI).

Com efeito, trata-se da mobilização de novidades organizacionais e/ou tecnológicas para a reafirmação de perspectivas educacionais arraigadas em uma cultura escolar que privilegia uma relação sujeito-objeto (no caso, estudante-conhecimento) de absoluta exterioridade, o que, na perspectiva que vimos apresentando ao longo deste artigo, reafirma uma *linguagem da aprendizagem* e o fluxo “avaliação classificatória/aprendizagem como aquisição”. Outros trechos selecionados dos documentos em questão validam essa leitura:

Nesse contexto, o foco é possibilitar um ensino que englobe experiências de ensino-aprendizagem em vários componentes curriculares, *com metas de aprendizagem* e soluções de possíveis lacunas ocasionadas no período do ensino remoto. (RIO DE JANEIRO, 2020a, grifos nossos).

O PET abarca um conjunto de atividades semanais que contempla as *habilidades e objetos de aprendizagem* de cada ano de escolaridade e de cada componente curricular, respeitando a carga horária mensal ofertada ao estudante. (MINAS GERAIS, 2020b, p. 5, grifos nossos)

Essas macroáreas podem ser utilizadas na confecção do projeto, pois também visam cumprir a legislação que versa sobre Educação Básica, oportunizando aos estudantes o *direito de aprendizagem, pelo acesso aos conhecimentos que possibilitem a formação para o mundo do trabalho, cidadania e democracia, respeitadas as características regionais e locais, da cultura, da economia e da população*. (RIO DE JANEIRO, 2020a, grifos nossos).

Outro elemento que, em nosso entender, vem adquirindo *status* de tecnologia educacional incontornável, subsidiando e sendo subsidiada pela “*linguagem da aprendizagem*”, como apontam os fragmentos até então analisados, diz respeito à organização dos currículos e das relações de ensino-aprendizagem por meio da lógica das habilidades e competências. Nesse sentido, concordamos com a crítica formulada por Gimeno Sacristán (2011, p. 36, grifos do autor):

O problema surge quando [a linguagem das competências] se converte em linguagem dominante e até exclusiva. Agora, há o entendimento de que a *competência* signifique o que interessa, fazendo uma leitura da educação ligada a uma visão do mundo, em que ser educado representa um saber fazer ou capacidade para operar e realizar algo que nos torne mais competentes. Com essa linguagem não se questiona se nos tornamos mais conscientes, responsáveis, justos, inventivos, expressivos, prudentes, solidários, respeitosos, colaboradores, amáveis, sãos, cultos, humanistas, avessos às desigualdades, intelectualmente formados ou sábios. Em resumo, essa nova linguagem ajuda e compromete o educando na construção de um novo conhecimento do mundo e em sua transformação? Essas não são qualidades humanas que interessam aos mercados, tampouco às avaliações e comparações de sistemas educacionais.

É importante sublinhar, porém, que essa crítica aqui trazida não consiste em negar qualquer tipo de validade de pensar a escola como espaço de aprendizagem de conteúdos, valores, habilidades e competências, ou, em outros termos, expressões da arte, da tecnologia e da ciência acumulados historicamente no seio de uma cultura e objetivados como conhecimento escolar, pois uma das funções da educação

sobre a qual parece haver poucas divergências é seu papel de apresentar (um) mundo aos sujeitos, mundo que já é habitado por outros e que tem alguns códigos que precisam ser partilhados para garantir sua dimensão pública. Ademais, tirar da escola o papel do ensino desses elementos pode ser extremamente perverso com quem mais precisa dela, principalmente em uma sociedade como a brasileira, na qual as enormes desigualdades educacionais e sociais se retroalimentam, como confirmam pesquisas sobre eficácia educacional (BROOKE; SOARES, 2008).

Ao mesmo tempo em que apresentam aspectos que reforçam a linguagem da aprendizagem e o fluxo “avaliação classificatória/aprendizagem como aquisição”, os discursos produzidos no contexto pandêmico pelas duas redes educacionais em questão também sinalizam deslocamentos na direção do fluxo “avaliação democrática/aprendizagem como resposta” em uma linguagem da educação. Com efeito, ao abordarem a necessidade de justiça da avaliação, o uso dos resultados para subsidiar a tomada de decisões pedagógicas e apoios necessários aos estudantes, esses textos apresentam vestígios que indicam a sua inscrição no segundo fluxo de significações da interface avaliação-aprendizagem. Ainda que *per si* essas questões possam fundamentar prioritariamente a linguagem da aprendizagem como farol orientador dos processos educacionais, apostamos em uma leitura pós-fundacional da categoria regulação para deslizar em direção ao potencial desses elementos para serem mobilizados também na perspectiva de uma linguagem da educação.

Autores do campo da avaliação educacional, como Perrenoud (1999) e Fernandes (2009), tratam o significante “regulação” tendo como referência as ações necessárias para atingir determinado ponto previamente definido para ser alcançado, tal como observado em trechos já analisados dos documentos oficiais. A perspectiva teórica aqui assumida autoriza-nos a investir menos no controle do caminho prévio referenciado por um objetivo de chegada do que na possibilidade de que os processos avaliativos permitam, em sua integração com os processos de ensino-aprendizagem, a expressão de subjetividades discentes por meio da relação com os conhecimentos. Trata-se assim de oferecer pistas tanto para os professores como para os estudantes da qualidade do percurso percorrido até então, de forma que ele possa ser mantido, ampliado, desviado, interrompido, substituído, regulado, enfim, sem que isso signifique investir em uma performatividade única, engessada e previamente objetivada.

“Regulação”, nesse sentido, é uma condição de compromisso com a responsabilidade necessária aos processos de subjetivação e objetivação mediados pela relação com o conhecimento, tanto por parte de docentes como de discentes. Significa, também, assumir compromisso com os valores de verdade forjados na epistemologia social escolar e nas comunidades disciplinares, garantindo, portanto, a fidelidade a todas as funções sociais da escola. Regular, então, deixa de referir-se à observação

do estrito cumprimento de um percurso na direção de um objetivo predefinido e transforma-se em ação, cujo sentido é garantir a qualidade do ato de percorrer, de forma que os objetivos também possam ser modificados em função das experiências entronizadas no percurso. Assim, ler os fragmentos discursivos já apresentados por essas lentes, em nosso entender, potencializa práticas avaliativas inscritas em uma “linguagem da educação” que tende a promover o fluxo “avaliação democrática/aprendizagem como resposta”. Ademais, outros trechos deixam as fissuras de seus processos de sutura mais expostas, como se pode observar:

Selecionar metodologias e ações que proporcionem uma aprendizagem dinâmica e motivadora, compreendendo o tempo necessário da ação, os recursos usados e os objetivos a serem alcançados. (RIO DE JANEIRO, 2020a, grifos nossos)

[...] contextualizar o conteúdo para tornar o aprendizado mais significativo [...]. (MINAS GERAIS, 2020b, p. 14, grifos nossos)

Os professores indígenas devem considerar as habilidades e competências previstas na BNCC e no CRMG para cada ano de escolaridade e nível de ensino assim como seus processos próprios de ensino e aprendizagem e as práticas socioculturais das comunidades indígenas. (MINAS GERAIS, 2020b, p. 21, grifos nossos)

Ainda que no último excerto as indicações estejam voltadas especificamente para a educação de povos indígenas, apostamos na potência da universalização da proposta, menos no que diz respeito às prescrições da BNCC do que na relevância de incorporar as práticas socioculturais da comunidade na qual as relações de ensino-aprendizagem estiverem sendo tecidas. Afinal, considerar as práticas socioculturais dos sujeitos envolvidos nas práticas educacionais significa ampliar as possibilidades de experiência, de produção de sentidos, de ser afetado, de se relacionar com outros e com os conhecimentos escolares, além de produzir uma resposta autoral.

Por sua vez, é paradoxalmente no contexto da categoria “Instrumentos e critérios de avaliação” que as orientações/determinações formuladas no e para o período pandêmico e pós-pandêmico parecem contribuir mais diretamente para a “linguagem da educação” e para fortalecer o fluxo “avaliação democrática/aprendizagem como resposta”. Afinal, o termo “prova” – comumente aglutinador das concepções tradicionais de avaliação e associado à pedagogia do exame – não aparece em momento algum e apenas pode ser inferido quando mencionadas as avaliações que deverão ser aplicadas quando do retorno presencial às escolas. Ademais, são valorizados como instrumentos de avaliação atividades e propostas normalmente associadas à falta de controle ou indutoras de atitudes pouco educativas (cola e outras

“espertezas”, pouca colaboração com os colegas, plágio, entre outras), como a autoavaliação, a avaliação oral e a avaliação em pares.

Assim, é fundamental que realizemos avaliação e que esta seja justa, considerando os objetivos de aprendizagem efetivamente cumpridos, bem como os esforços dos alunos e sua participação. (RIO DE JANEIRO, 2020a, grifos nossos)

[...] *criar questionário de autoavaliação das atividades ofertadas aos estudantes no período de isolamento [...].* (MINAS GERAIS, 2020b, p. 18, grifos nossos)

[...] *utilizar atividades pedagógicas construídas (trilhas, materiais complementares etc.) como instrumentos de avaliação diagnóstica, mediante devolução dos estudantes, por meios virtuais ou após retorno das aulas [...].* (MINAS GERAIS, 2020b, p. 18, grifos nossos)

[...] *utilizar o acesso às videoaulas como critério avaliativo de participação através dos indicadores gerados pelo relatório de uso [...].* (MINAS GERAIS, 2020b, p. 18, grifos nossos)

[...] *realizar avaliação oral individual ou em pares acerca de temas estudados previamente.* (MINAS GERAIS, 2020b, p. 19, grifos nossos)

Não caberia, então, interrogarmo-nos se tais instrumentos e critérios não seriam potentes para fomentar relações outras com os saberes para além de uma relação de consumo baseado na aquisição de algo que lhe seja externo? Não pode a autoavaliação cumprir um papel de destaque no processo de regulação na perspectiva aqui assumida? A avaliação oral não pode ser considerada uma forma outra, não necessariamente pior ou melhor, de estudantes expressarem suas aprendizagens, ou apenas a palavra escrita confere legitimidade ao aprendido? As trocas de experiências e as discussões em busca de sínteses propiciadas por avaliações em pares não deveriam ser estimuladas continuamente? Sabemos que pesquisas desenvolvidas no campo da avaliação educacional confirmam o efeito dos pares escolares no desempenho acadêmico. No caso dos instrumentos sugeridos para avaliação, parece-nos que o contexto pandêmico permitiu um potente deslocamento que, em nosso entender, precisa ser estimulado e experimentado no contexto pós-pandemia.

Há, ainda, uma proposição explícita de um elemento que nos parece típico da cultura escolar, embora pouco analisado como objeto de pesquisa. Trata-se da valorização da simples participação em uma atividade proposta como critério de avaliação, sem que necessariamente isso implique compromisso com a qualidade da participação, como se pôde observar em um dos documentos formulados pela

secretaria fluminense de educação. No caso das atividades remotas, o simples acesso à plataforma disponibilizada é concebido como passível de ser valorizado como avaliação. Ao mesmo tempo em que enfraquece a “regulação” como compromisso com a qualidade da trajetória percorrida, busca explorar o potencial indutor das avaliações para ao menos conseguir que alguma trajetória possa ser iniciada. De uma forma ou de outra, o que se encontra em jogo são negociações envolvendo o que pode ser entendido como avaliação e aprendizagem, especialmente no contexto da pandemia de covid-19, que ajudam a amplificar as tensões em torno das disputas pela definição e hegemonização de um sentido particular de escola democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos documentos normativos selecionados para compor nosso *corpus* empírico, foi possível identificar que o contexto excepcional nos quais estamos inseridos hibridizou tradições e traduções no que diz respeito à interface avaliação-aprendizagem aqui privilegiada em nossas análises. Apostamos, no entanto, na leitura de que o ineditismo desse contexto, mais do que levantar novas questões educacionais, potencializou tensões clássicas, como é o caso da relação entre aprendizagem e avaliação explorada neste texto. Se momentos de crise tendem a reforçar os efeitos perversos das diferentes expressões de desigualdade sobre a educação, podem ser lidos também como oportunidade de reativação do momento do político para o investimento de novos sentidos em meio aos processos contingentes de significação de escola democrática.

Como vimos argumentando, as categorias “relação com o saber” e “regulação”, a partir de releituras pós-fundacionais, parecem-nos apostas potentes para romper com as dicotomias expressas nos pares binários aquisição/resposta, classificação/democrática e linguagem da aprendizagem/linguagem da educação, que remetem às práticas de ensinar, aprender, avaliar e ao próprio entendimento da função política e epistemológica da instituição escolar. No atual contexto pandêmico, as disputas e negociações entre os diferentes sentidos que circulam nos debates do campo educacional foram acirradas, deixando entrever a força da contingência nas lutas políticas pela significação. A postura epistêmica aqui assumida autoriza olhar para esse cenário de crise como algo produtivo, isto é, não apenas como algo negativo a ser superado, mas como o reconhecimento da potência política da abertura do social, das múltiplas possibilidades de interpretação que se apresentam, incluindo as que apostam e investem na importância da radicalização do processo de democratização educacional no Brasil.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. *Contrapontos*, Itajaí, SC, v. 7, n. 1, p. 11-22, jan./abr. 2007.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata, 2001.
- BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 808-825, set./dez. 2012.
- BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- CASAGRANDE, Ana Lara; ALONSO, Katia Morosov. Sistema econômico, direitos sociais e escolas desiguais: reflexões sobre a reforma do ensino médio. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, v. 35, n. 3, p. 961-979, set./dez. 2019.
- CHAIB, Mohamed. Representações sociais, subjetividade e aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 156, p. 358-372, abr./jun. 2015.
- CRUZ, Fátima Maria Leite. Avaliação e a democratização da educação escolar: processos de aprendizagens emancipatórias. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 1-17, jun. 2008.
- FERNANDES, Domingos. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempo pós”. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 212-245.
- GABRIEL, Carmen Teresa. Relação com o saber: uma proposta de releitura pós-fundacional. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. M. de; OLIVEIRA, G. G. S. de (org.). *A teoria do discurso na pesquisa em educação*. Recife: Editora UFPE, 2018. p. 217-250.
- GIMENO SACRISTÁN, José. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: GIMENO SACRISTÁN, José et al. *Educar por competências: o que há de novo?* Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 13-63.
- HOBBSAWM, Eric. Introdução: a invenção das tradições. In: HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. (org.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p. 9-23.
- LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. São Paulo: Intermeios, 2015.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educação & Sociedade*, v. 36, n. 133, p. 891-908, dez. 2015.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Ensino, aprendizagem e avaliação em História: múltiplos diálogos. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 29., 2017, Brasília. *Anais [...]*. Brasília: UnB, 2017. p. 1-11.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Avaliação democrática das aprendizagens históricas: desafios à didática da História. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, e227098, 2020.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; GABRIEL, Carmen Teresa. Saerjinho: sentidos de avaliação em disputa. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 160-186, jan./abr. 2016.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Avaliação diagnóstica*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2020a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ArHYS4LgYsviAwwTcZr47nnseLJwxRj/view>. Acesso em: 31 jan. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Documento orientador: regime especial de atividades não presenciais – versão 2*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2020b. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/DOCUMENTO%20ORIENTADOR%20REGIME%20ESPECIAL%20DE%20ATIVIDADES%20N%C3%83O%20PRESENCIAIS%20Vers%C3%A3o%202.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Guia prático para professores*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2020c. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/13ar_c2CF3pMtrILq1vZ36ryJf9Bqiuw/view. Acesso em: 31 jan. 2021.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PLÁ, Sebastián. La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza. In: CASANOVA CARDIEL, H. (coord.). *Educación y pandemia: una visión académica*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2020. p. 30-38.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações para as práticas pedagógicas no retorno às aulas presenciais*. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação, 2020a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/12nCZEDzfCTB0zUwtOkAC60-uwnUx3J71/view>. Acesso em: 31 jan. 2021.

RIO DE JANEIRO. Resolução Seeduc n. 5843, de 11 de maio de 2020. Orienta as unidades integrantes da rede Seeduc sobre o desenvolvimento de atividades escolares não presenciais e regularização da vida funcional de servidores, em caráter de excepcionalidade, enquanto permanecerem as medidas de isolamento previstas pelas autoridades estaduais como prevenção e combate ao coronavírus (Covid-19), e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, Ano 46, n. 83, parte I, p. 11, 12 maio 2020b.

SAMPAIO, Carmen Sanches. Relações de aprendizagem (e ensino) na escola de ensino fundamental: (in)temporalidades da participação na avaliação pedagógica. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (org.). *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 71-95.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; GABRIEL, Carmen Teresa. Avaliação em tempos pandêmicos: sentidos de aprendizagem em negociação. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 32, e08342, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18222/dae.v32.8342>

Recebido em: 8 FEVEREIRO 2021

Aprovado para publicação em: 2 AGOSTO 2021



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.