
NOSSAS REDES, NOSSAS TRANÇAS, NOSSOS TRANÇADOS...

Maria Teresa Esteban*

ENTREMEIOS

Nossas redes, nossas tranças, nossos trançados... Assim começa a dedicatória de um livro que, faz algum tempo, ganhei de Nilda. Ao convocar esse trecho, pretendo fazer deste texto mais um dos fios das múltiplas redes, tranças e trançados que temos partilhado de muitas formas, há muitos anos. Fios que evocam o coletivo: simultaneamente, espaço e processo de produção de prática e de teoria; traço que marca com força a trama em que se tecem nossos percursos.

Currículo, formação docente e avaliação se entrelaçam nos processos educacionais, nas ações escolares cotidianas e na produção teórica, de modo que o processo escolar de avaliação não pode ser pensado fora das relações curriculares, em que efetivamente se constitui. Essa articulação, e cada um dos elementos que a compõem, pode adquirir diferentes sentidos, segundo as direções dadas pelas perspectivas que sustentam os processos de construção do conhecimento:

É por isso que a construção do conhecimento (em ciência e na escola) ganha a *grafia em árvore*, na qual só depois da grande escalada do rugoso tronco de mesmices se chega à frondosa copa, com suas diferentes folhas, flores e frutos – lindos e saborosos. Em contrapartida, se abandona o rico caminho das trocas entre teoria e prática. Só mais recentemente se recupera a *grafia em rede* pela qual a construção do conhecimento se dá por numerosos, diferentes e mais ou menos complexos caminhos e processos. (ALVES, 1998, p. 110).

Esses movimentos são visíveis na produção das práticas, da teoria e das propostas oficiais para a escola. A *grafia em árvore* orienta a formulação das políticas públicas para a educação básica, dentre as quais está a consolidação de um sistema nacional de avaliação externa estandardizada, que superdimensiona a relação entre desempenho e qualidade educacional, reduzindo a autonomia do coletivo da escola e de cada docente em sua sala de aula no que se refere à produção curricular e fortalecendo a avaliação educacional como prática de controle e seleção.

* Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Pesquisadora do Grupalfa.

A *grafia em rede* se relaciona às propostas que tratam a avaliação como um processo reflexivo, vinculado ao currículo cotidianamente realizado em cada sala de aula, instrumento da ação docente que busca o permanente diálogo com os estudantes para produzir uma compreensão melhor da dinâmica pedagógica e indicar percursos mais adequados à aprendizagem de todos. A rede abriga a diferença: de sujeitos, de histórias, de trajetos, de expectativas, de saberes, de não saberes, de lugares sociais e de inserções culturais. A rede traz para a sala de aula a possibilidade de estabelecer relações mais consistentes, porque plurais e flexíveis, entre a dinâmica sociocultural e a vida escolar, bem como entre as particularidades dos sujeitos que configuram a comunidade escolar e a ação coletiva.

A visualização dessas duas possibilidades – *árvore* e *rede* – e a compreensão de que ambas, muitas vezes, estão presentes simultaneamente na sala de aula explicitam a complexidade do processo de avaliação e expõem os tantos desafios que precisam ser enfrentados pelos que pretendemos tomar a avaliação como um processo comprometido com a efetiva democratização do acesso ao conhecimento, em sua pluralidade e intensidade. A manutenção do diálogo com o vasto conjunto de trabalhos produzidos por Nilda Alves, tendo como um de seus articuladores a noção de *redes educativas*, contribui com o adensamento da reflexão sobre as especificidades da avaliação na dinâmica escolar, constituída por práticas pedagógicas e processos sociais que não são isolados entre si e não estão circunscritos ao cotidiano escolar, embora sejam centrais em sua conformação.

Tomar a escola como uma das instituições participantes das *redes educativas*, e não como a instituição responsável pela transmissão de determinados conteúdos selecionados como expressões fragmentárias do conhecimento socialmente reconhecido como legítimo, redimensiona o processo pedagógico. A ênfase recai sobre a relação aprendizagem-conhecimento, mediada pelo ensino, exigindo ações cada vez mais compartilhadas e cuidadosas. A despeito dos nossos desejos, os processos de subalternização se entranham às práticas escolares cotidianas, nelas deixam marcas e estabelecem trajetórias que dificultam uma dinâmica pedagógica em que a aprendizagem e o ensino se realizem plenamente. A coerência com essa perspectiva impede a avaliação de dar prioridade aos resultados escolares, como defende o projeto de avaliação hegemônico, pois estes não podem se descolar dos processos em que se produzem. Como o desempenho dos estudantes no exame não são efeitos diretos da transmissão/recepção dos conteúdos escolares, há nos resultados observados tamanha complexidade que sua análise demanda, inclusive, reflexão sobre a epistemologia que constitui o projeto de escolarização ao qual se vincula. Mostra-se indispensável evidenciar o debate, tantas vezes silenciado no cotidiano, entre a epistemologia que demarca o seu centro e as epistemologias que ocupam suas margens.

ALINHAVOS

Viver o cotidiano escolar, experimentar seus muitos *espaçotempos*, onde se inscrevem tantas relações, desdobráveis em múltiplos sentidos, segundo os pontos de vista assumidos, traz elementos importantes para a compreensão dos complexos mecanismos de produção dos resultados escolares; compreensão necessária à articulação de redes de solidariedade, compostas por sujeitos, saberes e processos capazes de sustentar a relação *aprendizagemensino*. Nas experiências cotidianas, pequenos momentos, fragmentos de atos, gestos interrompidos, palavras silenciadas, tempos cindidos, espaços interditados trazem tensões e possibilidades que se entrecruzam nas dinâmicas social e escolar. No oculto, nos deslizamentos, no inaudível, no inapreensível estão potências necessárias ao fortalecimento da escola.

A prática é espaço de criação, mesmo quando a reprodução de padrões, valores, procedimentos e atuações mantêm seu vigor. Nesse sentido, a relação com a teoria precisa ser revista e reposicionada, como faz o conceito de *professorapesquisadora* (ALVES; GARCIA, 2002), que convida cada docente a olhar para sua própria prática como lócus de permanente reflexão, com a finalidade de ampliar seus conhecimentos sobre a experiência partilhada com os estudantes e demais sujeitos do coletivo a que pertence e propor procedimentos de ensino mais compatíveis com os processos de aprendizagem dos estudantes, com as características institucionais e com as demandas da comunidade escolar.

A centralidade da relação entre a prática e a teoria na formação docente, que articula o conceito de *professorapesquisadora*, é recorrente no trabalho de Nilda Alves. Um dos momentos em que essa proposição ganha força pode ser observado no modo como a autora se inscreve no debate sobre a base comum nacional para a formação docente no ensino superior, com a defesa “da necessidade de eixos que funcionem criando espaços coletivos de discussão e ação”. (ALVES, 1998, p. 53). Dentre os cinco eixos propostos encontra-se¹:

Discurso das culturas vividas – se daria espaço, “vez e voz” a quem fez, faz e fará a escola, sua história, experiências e sonhos – no ambiente escolar e fora dele. Este seria o eixo no qual o aluno/professor aprenderia a ser pesquisador, no qual aprenderia a ouvir e discutir os discursos, a fazer observações, a anotar, a fazer análises, a buscar sínteses, a escrever e a falar. A categoria central neste eixo seria *prática social*. (ALVES, 1998, p. 54).

¹ Os demais eixos apresentados no mesmo trabalho são: relação escola-sociedade, construção do conhecimento, escola pública e cotidiano da escola e da sala de aula.

Essas relações adquirem maior complexidade, o cotidiano escolar ganha cada vez mais relevância e a ideia de pesquisa é ressignificada:

Assim, ao contrário da formação aprendida e desenvolvida na maioria das pesquisas do campo educacional, inclusive em muitas sobre o cotidiano escolar, que, de maneira muito frequente, têm assumido uma forma de pensar que vem negando o cotidiano como *espaço/tempo* de saber e criação, vou reafirmá-lo como sendo de prazer, inteligência, imaginação, memória e solidariedade, precisando ser entendido também e, sobretudo, como *espaço/tempo* de grande diversidade. Entre outras coisas, confirmando o que disse acima, porque assim o vivo.

Buscar entender, de maneira diferente o aprendido, as atividades do cotidiano escolar ou do cotidiano comum, exige que esteja disposta a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário. (ALVES, 2001, p. 16-17).

A noção de cotidiano escolar se alarga e a *professorapesquisadora* amplia seus caminhos, modos de aproximação à experiência e parceiros. Tais reflexões são relevantes para a proposição que assumo de avaliação educacional como prática reflexiva e dialógica, em conexão com a ação da *professorapesquisadora*. Na medida em que a avaliação se afasta dos procedimentos que medem o desempenho dos estudantes e os posiciona hierarquicamente, reduzindo aprendizagem a rendimento, a avaliação pode se configurar como uma prática de investigação, cuja finalidade é contribuir para os conhecimentos dos estudantes ganharem visibilidade no cotidiano escolar, mesmo quando se distanciam dos conteúdos, procedimentos, valores, atitudes e competências elencados no currículo oficial. Uma avaliação que não classifica positiva ou negativamente os acertos e erros dos estudantes, mas toma todas as respostas dadas como expressões dos saberes e ainda não saberes que circulam na sala de aula: indícios dos conhecimentos consolidados e dos conhecimentos necessários, potencializando a aprendizagem e o ensino (ESTEBAN, 1999).

O diálogo com o trabalho de Alves me ajuda a pensar o processo de avaliação pelos seus vínculos com a trama *aprendizagem ensino*, com seus aspectos visíveis e também os que são sistematicamente invisibilizados. Na rede de conhecimentos, os fios entrelaçados deixam espaços vazios que são preenchidos por processos e resultados que podem adquirir múltiplos sentidos. Quando predominam, no processo de avaliação, a mensuração, a classificação, a hierarquia e a seleção de sujeitos, comportamentos, valores e conhecimentos, os espaços vazios são

frequentemente interpretados como não saber, como incapacidade, como impossibilidade. O espaço vazio forja um lugar de menor valor para os sujeitos por simbolizar sua desqualificação e justificar os processos de subalternização.

No entanto, os espaços vazios também podem ser compreendidos como possibilidades de abertura a significados ainda não propostos, fortalecendo as funções dialógica e reflexiva da avaliação no cotidiano escolar. Sem o aprisionamento dos padrões rígidos e das classificações hierárquicas, a avaliação ganha amplitude para que sua realização privilegie a busca de indícios de potência no que se apresenta como insuficiência e a indagação das evidências que remetem a estereótipos. A prática avaliativa se desenvolve com a preocupação de encontrar, entre os fios das múltiplas *redes educativas* que se entrelaçam à experiência escolar, espaços de solidariedade em que os sujeitos buscam conexões que os ajudem a fortalecer suas potencialidades e ultrapassar seus limites, com permanente ampliação de seus conhecimentos.

O DESAFIO DE SOLTAR AS AMARRAS

O movimento de aprofundamento da relação *prácticateoriaprática* redimensiona o lugar do cotidiano escolar no âmbito da pesquisa em educação e instiga a outras percepções das práticas escolares, da relação sujeito-objeto na produção do conhecimento e da ação dos sujeitos. Emerge a preocupação sobre nossa ação/formação/educação enredada nos contextos cotidianos em que vivemos, o que demanda o desenvolvimento de metodologias que dialoguem com a complexidade dos processos vividos. proposta da pesquisa sobre/no/do cotidiano (ALVES; BARBOSA, 2001) enfrenta a questão teórico-metodológica entrelaçando novos fios a essa interminável rede de saberes.

O artigo Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas (ALVES, 2001) traz uma consistente reflexão sobre movimentos necessários ao método que se propõe a romper com os estreitos caminhos propostos pela modernidade para a produção do conhecimento. A crítica ao pensamento dominante nos ajuda a perceber a necessidade de outros métodos de articulação do conhecimento. Os discursos consolidados não reconhecem o cotidiano como espaço/tempo legítimo de produção de conhecimentos válidos e criam obstáculos para uma percepção mais clara dos limites das práticas pedagógicas que correspondem ao pensamento dominante. A pesquisa em educação demarcada pelos princípios da modernidade tem sido relevante para a manutenção e o fortalecimento da epistemologia hegemônica que estrutura as bases para uma escolarização fundada na transmissão de fragmentos de conhecimento e imposição de um discurso normativo.

O artigo referido faz da crítica espaço de criação de movimentos que articulam um método complexo para conhecer o cotidiano em sua complexidade. Movimentos que permitem *um mergulho com todos os sentidos no que desejo estudar* (ALVES; 2001, p. 13). Movimentos que redefinem as relações entre pesquisa e cotidiano escolar e nos oferecem outros modos de assumir a função de pesquisadora: *o sentimento do mundo, virar de ponta-cabeça, beber em todas as fontes e narrar a vida e literaturizar a ciência* (ALVES, 2001, p. 16-37). A mera enumeração dos títulos nos permite inferir o quanto de problematização, diálogo, conflito, continuidade, ruptura, criação, permanência, tensionamento, expansão está presente na experiência que o debate metodológico expõe.

Para minha inserção no cotidiano escolar como pesquisadora tenho me valido constantemente das reflexões sobre pesquisa que vai se conformando no trabalho de Nilda Alves. Assim, a avaliação que vou encontrando/propondo a partir de minha experiência no cotidiano escolar, partilhada com as professoras e estudantes com quem tenho a oportunidade de dialogar, configura-se como parte desse processo que não se conforma com as evidências e se interessa pelo desprezível. O diálogo frequente nem sempre se traduz em “aplicação” de princípios formulados em vários de seus trabalhos, referências explícitas ou a partilha de percursos. Mas, nas dobras do trabalho, nos sentidos dos textos, nos encontros/desencontros cotidianos, na busca de uma relação cuidadosa com o outro, encontram-se marcas dessa conversa comprida, que atravessa décadas e enreda meu trabalho à complexa rede de conhecimentos em que se destacam os fios lançados por que foi/é, para mim, uma autora admirada, uma professora exemplar, uma pessoa comprometida com a transformação e uma amiga querida.

LÁ EM CASA, É ASSIM

Sendo impossível, embora necessário, colocar um ponto final neste texto, conto uma história para expressar meu sentimento de que as redes de conhecimentos se tecem em todos os momentos, com todos os sujeitos, convocam-nos de muitos modos e nos fazem transitar em múltiplos espaços e tempos.

A história começa com a pequena Luisa, olhando para a bisavó, que em breve completaria 98 anos. Mal podiam se entender, não falam o mesmo idioma: a bisavó, estrangeira e recém-chegada ao Brasil não fala português, único idioma conhecido por Luisa. Depois de alguns minutos em que a bisavó tenta, sem sucesso, lhe agradar e receber um beijo em troca, Luisa afirma, com a autoridade que seus 3 anos e 8 meses lhe conferem: – Você precisa aprender a falar português!

Em seguida sai correndo, para brincar com o irmão e a prima.

Passam-se alguns minutos e Luisa volta à sala, com uma boneca nas mãos. Aproxima-se da bisavó e olhando diretamente para seus olhos diz pausadamente: “bo-ne-ca”. Coloca a boneca no colo da bisavó, que obediente repete o que lhe estava sendo dito, e corre novamente de volta para seus companheiros de brincadeira. Um pouco depois, está novamente na sala, em frente à bisavó, repetindo o que havia feito antes, com uma folha de papel nas mãos: “pa-pel”.

Luisa repete o mesmo ato, com diferentes objetos, diversas vezes durante aquela tarde. A bisavó também repete cada lição que lhe é dada, com a pilha de objetos crescendo em seu colo.

Alguns dias depois, as três crianças estão novamente visitando a bisavó. Antonia, com 3 anos e meio, beija a bisavó, que lhe diz: – “preciosa”!

Luisa, que estava ao lado, imediatamente esclarece: – “Antonia, preciosa em espanhol é bonita. A bisa gosta de você”!

As duas vão de mãos dadas brincar no quintal, onde o andador da bisa já virou a carruagem das princesas, empurrada pelo príncipe Bernardo.

Nossas redes, nossas tranças, nossos trançados continuam se abrindo a múltiplas possibilidades, potencializando experiências, compartilhando perguntas e descobertas e nos mostrando, sempre, que aprender e ensinar são processos dialógicos e complexos que requerem convivência, afeto e desafios.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. *Trajetórias e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____; LEITE GARCIA, R. Conversas sobre pesquisa. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ESTEBAN, M.T. Avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). *Avaliação – uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

RESUMO

O artigo dialoga com questões trazidas por Nilda Alves que têm sido significativas para o debate no campo da educação, em especial no que se refere a currículo, formação docente, avaliação e pesquisa. O fio articulador do trabalho é a noção de conhecimento em rede e suas implicações para o saber e o fazer no cotidiano escolar. A reflexão incide sobre a relação entre prática e teoria e sobre os espaços e os tempos de produção do conhecimento.

Palavras-chave: Conhecimento; Redes; Cotidiano.

ABSTRACT

This paper explores issues raised by Nilda Alves that have been significant for discussions in the field of education, especially with regard to the curriculum and teacher training, assessment and research. Its core guideline is the concept of knowledge in networks and its implications for knowing and doing in daily school routines. Reflections focus on the relationship between practice and theory, as well as the spaces and times where knowledge is produced.

Keywords: Knowledge; Networks; Daily routines.

Recebido em: setembro de 2012

Aprovado em: outubro de 2012