
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Ricardo Matheus Pires

**O TRABALHO PEDAGÓGICO EM UMA
ESCOLA ORGANIZADA EM CICLOS: UM
OLHAR A PARTIR DA PRÁTICA AVALIATIVA**



Rio Claro
2012

RICARDO MATHEUS PIRES

O TRABALHO PEDAGÓGICO EM UMA ESCOLA ORGANIZADA EM
CICLOS: UM OLHAR A PARTIR DA PRÁTICA AVALIATIVA

Orientadora: Profa. Dra. REGIANE HELENA BERTAGNA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Instituto de Biociências da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho” - Campus de Rio Claro, para
obtenção do grau de licenciado e bacharel
em Ciências Biológicas.

Rio Claro
2012

371.26
P667t

Pires, Ricardo Matheus

O trabalho pedagógico em uma escola organizada em ciclos : um olhar a partir da prática avaliativa / Ricardo Matheus Pires. - Rio Claro : [s.n.], 2012
96 f. : il., figs., tabs.

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura e bacharelado - Ciências Biológicas) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro

Orientador: Regiane Helena Bertagna

1. Avaliação educacional. 2. Didática. 3. Avaliação escolar. 4. Prática pedagógica. 5. Pedagogia diferenciada. 6. Educação. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

Dedico esse trabalho à minha família, pois sei o quanto eles se esforçaram e se empenharam para que eu pudesse fazer minha graduação. “Muitos obrigados” não seriam suficientes para eu mostrar minha eterna gratidão... Amo vocês todos! Helio, Sandra, Helen, meus avós (Lídia, João, Celina e Airton), Pimentinha, um grande beijo! Eu amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Começo esse tópico de agradecimentos com uma colocação que eu sempre faço: Se o Ricardo (academicamente chamado de Salsicha) que entrou na UNESP em 2008 conversasse com o Ricardo de hoje, não seria possível um reconhecimento dos mesmos, isso porque o Ricardo de 2012 cresceu, mudou, e avançou muito enquanto cientista, enquanto professor, enquanto pessoa. Indo desde dentro da sala de aula, dos laboratórios, dos campos, das monitorias, das reuniões (e tiveram MUITAS reuniões nesses cinco anos), das discussões da licenciatura, da república, dos bares; do maravilhoso Centro Acadêmico da Biologia (CAB – que representa um dos momentos mais importantes da minha vivência estudantil), das festas, dos encontros estudantis, do Interbio, etc. E tudo isso foi possível, pois conheci muita gente que me ajudou nisso.

Uma delas foi a profa. Dra. Regiane H. Bertagna, minha orientadora deste trabalho, que aceitou orientar um aluno da biologia muito doido e que sonhava (e ainda sonha) bem alto. Muito obrigado por acreditar no meu projeto e me ajudar tanto a crescer enquanto pessoa. Junto com o GREPPE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais), profa. Dra. Raquel, Liliane, e a galera do grupo.

Dentre essas pessoas, tem uma turma de alunos que ingressaram em biologia em 2008 no período noturno, chamada de CBN08 na qual devo boa parte das minhas aventuras em Rio Claro. Sem vocês nada disso seria tão bom quanto foi Bebiana (minha dupla favorita de muitas práticas e ensinios), Maria Eugênia (que me enche os olhos de lágrimas alegres e saudosas, uma menina que me ensinou que a vida deve ser vivida em toda sua intensidade), Globs (uma linda e que me fez aprender muito), Confirma (brother!), Smurf (amiga do coração, para a vida toda), Vinícius, Xis (jamais esquecerei nosso abraço na lama!), Mari Raquel (aquela que sempre me traz muita alegria e um vídeo do *youtube*), Thamilin, Fer, Saulo e todo mundo. Ocho ocho's mutcho locos!

Também das minhas memórias do distante 2008 e 2009, gostaria de agradecer pessoas que foram como uma segunda família para mim aqui na UNESP,

pois foi a primeira vez que saí da casa dos meus pais. Muito obrigado a Olívia (minha mãe rio-clarense), Sebastião (grande professor), Necis, Lu, prof. Malaspina e toda a galera do CEIS. Aprendi muito com todos vocês, e eram as manhãs mais divertidas e prazerosas da minha graduação.

Existe um lugar em Rio Claro que é responsável por muitas (MUITAS) das melhores coisas dessa graduação, é a República Bar do Moe (fund. em 2010). É bastante difícil descrever em poucas palavras o que representa para mim, pois foi muito além de um lugar para morar e dividir com o Moreno (meu melhor amigo de Rio Claro e companheiro de muitas loucuras, CAB's, Movimentos Estudantis, vôleis, festas, repúblicas, sonhos!), o Rosca (amigos de quarto! Há!), o Cascão, o Fininho (o melhor amigo para você sentar, pegar uma cerveja e discutir sobre qualquer coisa), o Vinícius, o ET, o Leitão e o Puxa-fumo, além dos agregados amigos Kitty (amiga e dona de um grande coração), Aline (aquela que, apesar das brigas – e risos também –, sempre me ajudou muito a crescer), Brioco, Vandinha, Toco, Cabuxa, Reto, Vésper, Reset, Jojoba e muitos outros. Também as repúblicas amigas Colméia, Siriemas, Calabouço, Avacalhada, Makuta (minha primeira rep.!!!), Alpha, MM's, Portal, vocês são parte de todo esse processo! Muito obrigado e que a república continue enquanto existir companheirismo, amizade, alegrias, cachorros (Nicki e Homero lindos!), bagunça, louça suja e muito amor!

Além da minha vida rio-clarense, também fizeram parte dessa construção minha família toda, de Saltinho, Sandra, Hélio, Helen, avós, tios, primos, Pimentinha e meus grandes amigos de uma vida inteira, Tiago (Neil Myers) e Fernando! Agradeço muito a todos vocês pelo suporte e paciência por eu estar distante.

Agradeço a escola em que pude desenvolver minha pesquisa, a todos os envolvidos (estudantes, professores, e direção) pela oportunidade oferecida. Também agradeço a FAPESP pelo financiamento da minha Iniciação Científica e viabilização do projeto.

Vida/tempo

*Quem tem olhos pra ver o tempo?
Soprando sulcos na pele soprando sulcos na pele
Soprando sulcos?*

*O tempo andou riscando meu rosto
Com uma navalha fina.
Sem raiva nem rancor
O tempo riscou meu rosto com calma.*

*Eu parei de lutar contra o tempo. Ando exercendo instante.
Acho que ganhei presença.*

*Acho que a vida anda passando a mão em mim. Acho que a vida anda
passando.
Acho que a vida anda. Em mim a vida anda. Acho que há vida em mim. A
vida em mim anda passando. Acho que a vida anda passando a mão em
mim*

*Por falar em sexo quem anda me comendo
É o tempo. Na verdade faz tempo, mas eu escondia*

*Porque ele me pegava à força, e por trás.
Um dia resolvi encará-lo de frente e disse: Tempo, se você tem que me
comer Que seja com o meu consentimento. E me olhando nos olhos. Acho
que ganhei o tempo. De lá pra cá ele tem sido bom comigo. Dizem que ando
até remoçando*

de Viviane Mosé¹

¹ Foi necessário colocar essa nota, pois gostaria de explicar porque dessa autora. Conheci a Viviane Mosé em palestras que ela fez num programa da TV Cultura (Café Filosófico) e através dela conheci a escola que estudei nesse TCC. Fez toda a diferença para mim!

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo principal aprofundar a análise sobre o processo avaliativo presente em uma escola organizada em ciclos, debruçando-se na reflexão da prática avaliativa e na concepção dos alunos e dos professores acerca dessa temática, sendo estes, entre outros, agentes intimamente ligados à avaliação na escola. Para a realização deste estudo, a metodologia empregada contou com a observação sistemática de uma turma de alunos do ciclo final do ensino fundamental (9º ano), bem como entrevistas com professores e alunos. Desta forma, pretendeu-se entender e refletir sobre o papel da avaliação na organização do trabalho pedagógico – os ciclos – e como essa organização requer que a avaliação seja diferenciada também, e assim contribuir para a construção de práticas pedagógicas e avaliativas transformadoras.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação escolar, ciclos, organização do trabalho pedagógico.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. CAPÍTULO 1: OS CICLOS E AS AVALIAÇÕES	9
2.1. Os ciclos	9
2.2. As avaliações.....	17
3. METODOLOGIA.....	29
3.1. Local de estudo	29
3.2. Procedimentos metodológicos.....	29
3.3. O encontro com a realidade.....	31
4. RESULTADOS	33
4.1. Da organização da escola.....	33
4.2. Das avaliações na escola.....	45
4.3. Dos detalhes a mais	54
5. DISCUSSÃO	58
5.1. Da organização da escola	58
5.2. Das avaliações na escola.....	64
5.3. Dos detalhes a mais	73
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS	80
ANEXOS	83

1. INTRODUÇÃO

Será que uma escola que organiza seu trabalho pedagógico de forma diferente (ciclos) da escola tradicional brasileira (seriada) – apresenta uma prática avaliativa também diferenciada? Será que essas práticas avaliativas diferenciadas contribuem para uma escola que vá além da nossa realidade atual, ou seja, podemos encontrar novas maneiras de romper com as velhas formas de avaliação sinalizando para outras possibilidades na prática avaliativa e pedagógica, bem como a função da escola em nossa sociedade?

O presente trabalho objetivou descrever como ocorre o processo de avaliação da aprendizagem em uma escola organizada em ciclos, a partir do acompanhamento de uma turma do último ano do ciclo II do Ensino Fundamental (9º ano). Além disso, buscou-se investigar qual a compreensão dos professores e dos estudantes da turma sobre a avaliação realizada na escola.

Diante do exposto, fizemos uma análise teórica das concepções dos ciclos e da avaliação escolar no capítulo um deste trabalho. Os ciclos enquanto base pedagógica poderiam influenciar numa nova forma de se organizar toda a escola, estrutura e temporalmente e a avaliação, enquanto elemento didático, deve ser coerente com essas práticas.

Por meio do processo de avaliação escolar, na grande maioria das escolas, revelam-se as contradições da prática pedagógica; e, conseqüentemente, da escola como um todo; portanto o enfoque que o trabalho dá à esse elemento didático servirá como balizador da organização dos resultados do presente estudo, porém sempre ligado à organização do trabalho pedagógico da escola.

É importante entender e refletir sobre formas de organização da escola para que se possa projetar a construção de práticas transformadoras da realidade escolar. Sem dúvidas que cada escola, cada situação ou grupo de pessoas terá um processo particular de concepção e movimentação no contexto escolar, mas é necessário que sempre se tenha a possibilidade de refletir sobre a prática, de se avaliar e retroalimentar um projeto político pedagógico coerente e vivenciado no dia a dia.

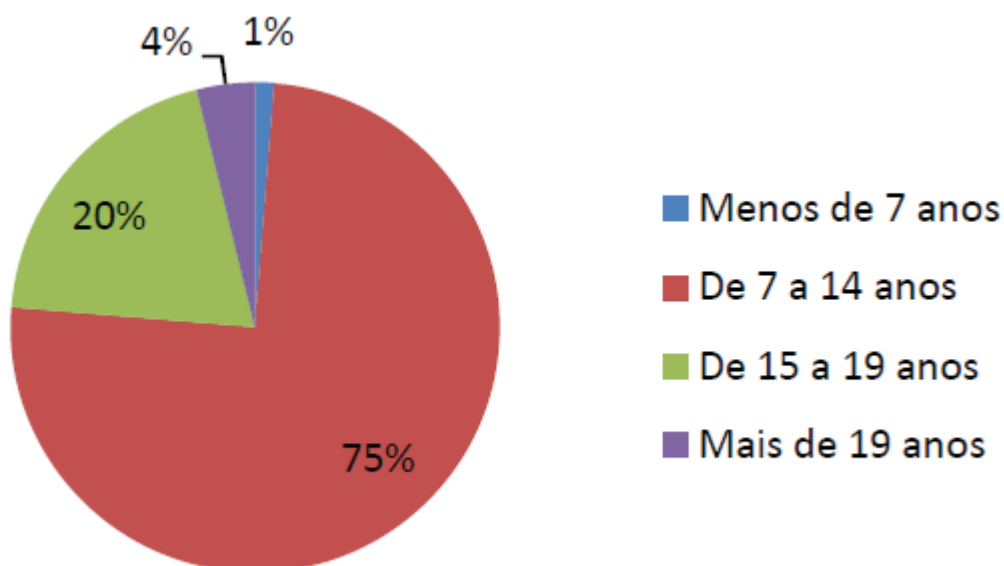
CAPÍTULO 1: OS CICLOS E AS AVALIAÇÕES

1.1. Os ciclos

A exclusão das crianças da escola, de forma direta ou indireta é um dos grandes problemas que assolam o sistema educacional do Brasil. Como fazer para garantir a vaga para a criança e mais, fazer com que ela permaneça na escola e, de fato, aprenda e se desenvolva?

De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE) publicado em 2001, as matrículas do ensino fundamental brasileiro superam a casa dos 35 milhões, número superior ao de crianças de 7 a 14 anos representando 116% dessa faixa etária. Isto significa que há muitas crianças matriculadas no ensino fundamental com idade acima de 14 anos. Em 1998, tínhamos mais de 8 milhões de pessoas nesta situação (Figura 2).

Figura 1- Matrícula, em 25/3/98, no ensino fundamental, por Faixa Etária – 1998.



Fonte: MEC/INEP/SEEC (1998)

Temos, portanto, um excedente de alunos matriculados no ensino fundamental, pela relação aluno/idade. E isso é marca dos altos índices de reprovação no país. Esse problema dá a exata dimensão do grau de ineficiência do sistema educacional do País: os alunos levam em média

10,4 anos para completar as oito séries do ensino fundamental (BRASIL, 2001).

Tomando como referência apenas as crianças de 14 anos, verificamos que, em 1998, dos 3,5 milhões de adolescentes nessa faixa etária, apenas cerca de 622 mil frequentavam a 8ª série do ensino fundamental. Além de indicar atraso no percurso escolar dos alunos, o que tem sido um dos principais fatores de evasão, a situação de distorção idade-série provoca custos adicionais aos sistemas de ensino, mantendo as crianças por período excessivamente longo no ensino fundamental (-BRASIL, 2001).

A evasão escolar torna-se um sinal de falha nos processos educacionais brasileiros. As crianças chegam às escolas, mas não permanecem (**Tabela 1**). Nos estudos desse fenômeno, são apontadas causas dessa evasão. Dentre os fatores externos relacionados à questão do fracasso escolar – evasão – são apontados o trabalho, as desigualdades sociais, a criança e a família. E dentre os fatores intra-escolares são apontados a própria escola, a linguagem e o professor (QUEIROZ, 2006).

Tabela 1 - Evolução da matrícula inicial no ensino de 1º grau (hoje, ensino fundamental) no Brasil no período de 1977-84, conforme dados percentuais do Ministério da Educação.

1ª série 1977	2ª série 1978	3ª série 1979	4ª série 1980	5ª série 1981	6ª série 1982	7ª série 1983	8ª série 1984
100%	51%	42%	35%	35%	27%	22%	17%

FONTE: LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º grau – Série Formação do Professor).

A explicação dos altos índices de evasão deu-se com a observação de dados estatísticos que mostravam nas repetências dos alunos nas séries o grande entrave da permanência das crianças nas escolas, ou seja, que os alunos que repetiam ficavam menos tempo na escola.

A repetição não exerce nenhuma influência positiva sobre a criança”, diz o autor, citando Encyclopaedia of Educational Research (1950). “Ao contrário (prossegue ele), as experiências realizadas em vários países demonstraram que uma reprovação pode exercer influência negativa sobre a adaptação social e pessoal da criança ao seu ambiente. (ALMEIDA Jr., 1957).

Muitos trabalhos leem a reprovação como desestimuladora e incisiva na vida dos alunos, de modo que isso marca a trajetória escolar deles e, promotora da evasão dos menos favorecidos (ALMEIDA Jr, 1997, RIBEIRO, 1991). E, podemos perceber onde a repetência é maior, a evasão tende a acompanhar esse aumento (Tabela 2).

Tabela 2 - Transcrições de série em 1982. Modelo PROFLUXO.

Série	Repetência	Promoção	Evasão
1	0,524	0,453	0,023
2	0,342	0,616	0,042
3	0,265	0,665	0,070
4	0,215	0,601	0,184
5	0,318	0,597	0,085
6	0,192	0,720	0,088
7	0,165	0,729	0,107
8	0,195	0,603	0,202

Fonte: Philip R. Fletcher e S. Costa Ribeiro, *PROFLUXO: Uma Realidade Educacional do Brasil*, aplicativo para microcomputador (Brasília, 1988), Tabela 1.5.2.

FONTE: ALMEIDA Jr., A. Repetência ou promoção automática? *Revista brasileira de estudos pedagógicos*. [S.l.] v. 27, n. 65, Jan./Mar. 1957.

Se observarmos a tabela acima, vemos que a taxa de evasão sofre um aumento brusco da 4ª para a 5ª séries do 1º Grau no País como um todo, e nos diversos grupos da população brasileira. Este aumento se deve a várias causas distintas, mas interligadas:

— Faltam escolas da 4ª série em diante.

— A Escola Elementar de 8 séries prevista na Lei nº 5692/71 ainda não foi realmente implantada e parte da população ainda se contenta com a antiga norma do curso primário de quatro séries.

— As repetências nas quatro primeiras séries são de tal magnitude que os indivíduos ficam velhos em relação à série em que ainda estão cursando abandonam a escola.

A importância de cada um desses fatores na causa da evasão não é possível medir. Sabe-se, pelas pesquisas e estudos de caso na área, que esses fatores têm pesos diferentes dependendo da situação do domicílio e, principalmente, do nível socioeconômico da família. (RIBEIRO, 1991, p 10-11)

Então, para reduzir os índices de evasão, muitos municípios e estados buscaram nas teorias pedagógicas do ensino em ciclos e na progressão continuada,

uma forma de solucionar o problema, visto que muitos trabalhos de pesquisa apontavam para o problema da reprovação escolar ao final de cada série. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB N° 9.394/96 – é facultativo a escolha da organização do sistema escolar, sendo assim, de livre escolha pela escola adotá-los ou não.

Art.23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Art. 32. § 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino (BRASIL,96)

Para Neves; Boruchovitch (2004), a progressão continuada

Propõe efetuar o trabalho escolar independente de notas. Mais precisamente, isto equivale a dizer que desaparecem os tradicionais boletins e as notas bimestrais, ficando apenas a avaliação formativa no interior da sala de aula com os pareceres descritivos no final de cada bimestre, sem notas ou conceitos (Neves; Boruchovitch, 2004, p.77)

A ideia de progressão continuada está ligada às premissas do desenvolvimento individual de cada pessoa e isso tem seu tempo específico e particular. De acordo com Bertagna (2003, p.79-81), a progressão continuada no Estado de São Paulo foi adotada porque extrapola a compreensão da aprovação automática e contempla o aspecto pedagógico de que toda criança é capaz de aprender. Cada qual tem o direito de se desenvolver no seu ritmo natural de se desenvolver no seu ritmo natural e a escola deve garantir a aprendizagem do aluno.

Segundo a mesma autora, os textos oficiais da Secretaria do Estado de São Paulo, apontavam a seguintes concepções:

[...] diferenciam progressão continuada de promoção automática da seguinte forma: na primeira, a escola age no sentido de fazer o aluno se apropriar de novas formas de pensar, sentir e agir, enquanto na segunda, a criança permanece na escola, independente de progressos terem sido alcançados (BERTAGNA, 2003, p.81).

Mas, infelizmente, no desenvolvimento da pesquisa, a autora demonstrou que na realidade o regime de progressão continuada do Estado de São Paulo não assegurou a concepção emancipadora de progressão continuada como definida acima.

Ao contrario do pretendido no discurso oficial, o que se observou no Estado de São Paulo foi a intensificação da promoção automática: chegado o fim do ano/série, todos os alunos, indistintamente, foram promovidos para a serie seguinte e assim por diante até o final do respectivo ciclo.

Essa ideia de promoção automática sinônimo de progressão continuada (no caso paulista) é, de certa forma um “choque” para pais, professores e alunos, provocando um saudosismo e tendendo à regressão das teorias pedagógicas (mal) implantadas. Deve-se considerar ainda que a progressão foi adotada, no Brasil, sem se mudar as condições estruturais, pedagógicas, salariais e de formação dos professores.

O principal motivo para esse tipo de deficiência de aprendizado está, na visão dos docentes ouvidos pela reportagem, no sistema de progressão continuada, em que o aluno precisa apenas se fazer presente em sala de aula para ser aprovado automaticamente. No máximo, os alunos podem ser retidos na quarta série, por um ano, depois eles vão seguir, mesmo sem o conhecimento necessário. Os entrevistados ainda apontam problemas de infra-estrutura, de salário e distanciamento das famílias. (Revista do Brasil, 2010)

Porém, o fato dos estudantes estarem dentro da escola, independente de terem aprendido ou não dá mais visibilidade àqueles alunos que não aprenderam e que antes eram simplesmente expulsos da escola pela reprovação escolar. Os professores e pais (erroneamente) atribuem ao ciclo ou a progressão continuada o fracasso desses alunos quando ele (o fracasso) é produto da velha lógica da escola e da avaliação - a exclusão.

No esquema seriado, tais alunos não incomodavam, pois eram eliminados pelo sistema. Eles são/eram uma denúncia viva da lógica excludente do sistema. A volta para o sistema seriado é uma forma de calar essa denúncia e precisa ser evitada. No entanto, não devemos perder a perspectiva de que as políticas públicas não propõe progressão continuada para denunciar nada, é apenas parte do sistema de um tipo de governo (neoliberal) que trata de custo e fluxo de alunos coerente com o Estado mínimo, sucateando os direitos sociais e terceirizando os serviços públicos (FREITAS, 2009, p. 79-80).

[...] para a maioria dos professores entrevistados (88,1%) a implantação dos ciclos e progressão continuada não ajudou a melhorar as condições de ensino e aprendizagem. Sobre as melhorias resultantes do processo de implantação das inovações, os professores apontam que a eliminação da defasagem idade/série foi o único aspecto alterado. Afirmaram, ainda, que a

inexistência de reprovação entre as séries está gerando um maior desinteresse dos alunos pelos conteúdos ensinados (93,3%). Finalmente, para 91,9% dos professores, a promoção automática está permitindo que os alunos progridam de uma série a outra sem se apropriarem dos conteúdos fundamentais. (NEVES; BORUCHOVITCH, 2004)

Nesse mesmo trabalho, NEVES; BORUCHOVITCH (2004) fizeram sua pesquisa com crianças da 2ª série, 4ª série, 6ª série e 8ª série, questionando-as sobre o conhecimento que elas tinham sobre a reprovação e a progressão continuada, fazendo uma ligação com sua motivação para estudar (se era por medo da reprovação ou se era pela importância do conhecimento). Os resultados, contraditórios ao pensamento dos professores (acima citado), mostraram que as crianças pouco sabem sobre a reprovação, em quais séries ela ocorre e a maioria diz estudar por saber da importância de conhecer e entender o mundo.

Em diferentes estados do país, construíram-se variadas propostas que uniam a concepção de progressão continuada (ritmo de aprendizagem, desenvolvimento pessoal, etc.) com uma nova organização do trabalho pedagógico (desserialização), implicando na transformação dos tempos e espaços da escola, e desta forma, introduziu-se a concepção dos chamados *ciclos de aprendizagem*, *ciclos de formação* ou apenas *ciclos* que, “incorporam a concepção da formação global do sujeito, partindo do pressuposto da diversidade e dos ritmos diferenciados no processo educativo, criando espaços de experiências variadas para dar oportunidade de construção da autonomia e da produção de conhecimentos sobre a realidade” (FREITAS, 2009, p.53).

Os ciclos proporcionam uma organização do trabalho pedagógico que considera o desenvolvimento diferenciado de cada pessoa no que tange a aprendizagem das mesmas. Dessa forma, como fazer isso numa sala de aula com um ensino homogêneo para 30-40 crianças? E se dez delas aprenderam tudo, outras dez não acompanharam e outras tantas já sabiam boa parte do tema trabalhado e poderiam ter avançado muito mais? A escola ciclada deve ser capaz de responder às diferentes demandas dos educandos, mas para isso, a comunidade escolar – diretores, professores, pais, estudantes – precisam estar cientes dessa heterogeneidade e construir um projeto pedagógico coerentes com essa realidade.

Baseadas nessas concepções, algumas experiências que procuram uma forma de organização escolar têm sido constituídas, como é o caso da Escola da

Ponte – escola portuguesa fundada a mais de 30 anos pelo educador José Pacheco. Marchelli (2008), caracterizam-na como:

[...] uma escola em que não há divisão por séries e as aulas não são separadas por disciplinas. Com a ajuda do professor, os alunos selecionam seus projetos de estudo e são eles também que indicam quando se sentem preparados para serem avaliados, fugindo ao padrão de provas agendadas (MARCHELLI, 2008, p. 285)

E ainda, segundo esse autores a filosofia de escola, uma “escola aberta” pautada no sistema de ciclos, vive em seu cotidiano uma prática real e consistente de grandes ideais da concepção de educação. No Brasil, projetos como esse encantaram e influenciaram educadores, dentre eles, o projeto mineiro da Escola Plural, onde podemos encontrar o aspecto ‘organização do trabalho pedagógico em ciclos’ como um dos pilares dessa proposta de estruturação da escola assim como na Escola da Ponte. Castro (2000) descreve o projeto da Escola Plural como:

[...] um novo projeto que altera radicalmente a organização do trabalho escolar com rompimento de estruturas excludentes, discriminatórias e hierarquizadas no ensino fundamental de 1ª a 8ª séries, inaugurando os ciclos de formação por idade. Propõe a instituição de novos tempos e espaços escolares, tanto para os professores quanto para os alunos. Rompe com os processos tradicionais e tecnicistas de ensino que se baseiam na concepção cumulativa e transmissiva de conhecimentos. Alterando a relação com os processos de construção de conhecimentos busca novos significados para o conteúdo escolar, numa perspectiva globalizadora de formação integral do aluno. Elimina os mecanismos de reprovação, próprios da concepção seletiva e excludente da avaliação escolar e preconiza uma concepção de avaliação com participação ativa das aprendizes no processo avaliativo. (CASTRO, 2000, p. 31)

Note que a lógica que essas duas experiências (Escola da Ponte e Escola Plural) vivenciam são propostas que tentam buscar/construir uma realidade diferente. Esse fato é importante para reforçar as concepções teóricas construídas e sempre confrontá-las com as práticas em exercício. A autora continua:

[...] buscando, portanto, a construção de uma escola inclusiva, o projeto apresenta como norte, os princípios: construção de uma escola que considera a formação humana na sua totalidade; escola como experiência de produção coletiva; escola capaz de redefinir os aspectos materiais tornando-os formadores; escola capaz de assegurar a vivência de cada idade de formação sem interrupção; escola capaz de garantir a socialização adequada de cada idade; escola capaz de valorizar o processo de construção da identidade de seus profissionais [...] Tendo iniciado diferentes experiências de ensino² muitos professores viram, desde o início, no projeto

² De acordo com a revisão da autora, diversas experiências foram testadas em escolas mineiras desde os anos 70, como por exemplo, o ‘Sistema de Promoção por Avanços Progressivos’ que objetivava a eliminação da repetência, diminuição dos índices de evasão, etc. (p. 18); ‘Projeto Aceleração de Estudos’ previa a redução da distorção idade/série, redução da evasão escolar,

‘Escoa Plural’, a continuidade e embasamento teórico e institucional dos movimentos de transformação da prática pedagógica como também, um grande desafio: um alvo de luta concreta para a construção, no processo de ensino, de uma nova lógica educativa que mudava totalmente as estruturas reguladoras do ensino básico fundamental. (CASTRO, 2000, p. 31)

Essas experiências iniciaram-se a partir do “descontentamento” com a realidade vigente, com o incômodo de viver o tempo e o espaço escolar de forma pouco ou menos significativa. Porém, para promover a mudança, muito trabalho foi empregado. Dalben (2000) aponta alguns caminhos para a construção de uma escola organizada por ciclos:

A lógica dos ciclos de formação altera bastante o olhar pedagógico do professor sobre a sala de aula. O aluno como um ser sociocultural será o centro da nova lógica de organização e priorizado como um sujeito portador de conhecimentos construídos ao longo de sua vida. Esta questão, aparentemente óbvia, exige que novos aspectos do processo de ensino sejam considerados. [...] dois princípios básicos:

- o ser humano passa por fases de desenvolvimento e, no decorrer destas fases, passa por experiências de vida e desenvolvem-se segundo as suas possibilidades fisiológicas e psicológicas.
- o ser humano ao estar no mundo participa da vida, estabelecendo relações com o meio, isto é, mediante suas experiências e nessas relações aprende sobre si e sobre a vida. São estas vivências que lhe oferecerão um referencial de ideias, valores e habilidades para viver e refletir no/sobre o mundo. É, nesse sentido, um sujeito de conhecimento. (p. 57-58)

Sem dúvidas que inovar, trazer a mudança não é algo simples e fácil de acontecer, é um processo, ou seja, envolve a conscientização e a discussão com todos os envolvidos. Para Freitas (2009):

[...] os ciclos merecem ser apoiados pelo simples fato de contrariar a lógica da seriação e da sua avaliação [...]. Eles não eliminam a avaliação formal e muito menos a informal [...]. As possibilidades de maior sucesso dependem de políticas públicas e das concepções de educação que estão na base dos ciclos (FREITAS, 2009, p. 51).

Como aponta João (2000), ao comentar sobre o processo de construção da Escola Plural:

É natural que qualquer inovação seja percebida, em um primeiro momento, como uma utopia, uma engenhoca, um sonho tecnocrata, um carregar água no balaio ou qualquer outra qualificação menos elogiosa. [...] *é nesse momento que começa o verdadeiro trabalho de inovação*”. E ela continua

desenvolvimento de novas metodologias de ensino, etc. (p. 23). Somado a isso, o Congresso Mineiro de Educação, momento que foram discutidos e elaborados diversas medidas de ‘Educação para a Mudança’, entre elas o ‘Programa de Revitalização das Escolas Normais’ programa de apoio a formação de professores com maior qualidade (p. 25); ‘Ciclo básico de Alfabetização’ eliminação da seriação nos anos iniciais de escola (p. 26); ‘Eleição de Diretores’ democratização da gestão escolar (p. 27); e a ‘Escola Plural’ implantada em 1995 (p. 30).

“na escola, as resistências às inovações são expressas das mais variadas formas, por meio de reações veladas ou explícitas, e quase nunca se percebe a indiferença dos educadores, dos pais ou da comunidade, fato esse que pode ser considerado como positivo. Se as pessoas não são indiferentes, certamente acontecerá a discussão do assunto”.(JOÃO, 2000, p. 48)

João (2000, p. 50) pontua também a importância de se avaliar os resultados das inovações implantadas, os aspectos que precisam ser reformulados ou reorientados. Ela diz que:

[...] os resultados tanto positivos quanto negativos devem constituir-se em elementos norteadores na consolidação de uma proposta que, em um determinado momento, foi considerada inovadora e, posteriormente, sem que se percebesse nitidamente um hiato entre os dois momentos, passos a ser uma prática que ganhou um ‘glamour’ especial porque já começou a se tornar usual e apresentar bons resultados. As dúvidas e os erros assumidos, explicitados e discutidos poderão realimentar a caminhada na busca do aprofundamento para sustentar o restante do percurso necessário à solidificação da proposta. (JOÃO, 2000, p. 48)

Dessa maneira, ao colocarmos os ciclos como proposta pedagógica, estamos assumindo que nenhum estudante deve ser excluído do processo educacional; ninguém é reprovado, mas apenas demora mais para aprender certos conteúdos. Então, como deve ser a avaliação numa escola ciclada? Que aspectos estão presentes e o quanto diferem da escola seriada?

1.2. As avaliações

O compromisso fundamental da avaliação é a melhoria do ensino e a garantia da aquisição de aprendizagem; cumpre-lhe, portanto, o papel de analisar e propor as revisões e encaminhamentos necessários no ensino para que os objetivos pré-estabelecidos sejam atingidos (HOFFMANN, 1992; RAPHAEL, 1995; CHUEIRI, 2008). Isso significa dizer que o processo de avaliação na escola pressupõe verificar se os objetivos estão ou não sendo alcançados, descrevendo como, por que e de que tipo são as dificuldades e facilidades dos alunos.

Diversos autores têm desenvolvido trabalhos que exploram como a prática avaliativa se instaura em nossas escolas públicas, como Sousa (1991) que mostra a prática avaliativa de duas escolas públicas paulistas, onde a avaliação é tomada como instrumento mantenedor da disciplina e do silêncio, classifica e exclui os menos aptos, além de demonstrar a hierarquia latente na escola e, na sociedade.

Bertagna (1997), ao analisar a visão de alunos de 4ª e 5ª séries do 1º grau³ sobre a avaliação presente em uma escola, demonstra uma avaliação intimamente atrelada aos instrumentos/procedimentos de avaliação e à atitude/comportamento apresentado pelos alunos. Não se percebe na prática dos professores ou na fala dos alunos preocupação com relação a diagnosticar as dificuldades dos alunos para reformular/repensar a prática pedagógica auxiliando os alunos na aquisição do conhecimento.

Vianna (2002, p. 74) define algumas finalidades dos testes e provas, quando considerados em relação aos estudantes:

1. Possibilitar o acesso aos vários níveis de escolaridade em diferentes escolas ou programas de ensino;
2. Permitir a promoção de uma sequência educacional, nas suas várias fases, até a conclusão;
3. Positivar deficiências a superar através de uma ação terapêutica;
4. Identificar a possibilidade de acelerar (ou retardar) determinado programa;
5. Orientar o processo instrucional por intermédio de uma avaliação contínua do desempenho, com a promoção de ajustamentos necessários à concretização da aprendizagem;
6. Qualificar professores para o exercício de suas atividades docentes.

Inicialmente, a avaliação, comumente é reportada à aplicação de determinados instrumentos; e muitas vezes estão fortemente embasadas em aspectos ligados a memorização e uma menor ênfase às capacidades de pensamento, de crítica e de reflexão dos estudantes. Vianna (2002, p. 74), nesse sentido, aponta que “os instrumentos não são capazes de determinar com êxito as capacidades significativas, e a própria escola não as desenvolve conforme seria desejável”.

Mas será que o problema está nos instrumentos que são incapazes de descobrir o que os estudantes aprendem ou não? Da frase “quebrar o termômetro não faz baixar a febre”, Perrenoud (2000, p.23) nos alerta para um equívoco que

³ Referente ao Ensino Fundamental de oito anos de duração, atualmente expandido para nove anos de duração.

pode ser recorrente nos corredores da escola, que o problema não é a avaliação e/ou seus produtos/resultados, mas o que é feito com as conclusões delas extraídas. E, além disso, refletir sobre a gênese das desigualdades reais nos domínios cobertos pelas *formas e pelas normas de excelência* da escola, como se pode ver nesse trecho:

[...] o fracasso escolar é sempre relativo a uma cultura escolar definida, ou seja, a forma e as normas particulares de excelência, a programas e a exigências;

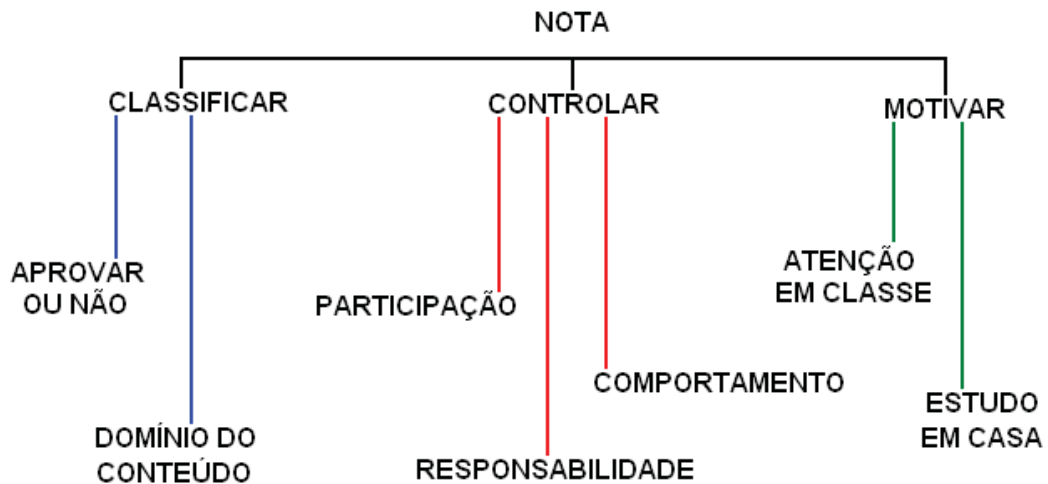
A medida da excelência, por intermédio dos procedimentos de avaliação, nunca é um simples reflexo das desigualdades de conhecimentos e de competências, que ela as dramatiza, amplia-as às vezes e, sobretudo, põe as hierarquias de excelência a serviço de decisões que as sobredeterminam. (PERRENOUD, 2000, p. 23)

Com isso, dessa lista – pragmática – de Vianna, apontando utilidades da avaliação, não podemos prosseguir sem indicar outras intencionalidades do avaliador e/ou da avaliação. Estamos então, como aponta Sobrinho; Ristoff (2002, p. 44), acrescentando um dado fundamental à compreensão do fenômeno, pois compreendemos melhor a avaliação olhando para seus efeitos e formas de uso – suas funções – e, talvez não percebendo os reais objetivos da avaliação.

[...] na verdade, o conteúdo da avaliação guia a ação do professor e, neste sentido, a avaliação encarna objetivos. Da mesma forma que o aluno estuda para a avaliação, o professor também ensina para a avaliação. Neste sentido, o que irá ser avaliado constitui o seu objetivo. É por isso que propusemos a categoria da avaliação na forma de um par dialético avaliação/objetivos. Esta dupla é depositária tanto dos objetivos de conteúdo, como dos objetivos ligados a valores e atitudes – informados pela função social da escola incorporada na organização do trabalho pedagógico (ensino coletivo, serialização, homogeneização, etc.). (FREITAS, 2003, p. 209)

Veja o quadro extraído de Freitas (2003, p. 216) que mostra os “Conceitos que descrevem o âmbito da avaliação (segundo Sobierajski)”:

Figura 2- Conceitos que descrevem o âmbito da avaliação (segundo Sobierajski).



(SOBIERAJSKI 1992)

FONTE: FREITAS, L.C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2003.

Nesse sentido, Freitas (2003, p. 59, grifos do autor) formula uma lista dos problemas referentes à escola capitalista, entre eles o papel da avaliação, onde ele diz que “é possível que a categoria mais decisiva para assegurar a função social que a escola tem na sociedade capitalista seja a da *avaliação*”. A avaliação e os objetivos da escola são categorias estreitamente interligadas. A avaliação é a guardiã dos objetivos. Os objetivos em parte estão diluídos, ocultos, mas a avaliação é sistemática (mesmo quando informal) e age em estreita relação com os objetivos.

Ainda, segundo Freitas (2003), o conceito de avaliação extrapola a dimensão da sala de aula, ou, avaliação como uma etapa da metodologia de ensino, podem-se notar as implicações sociais e didáticas (no nível escolar e fora dele).

[...] no cotidiano da escola os objetivos estão expressos nas práticas de avaliação. Na avaliação estão concentradas importantes relações de poder que modulam a categoria conteúdo/método. Ou seja, os objetivos da escola como um todo (sua função social) determinam o conteúdo/forma da escola. No plano didático essa ação se repete e, à sua vez, sedia relações de poder que são vitais não só para o trabalho pedagógico na sala de aula, mas para a sustentação da organização do trabalho pedagógico da escola em geral – seja pela via disciplinar, seja pela via da avaliação do conteúdo escolar, ou das atitudes e dos valores. Deve-se considerar que os objetivos de que falamos não são apenas os explícitos, mas incluem os objetivos ‘ocultos’ da escola interiorizados a mando do sistema social que a cerca. (FREITAS, 2003, p. 59)

Portanto, o olhar sobre a avaliação deve abranger uma racionalidade técnica, que assegure informações objetivas e críveis, com resultados (o máximo possível) confiáveis, mas que não deixe de lado os requisitos de equidade, tais como ausência de coerção, a construção de garantias de respeito aos sentidos produzidos socialmente, a liberdade de expressão, a participação e, sobretudo colabore para a justiça social e não para as desigualdades e a exclusão (SOBRINHO; RISTOFF, 2002, p. 40).

Ainda, Sobrinho; Ristoff (2002), em um trecho de seu livro, apontam uma característica muito marcante da prática avaliativa presente no cotidiano escolar:

A avaliação por normas impõe à educação o conceito de excelência, a valorização dos melhores, tomados no sentido de serem os mais capazes de demonstrar competências nos testes, e, por consequência, a identificação dos piores, como sendo os ineficazes, incapazes e incompetentes. Assim, essa avaliação é um instrumento de grande seletividade social e de forte elitização. *Seleciona, ordena e separa – não educa*. Organiza comparativamente as escalas de estudantes ou de instituições, pela distribuição das pontuações, definindo relativamente ao universo selecionado que A é melhor que B, porém nem se quer pode informar sobre os níveis ou graus de cada aluno, suas dificuldades e progressos, as casualidades e as potencialidades e tampouco podem informar sobre os problemas reais de uma instituição e suas condições de superação. (SOBRINHO; RISTOFF, 2002, p. 50. Grifos nossos)

“(i) Seleciona, ordena e separa – (ii) não educa”. No item (i) podemos identificar dois aspectos básicos da avaliação, classificação e exclusão. Classifica porque, como defende Hoffmann (2005), na escola existem medidas numérico-conceituais atribuídas a vários aspectos relacionados à vida dos estudantes. E a intenção dos professores ao realizarem esses testes é a de obter resultados, “verificar se o aluno aprendeu”, “medir conhecimento”, ver se ele sabe ou não sabe este conteúdo”.

Ou seja, se o professor aplica testes para simplesmente constatar resultados, e expressa tais resultados, a seguir, em valores numéricos, temos aí dois procedimentos que contribuem fortemente para a concepção de avaliação sentenciosa e classificatória: o teste é a comprovação de um resultado numérico atribuído pelo professor. (HOFFMANN, 2005, p. 47)

Do item (ii) assinalado, entende-se que essa avaliação não educa, pois não exerce sua função retro-alimentadora integrada ao processo de ensino-aprendizagem; esse momento estanque do procedimento curricular – o “dia da prova” – não parece colaborar para alcançar os objetivos de uma educação crítica e

criativa, mas sim centrada na reprodução mecânica do conhecimento, “avaliando muito mais o ensino do que a aprendizagem” (RAPHAEL, 1995, p. 39).

A avaliação deve atuar no sentido de coletar o que o aluno aprendeu, tendo em vista os objetivos a serem alcançados, com a intenção de reformular o processo, na medida dos resultados obtidos. Assim, a avaliação, ao invés de finalizadora do processo, passa a ser diagnóstico-formativa, assumindo o papel de alimentadora do processo, através dos dados obtidos. (RAPHAEL, 1995, p. 40)

Contudo, na realidade escolar, é amplamente observada uma avaliação somativa e comparativa e isso se liga essencialmente a um programa de ensino coletivo, padronizado ou pouco diferenciado, com um quadro de turmas com o mesmo programa durante um ou vários anos e que os professores uniformizam/finalizam todo o processo com um dispositivo: a nota.

São utilizadas escalas padronizadas numéricas ou conceitos escalonados indo, por exemplo, de 0 a 10 ou de E a A, ou ainda de Insuficiente a Plenamente Suficiente, entre outros. Onde os professores acumulam arbitrariamente pontos por acertos e/ou pela impressão geral acerca dos estudantes.

E, além do dado numérico produzir naturalmente uma comparação entre as crianças na turma, o que já induz a uma exclusão, Hoffmann (1992) também coloca outros pontos a serem pensados quando questionamos as notas. Como (i) a arbitrariedade inerente à atribuição de notas, pois diferentes professores tendem a distribuir diferentes notas para um mesmo trabalho em diferentes situações; (ii) o reducionismo da avaliação à uma simples medida provoca uma consciência rasa e ingênua do educador, pois ele não consegue se aprofundar nas causas e consequências de determinados fatos, sendo que ele (iii) raramente se remete aos erros; a contagem dos acertos impede o “levar em conta” relações possíveis entre as respostas dos estudantes, porque ele cometeu tal erro e tal acerto, com cada resposta com valor em si mesma, sem complementações com as demais observações e instrumentos. E, finalmente, uma indagação muito pertinente sobre os testes quantitativos de graduações numéricas, (iv) uma nota seis, por exemplo, de José pode ser radicalmente diferente da nota seis de Maria, obtida no mesmo teste, em circunstâncias idênticas, o que representa possibilidades de orientação, explicações diferenciadas do professor a cada estudante na ação de

acompanhamento. Qual o sentido então, em se numerar os acertos das crianças nos testes que não a seleção, ordenação e separação, ou seja, a não-educação?

Uma atitude bastante recorrente também é o professor ter todos os trabalhos/provas e fazer uma comparação para “ter base” e dentre esses selecionar o melhor e ir decrescendo até o pior. Qual o sentido em se fazer uma correção dessas? Onde está o fundamento pedagógico em se colocar no pódio determinados estudantes? É uma competição em busca de troféus e medalhas, ou há o interesse em que todos aprendam indiferentemente de onde esteja o seu grau de dificuldade? Partindo do pressuposto de que a avaliação deve diagnosticar as dificuldades a partir dos objetivos propostos pelo professor, que sentido faz nivelar os resultados a partir do “melhor”? O melhor domina todos os objetivos propostos? Pois se obteve-se um nível para a turma a partir dos resultados de alguma criança, que perspectivas de melhora podemos esperar? O que importa é o conhecimento adquirido no processo educativo de cada criança e não a possível significância ou não das diferenças entre grupos de crianças (VIANNA, 2002, p. 80)

O procedimento de testar e medir vem servindo sobremaneira à bandeira de justiça dos educadores. Essa justiça da precisão desconsidera, entretanto, a reciprocidade intelectual que pode se desenvolver através de um método investigativo sobre as manifestações do educando, a discussão das idéias, a argumentação e contra-argumentação do aluno e professor, numa reflexão conjunta. Em nome da justiça da precisão, o professor nunca foi tão injusto! (HOFFMANN, 1995, p. 52. Grifos nossos)

Se, epistemologicamente considera-se avaliação sinônimo de medida, de aferição, implica-se em uma determinada *utilidade*, *funcionalidade* para a mesma, sem necessariamente estar ligada ao seu valor intrínseco, ligado ao seu valor qualitativo relacionado a um critério previamente determinado. Então essa mensuração está a *serviço* de algo, de determinados propósitos aquém do diagnóstico e reformulação do processo pedagógico.

Portanto, não se pode negligenciar que, por mais rigorosos e técnicos que possam ser os testes e as provas, existem relações sociais e comunicação interpessoal no processo e ela é maior quanto mais poder o avaliador exercer sobre o avaliado. Aliado a isso, temos de reconhecer que os portadores de um mesmo diploma não apresentam necessariamente um mesmo grau de conhecimento e/ou mesma interpretação do conteúdo discriminado no currículo (PERRENOUD, 1986, p. 29-30). Ou seja, o processo pedagógico vincula-se a uma busca incansável e sem

sentido por uma precisão de aferição de conhecimento dos estudantes que, ao final, continuam representando algo ilusório ou distante da realidade cognitiva das pessoas. A pergunta é: por quê?

Mildner (apud FREITAS et al 2002, p. 126-127), retomando o trecho citado de Freitas , aponta que a avaliação não é um problema isolado dentro do aparato escolar, explicitado abaixo:

O que desejo saber é: o processo pedagógico tradicionalmente implementado em nossas escolas, e *não somente o tipo de mensuração e verificação de aprendizagens* (equivocadamente, pelo menos, denominado avaliação) finda por estabelecer os alunos que, por suas características individuais, mais ou menos compatíveis com o tipo de metodologia de ensino adotado e com as características e mazelas do professor, são fadados ao sucesso ou ao fracasso. Isso significa, em último termo, a concretização de seleção discriminatória de indivíduos considerados, tão somente, talentos naturais, ou pelo menos, naturalmente mais talentosos – entenda-se: talentos naturais para mais correta capacidade de ajustamento às metodologias de ensino-aprendizagem padronizadas, oferecidas para todos, pelo professor. Em outras palavras, trata-se de um processo pedagógico em sua totalidade – considero tanto o planejamento quanto o processo de ensino-aprendizagem, e a avaliação da aprendizagem – mantém os alunos consistentes e estáveis ao longo do tempo, quer como pessoas quer como alunos, em seus diferenciados e perpetuados níveis de consecução de aprendizagens, perpetuados desde que aceitos como dados e nunca objeto de otimização. Portanto, é desse modo que, no bojo do processo pedagógico, a avaliação da aprendizagem que se diz processar nesse contexto educacional não propriamente produz, mas apenas explicita, em suas últimas consequências, um viciado processo seletivo-discriminativo daqueles alunos talentos naturais ou naturalmente mais talentosos, e simultaneamente a progressiva caracterização do contingente de alunos cronicamente abaixo da média, o que induz à sua eventual marginalização ou mesmo à eliminação, a curto ou a mais longo prazo. (FREITAS et al, 2002, p.126-127)

Dessa forma, podemos entender a avaliação presente na maior parte das escolas como contribuinte para a exclusão e/ou intensificadora do projeto excludente de escola que está presente na realidade. À avaliação cabe o papel de finalizar/legitimar o que os estudantes vivem no todo do programa pedagógico; convalidar os objetivos maiores do que a sala de aula, maiores que a escola.

Perrenoud (2000, p. 9), estabelece pontos que deveriam ser claros a todos os envolvidos com a educação e presentes no dia-a-dia da escola, como um ensino individualizado, pois se sabe que é um absurdo crer que se pode ensinar a mesma coisa, num mesmo momento, com a mesma metodologia para pessoas diferentes. Situação essa que ele chama de *indiferença às diferenças* e que esse fenômeno pode ser o início de muitos dos equívocos da realidade escolar. Partindo desse

pressuposto de homogeneidade entre os estudantes é que se encontra a seriação, divisão por turmas, classes de recuperação, reprovação, fracasso escolar e, seguindo essa lista para fora dos muros da escola temos o fracasso pessoal dos alunos menos favorecidos, que acreditam ser incapazes de aprender.

“As pedagogias diferenciadas inspiram-se, em geral, em uma revolta contra o fracasso escolar e contra as desigualdades.” (PERRENOUD 2000, p. 17) A partir dessa idéia, alerta para o equívoco da busca de soluções instantâneas, rápidas e sem uma base muito sólida. Essas aproximações de pedagogias diferenciadas contribuem mais por frustrar e traumatizar os envolvidos do que para promover a mudança desejada. Deve-se ser cauteloso e estudar a fundo os problemas e as causas do fracasso escolar e, aos poucos ir mudando as práticas, a ação das pessoas dentro do ambiente escolar. Para que desta forma todos se sintam parte do processo, da transformação e não apenas cumpridores de ordens, por mais “boas” que elas possam parecer.

Com isso, entende-se que o fracasso escolar, como o próprio nome diz, é escolar, relativo à escola, a instituição; e a criança “fracassar” nesse contexto é, portanto, fruto do julgamento da escola, da instituição através de suas *formas, normas de excelência escolar, programas, níveis de exigências, programas de avaliação*. Ou seja, esse julgamento e classificação são artificializados, não correspondendo necessariamente a uma criança sem cultura, conhecimento ou competência. (PERRENOUD, 2000, p. 22)

“As diferenças e as desigualdades extra-escolares – biológicas, psicológicas, econômicas, sociais e culturais – não se transformam em desigualdades de aprendizagem e de êxito escolar” desde que a escola considere isso; que não trate os estudantes como iguais e, a partir dessas características extra-escolares promova a diferença, que não é de aprendizagem, mas social. Ou seja, a escola não pode ignorar as condições de vida de sua clientela e nivelá-los/igualá-los em favor de uma carta de princípios/procedimentos excludentes que apenas corroboram com o funcionamento do sistema hegemônico presente no mundo atualmente. (PERRENOUD, 2000, p. 25)

Porém, Perrenoud (2000, p. 27) aponta que a indiferença às diferenças jamais é absoluta na escola. Há uma diferenciação *intencional*, uma *discriminação*

positiva de apoio extra aos mais “deficitários”, de compensação educacional, reforço. Essa diferenciação propicia um distanciamento elitista entre as crianças, uma ênfase exacerbada nos privilégios, aumentando ainda mais a distância entre “as classes”. Um segundo tipo de diferenciação seria a *involuntária*, também dita selvagem que ocorre, muitas vezes, espontânea e intuitivamente por parte do professor. Ele é “levado” a interagir e dar mais atenção àqueles estudantes que reagem mais às aulas, que participam, que são mais dóceis, mais inteligentes. E todo esse processo dá-se no campo da *avaliação informal*.

Com isso, vemos que a diferenciação e a não-diferenciação ocorrem no universo escolar, no entanto elas atuam em situações invertidas. A diferenciação deve ocorrer na leitura que o professor faz da criança, para que, a partir disso, possa ser traçada uma metodologia e um plano geral para que o estudante, individualmente, possa adquirir as competências desejadas pela escola. Ao passo que a não-diferenciação deve ocorrer para minimizar a *avaliação informal* tão presente no trabalho pedagógico. No momento que se estabelecem diferenças conscientes entre as crianças, devemos trabalhar com todas igualmente, porém com metodologias diferentes para cada uma. (PERRENOUD, 2000).

Para apontar alguns aspectos da avaliação informal que ocorre no interior da escola, Bertagna (2002) nos indica que:

As modificações ocorridas nas escolas resultam do processo histórico, determinadas pelas mudanças no processo de industrialização no capitalismo. Por meio das escolas, a população assimilava as novas relações industriais; a *disciplina* e o *controle* tornaram-se importantes para a aquisição do comportamento desejável para a produção industrial, como igualmente o *tempo*, pela relevância em relação ao aumento da produtividade. (BERTAGNA, 2002, p. 232, grifos nossos)

Desde então, as exigências da sociedade capitalista influenciaram de forma bastante significativa a educação. Indo das políticas educacionais, como a ampliação do número de vagas para abarcar todos na escola, avaliações externas, a padronização dos currículos, as parcerias com órgãos privados e o ensino profissionalizante; até as questões didáticas, do interior da sala de aula, como salas com uma média de 30-40 estudantes, fragmentação do tempo escolar e dos conteúdos – divididos em disciplinas –, aulas verbais/ expositivas, que proporcionam um ensino que atenda a um número maior de pessoas, entre muitos outros efeitos.

No trecho, destacamos a *disciplina e o controle*, desejados pelo meio de produção industrial, também presentes e/ou desejáveis no modelo de escola atual predominante. “Uma vez essa ordem imposta, estabelecem-se dois tipos de relação: de autoridade, aquele que impõe a ordem, e de submissão, aquele que se sujeita à ordem.” (BERTAGNA, 2002, p. 232) Essa autoridade, ora nas mãos dos professores, ora nas mãos da direção conflita com aspectos fundamentais da formação das pessoas, a autonomia e a participação como cidadão.

Sendo a escola um dos primeiros lugares de vivência e relações sociais e políticas das pessoas, de que forma estimula-se a autonomia e a cidadania num ambiente em que não há espaço para opinião, para questionamentos e participação enquanto frequentador e usuário daquele espaço. E isso é observado desde as escolhas do que estudar – definidas por outrem –, definição do tempo adequado – congelados em grades curriculares e sinais sonoros – entre muitas outras impossibilidades estabelecidas dentro da escola. E aos poucos, as crianças podem acabar incorporando essas características e condições da escola e extrapolando para a sociedade, para suas vidas fora da escola. É como se fosse um espaço de treinamento de como se viver no mundo lá fora; sem abertura para se indignar e se mostrar crítico; sem ser capaz de entender e atuar; nem mesmo se expressar política ou artisticamente.

Esse é o lado do submisso; e do lado do autoritário? Há uma hierarquia na escola que atua no sentido de reproduzir as estruturas de dominação superiores. Para isso, dentro da sala de aula, as atividades do professor são imbuídas do controle e modelagem do comportamento das crianças, determinado como elas devem ser, o que elas devem fazer e como elas devem agir (BERTAGNA, 2002, p. 236). Para isso, o instrumento central de estabelecimento do poder para com os estudantes se dá por meio da avaliação.

Já indicamos alguns dos meios formais em que os mecanismos avaliativos mostram-se presentes na escola, mas há ainda outro aspecto a ser mencionado os caminhos informais que perpassam o campo da avaliação, pois não são apenas as medidas – e o progresso – do conhecimento que estão presentes na avaliação,

Aspectos como comportamento disciplinar, responsabilidade e participação também são avaliados e, embora os professores não possuam critérios claros em relação a esses aspectos, observa-se que estes estavam

entrelaçados, pois, na prática, quando um professor cobra responsabilidade, está exigindo também a participação do aluno no processo e um comportamento compatível com o trabalho realizado (BERTAGNA, 2002, p. 238).

Ao inserir esses parâmetros de critérios nas avaliações e ainda, somar a isso os critérios formais a fim de se produzir uma nota – e mais uma vez aqui entra a problemática da nota – estamos influenciando/ determinando aspectos inerentes ao próprio professor. As exigências muitas vezes arbitrárias dos professores acabam por construir “falsas características de realidade”, onde as crianças acabam tomando como verdade pétrea e inquestionável que, quando chegarem ao mercado de trabalho, encontrarão situações idênticas e, frequentemente, serão reprodutores desse sistema. Por exemplo, um professor/escola que não estimula trabalhos grupais entre as crianças, de que forma elas estarão formadas para resolver problemas em uma reunião com moradores do bairro, ou na empresa que trabalhará?. Ou ainda, com uma grade horária e curricular tão fechada, de que forma as crianças aprenderão a controlar seus tempos, características e criatividade para se produzir uma obra de excelência?. “A arbitrariedade está em utilizar-se a medição como instrumento de manutenção e controle de uma situação que prejudique a formação do aluno.” (BERTAGNA, 2002, p. 239)

Pensando na tradição histórica da instituição escolar e sua relação com a sociedade da qual origina – capitalista; Freitas (2009, p.60) analisa e critica a organização do trabalho pedagógico na sociedade capitalista, onde nota-se claramente um “afastamento da vida” no cotidiano escolar, um “preparar-se para a vida lá fora”, como se a escola apenas fosse uma entidade de treinamento para viver no mundo.

[...] é fundamental alterar o poder inserido nos tempos e espaços da escola, formando para a autonomia, favorecendo a auto-organização dos estudantes. Isso significa criar coletivos escolares nos quais os estudantes tenham identidade, voz e voto. Significa *fazer da escola um tempo de vida, e não de preparação para a vida*. Significa permitir que os estudantes construam a vida escolar. (FREITAS, 2009, p. 60, grifos nossos)

Na escola atual, com o afastamento do trabalho material, o papel do professor sofreu modificações. Nesse modelo, o professor detém o conhecimento e o estudante não, com isso, cria-se uma linha unidirecional de transmissão passiva do conhecimento (FREITAS, 2003, p. 102).

2. METODOLOGIA

2.1. Local de estudo

A unidade escolar escolhida para a realização da pesquisa foi uma Escola Municipal de Ensino Fundamental localizada no município de São Paulo-SP. Escola essa, situada em bairro de alta heterogeneidade social e cultural, próxima a pólos científico-culturais de importância, como: a Universidade de São Paulo - USP, áreas mais pobres em seu entorno e, o Morro do Querosene (Projeto Político Pedagógico da Escola, 2005).

A escola, fortemente influenciada pelos ideais e lógicas da Escola da Ponte, em Portugal, é organizada no sistema de ciclos de aprendizagem. Seu projeto político pedagógico é fundamentado pelo compromisso coletivo, onde todos os seus agentes se encorajem num processo de aprimoramento cultural e pessoal coletivo, de forma integral, na construção de uma intencionalidade educativa compartilhada e assumida por todos, intencionalidade essa, calcada nos valores da autonomia, solidariedade, democracia e responsabilidade.

2.2. Procedimentos metodológicos

O projeto ora apresentado recorre à metodologia de cunho qualitativo para o alcance dos objetivos propostos. Para construir a reflexão da prática avaliativa na escola, os dados foram coletados por meio da observação, uma imersão na realidade que buscou desvendar e entender como se dá o processo da avaliação no cotidiano da escola. Além das observações, foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas segundo um roteiro de questões norteadoras, auxiliadas pela técnica de depoimentos pessoais registrados em gravador. As entrevistas tiveram como depoentes os professores e os estudantes com o intuito de captar a percepção dos diferentes entrevistados sobre a avaliação na escola.

A população amostral estudada na observação foi uma turma do 2º ciclo (faixa etária correspondente aos 14 anos), turma de 8ª série (atual 9º ano), que contou com 30-35 estudantes. Optou-se por uma turma do último ano (9º ano), pois

essa etapa escolar específica conflitos dentro da questão dos ciclos/progressão continuada, uma vez que nesse momento pode ocorrer reprovação (debate de grande importância dentro da temática). E também pela possível familiaridade do pesquisador com essa faixa etária, uma vez que cursa licenciatura em biologia.

O trabalho de campo foi realizado pelo pesquisador e somou-se um total de cento e vinte cinco horas de observação na turma escolhida para coleta de dados. Baseando-se nas observações de Lüdke; André (2005, p. 14), o trabalho realizado proporcionou um contato íntimo e pessoal do pesquisador com a realidade estudada; além de rever e aprimorar o problema inicial da pesquisa; e de ter contado com experiências pessoais do pesquisador com outras escolas regidas sob diferente organização de seu trabalho pedagógico, servindo de contraste para entender melhor o sentido que o grupo estudado atribui às suas experiências.

Nessas observações, procurou-se descrever a rotina da turma, como sequências de atividades; professores presentes; relação professor-estudante, estudante-estudante e professor-professor; ocorrências pontuais; sendo que o foco principal das observações estava voltado para as avaliações formais e informais dentro da dinâmica no cotidiano da turma. Sistemáticamente, o registro seguiu alguns aspectos apontados por Lüdke; André (2005, p. 30):

- Descrição de sujeitos – em alguns momentos, foi necessário apontar alguns maneirismos e características específicas de alguns sujeitos para embasar ações e atitudes dentro do contexto visto.
- Reconstrução de diálogos – esse recurso foi amplamente utilizado, dada a fidelidade que pode trazer aos dados.
- Descrição de locais – os ambientes foram registrados para todas as atividades acompanhadas.
- Descrição de eventos especiais – nas anotações, incluiu-se o que ocorreu, quem estava envolvido e como se deu esse envolvimento.
- Descrição das atividades – foram descritas as atividades gerais e os comportamentos das pessoas observadas, em sequência cronológica.
- Comportamentos do observador – foram registradas todas as conversas do observador com os participantes durante o estudo.

Quanto às entrevistas, o trabalho tinha como objetivo abranger os professores e estudantes envolvidos com a turma estudada, além da coordenação pedagógica e direção da escola. Porém, o pesquisador teve dificuldade em conseguir todas as entrevistas almejadas por razões diversas, tais como: falta de tempo, indisponibilidade de conceder a entrevista, o mesmo ocorreu com a direção/coordenação da escola.

Além das tentativas no ano anterior, no decorrente ano, o pesquisador foi à escola três vezes, com horários marcados com a direção/coordenação e com alguns professores, porém obteve respostas negativas no momento da execução das entrevistas, devido à falta de tempo dos mesmos. Em decorrência disso, ao final e, depois de varias tentativas frustradas, conseguiu-se reunir catorze entrevistas com estudantes e três com professores da turma.

Os roteiros utilizados (**ANEXO 1a** e **ANEXO 1b**) procuraram apenas nortear a entrevista⁴, tanto que em muitas das ocasiões, as perguntas se estenderam, ou foram complementadas, retomadas para atender aos objetivos propostos na pesquisa. As questões norteadoras perpassaram os seguintes aspectos: a visão dos professores e estudantes sobre: a escola; como ocorre a avaliação na escola; como eles se sentem em relação a essa avaliação; a relação escola/pais (visto que os pais são parte do processo avaliativo, como veremos nos resultados); e, em se tratando do último ano do ciclo II do ensino Fundamental, a aprovação/reprovação.

A escolha desses eixos deu-se posteriormente à parte inicial da pesquisa de observação da escola. Foi a partir do contato com a realidade pesquisada (observação) que se puderam definir quais eixos colaborariam para o trabalho. As entrevistas ocorreram na própria escola, conforme solicitado pelos entrevistados, algumas vezes realizadas nas mesas do pátio, às vezes na biblioteca.

2.3. O encontro com a realidade

⁴ Foram usados roteiros diferentes para os professores e para os estudantes, porém os eixos abordados foram os mesmos.

Quanto às questões de inserção do pesquisador na realidade estudada, primeiramente foi estabelecido um contato com a direção da escola por meio de carta formal do orientador e do pesquisador para a instituição de interesse, e, posteriormente uma entrevista da escola, especificamente da diretora da escola, agendada previamente com o pesquisador solicitando a permissão para realização da pesquisa na instituição. Depois de concedida a permissão para a pesquisa foi apresentada a escola ao pesquisador o que permitiu escolher a turma desejada para a pesquisa. Após escolher a turma foi realizada uma apresentação formal a mesma, bem como aos professores antes de iniciar a coleta de dados.

Por se tratar de um projeto de pesquisa que envolvia seres humanos, foi submetido ao Comitê de Ética em pesquisa do Instituto de Biociências da UNESP de Rio Claro e somente depois de aprovado deu-se o início da coleta de dados⁵. O projeto de pesquisa passou por aprovação no Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista – campus Rio Claro. Site: <http://www.rc.unesp.br/ib/cep/>. Cujo protocolo de aprovação é nº 2917 e Decisão CEP nº 071/2011 (**ANEXO 2**).

Depois disso foram feitas entrevistas com os estudantes da turma e com os professores que trabalhavam com a turma; esse passo metodológico implicou o consentimento prévio dos entrevistados, expresso por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (**ANEXO 3a**, **ANEXO 3b** e **ANEXO 3c**), no qual foram esclarecidos os objetivos da pesquisa e o compromisso em relação ao sigilo sobre o nome do depoente, ou seja, utilizamos pseudônimos na transcrição dos resultados.

⁵ Os trâmites do projeto no Comitê de Ética referido foram demasiadamente demorados; o comitê tem por finalidade analisar projetos envolvendo pesquisas com seres humanos, porém com uma forte influência e dedicação para as ciências médicas, fato esse que dificulta a análise de projetos em ciências humanas, pois as metodologias e os riscos são bastante diferentes. A demora na análise deste projeto dificultou a ida a campo, implicando em visitas apenas no final do semestre da graduação do pesquisador, período esse com bastante trabalhos/provas da graduação, o que não afetou os resultados da pesquisa de maneira geral, mas prolongou o tempo da coleta de dados prevista no cronograma.

3. RESULTADOS

Na sistematização e discussão dos dados, optou-se por dividir os “resultados” da “discussão”; essa escolha intencionou evidenciar os resultados obtidos, indo desde a organização de cada espaço da escola, suas possibilidades e detalhes até a avaliação presente na escola, nessa análise dos dados, prezou-se pela exposição inicial a fim de que o objetivo específico de descrever o processo avaliativo pudesse ser assegurado. Num segundo momento, os dados são discutidos e tratados a partir do referencial teórico pertinente a temática pesquisada.

3.1. Da organização da escola

A escola estudada tem seu Projeto Político Pedagógico norteado fortemente pela pedagogia de projetos. Esse dispositivo didático é um dos pilares da organização do trabalho pedagógico da escola.

O trabalho aqui é organizado entre atividades no salão, atividades em salas de aula, quadras (para Educação Física e teatro) e laboratório de ciências, sala de artes. No salão, os estudantes ficam sentados em grupos e trabalham com roteiros de pesquisa. (caderno de campo)

Os roteiros de pesquisa (apresentamos um exemplo no **ANEXO 4**) procuram abarcar o conteúdo das áreas do conhecimento, indicadas pelos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia. Os conteúdos de língua inglesa, artes e educação física são atividades trabalhadas em oficinas.

Desses roteiros, os estudantes tem que cumprir todos os objetivos estabelecidos no mesmo, pesquisando nos livros didáticos em jornais, revistas e na Internet. Os educandos então escolhem dentre os roteiros propostos para o ano vigente, a ordem com que querem trabalhá-los, de acordo com seu interesse pessoal. Porém, o acesso à Internet na é mais no próprio salão – que tinha computadores –, agora os computadores estão em uma sala específica (sala de informática) e as atividades do roteiro (chamadas de “objetivos”) que envolvem

buscas na Internet foram suprimidos. Apenas os trabalhos que envolvam atividade grupal utilizam-se da sala de Informática.

Há quatro computadores no salão, mas estão desligados, eles estão sem Internet, mas não sabem por que nem como. O professor A⁶ disse-me que os objetivos que requisitem pesquisa na Internet não precisam ser feitos. (caderno de campo)

Pesquisador: Você gosta de estudar aqui?

Aluno 12⁷: *“Estudo aqui desde a 3ª série. Aqui é meio diferente, no começo achei meio difícil de aprender pelos roteiros, porque aqui você aprende por conta própria. Se você não fizer nada você não vai pra frente, mas você consegue se tiver disciplina. Acho que aprendi bastante coisa.”* (dados da entrevista)

A guisa de ilustração, merecem ser referidos alguns títulos de projetos trabalhados pelos estudantes na 8ª série, como Chargistas; Políticos; *Big-Bang*; Poetas; Leitores; Telespectadores; África; Ásia; Europa; Globalização; Guerras; Revoluções; Átomos; Esportistas; Jornalistas; Trabalhadores.

Quando foram entrevistados, alunos e professores referiam-se a organização do trabalho pedagógico da escola também em nível de crítica. É interessante notar que, devido ao movimento de mudança da prática educacional, críticas e análises são feitas ao projeto.

Pesquisador: Você gosta de estudar nessa escola (com uma pedagogia diferenciada)? Por quê?

Aluno 4: *“Estudo desde a 1ª série. Conheço outros modelos, esse aqui é diferente e eu não gosto. Acho que com a metodologia dessa escola você não aprende. É melhor o professor falando, a palavra dele do que só olhar no livro e responder no caderno.”* (dados da entrevista)

Pesquisador: O que você faria se pudesse mudar a avaliação na escola?

Aluno 7: *“Voltava para o ensino normal. Faria provas, tudo normal.”*

Pesquisador: Por que prefere o ensino tradicional?

Aluno 7: *“Tem algumas coisas que eu aprendo melhor com alguém me explicando, aqui você tem que aprender tudo sozinho.”* (dados da entrevista)

Aluno 13: *“Também não é muito fácil você aprender sozinho, tem que ter uma explicação às vezes, alguém falando com você, gesticulando. E se você perguntar para um professor, ele vai te explicar, mas isso vai acabar fazendo você gastar*

⁶ Por questões éticas, os nomes dos professores da escola foram codificados para manter o sigilo assegurado pelo Comitê de Ética em pesquisas envolvendo seres humanos.

⁷ Os nomes dos sujeitos da pesquisa serão omitidos dos dados das entrevistas, apenas será informado se são professores ou alunos.

muito tempo em um objetivo só, se você gastaria dez minutos num objetivo, pedindo ajuda você gasta meia hora, então o pessoal nem pergunta tanto. Cobrar a qualidade do trabalho, não ficando o dia todo num grupo com três pessoas, com um livro, que você lê e responde sozinho. Mas sendo um sistema tradicional, com o professor explicando, dando aula, e quando você chega em casa você pegar o que você aprendeu hoje e ver o roteiro. A qualidade seria com um professor de matemática ler seu exercícios de matemática e vir falar com você, um professor de história falar de história, etc.” (dados da entrevista)

Pesquisador: O que você faria se você pudesse mudar a avaliação na escola?

Professor F: *“Não sei dizer o que eu mudaria na avaliação, mas uma coisa seria ouvir mais os alunos. Acho que a escola tem esse projeto, melhor do que as práticas antigas, mas os alunos comentam muito comigo que não é tão diferente assim; o projeto muda algumas configurações mas as essências, às vezes, se repetem muito, os alunos dizem: “antes, na escola, a gente ficava olhando para a lousa, agora a gente fica olhando para os roteiros”. Então eu percebo que a gente precisa reformular esse projeto, apesar de ele ser novo, algumas coisas neles não são novas.” (dados da entrevista)*

Ao acompanhar a turma da 8ª série, foi possível montar uma grade de atividades semanais (**Tabela 1**), nas quais todos os estudantes da turma seguem juntos, porém sempre divididos em seus grupos de cinco alunos.

Tabela 3- Grade de horários semanais da turma.

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
07h00min as 08h00min	Salão	Oficina: artes	Salão	Dia de tutoria	Salão
08h00min as 09h30min	Oficina: leitura e escrita	Educação física	Salão		Oficina: percussão
10h00min as 11h00min	Oficina: matemática	Salão	Oficina: matemática		Educação física
11h00min as 12h00min	Salão	Oficina: Laboratório de ciências	Oficina: teatro		Oficina: Inglês

Para cada espaço, detalhou-se um pouco das atividades:

O salão é um galpão dentro do prédio da escola – onde antes eram quatro salas de aula e as paredes foram derrubadas formando-o –, nesse lugar, as atividades de pesquisa e a execução dos roteiros são protagonistas.

Os alunos foram chegando até as 07h15min, quando o professor G chegou e abriu a porta. Os alunos sentaram-se em grupos nas carteiras já agrupadas por todo o salão.

Aula no salão hoje: além da 8ª série, estão presentes uma 5ª e uma 7ª série, o salão está bem cheio. Estão presentes os professores D, E e G, o professor A faltou. (caderno de campo)

Nesse espaço, os estudantes sentados nos seus grupos fixos ao longo do ano, abrem seus cadernos e trabalham em cima de uma pesquisa proposta no roteiro e ordenada por eles mesmos. A maioria das atividades prevê consulta aos livros didáticos e dicionários disponíveis aos estudantes na biblioteca da escola, ou seja, eles vão até lá e emprestam os livros necessários ao trabalho. Os professores presentes no salão têm a função de auxiliar os educandos, tirando as dúvidas que venham a surgir, além de indicar caminhos e discutir respostas das atividades.

No salão, as atividades giram em torno dos grupos de alunos sentados em grupos, trabalhando com seus roteiros e pesquisa nos livros didáticos, quando surge alguma dúvida, os alunos levantam o braço e esperam o professor vir atendê-los na sua carteira individualmente. Hoje, há três professores no salão, o professor A, B e C. Que andam pelo salão todo, atendendo pessoalmente os alunos. (caderno de campo)

Pesquisador: Você gosta de estudar nessa escola (com uma pedagogia diferenciada)? Por quê?

Aluno 1: *“Gosto de estudar aqui, porque aqui é diferente, você conversa com os colegas e eles te ajudam. Quando eu tenho dificuldades, falo com um colega do grupo, se ele não souber, chamo o professor. Normalmente, meus amigos tem mais dificuldades que eu, aí eu ajudo eles”.* (dados de entrevista)

As oficinas de leitura e escrita acontecem em salas de aula convencionais. O professor responsável utiliza-se de um “Caderno de Apoio e Aprendizagem”, que a prefeitura municipal da cidade distribuiu no início do ano letivo. Observa-se que para esse espaço, os roteiros de pesquisa não estão presentes, ou seja, são atividades extra-roteiros. Porém, as atividades desenvolvidas na oficina trabalham com temas que perpassam alguns roteiros do projeto, sendo a apostila do município usada como material extra de uso do docente, já que a proposta das oficinas é expandir o que se trabalha no salão.

Houve uma palestra na semana anterior com um profissional de história da USP (?) durante a oficina. Agora nessa aula, seguinte a palestra, está havendo uma discussão sobre o que foi abordado na exposição e o professor B pede para os alunos darem suas impressões acerca da palestra.

A partir do estudo de dois roteiros mais anteriores, com temas de história do século XX, os alunos fariam um texto de opinião sobre a formação do mundo de hoje. Também o professor indica livros de ficção para complementar os conhecimentos acerca dos acontecimentos do século XX. (caderno de campo)

Apesar de a oficina ser em uma sala de aula com um docente, os estudantes se organizam em grupos – os mesmos do salão – e as atividades, mesmo com mais inserções expositivas, ainda preza o trabalho do grupo assessorado pelo docente de forma individual. Além dessas atividades, as turmas do 8º ano, final do ciclo II do Ensino Fundamental fazem um Trabalho de Conclusão de Curso – TCC –, sob a responsabilidade da oficina de leitura e escrita.

O professor B diz ter mandado um arquivo de Word com um modelo de TCC padrão por e-mail para todos os alunos. Ele explica sobre o TCC, sobre a formatação e o prazo de entrega.

Às 09h00min os alunos começam a produzir a introdução a partir de vinte questões previamente elaboradas por eles e que eles deveriam ter pesquisado. O tema era livre, poderiam pesquisar sobre o que quisessem, o que mais lhes chamasse atenção. (caderno de campo)

As oficinas de matemática funcionam similarmente às de leitura e escrita, também trabalham com um “Caderno de Apoio e Aprendizagem”, que a prefeitura municipal distribuiu as escolas. Porém, diferentemente ao que foi descritos aqui na parte dos conteúdos que eram cobertos pelos roteiros de pesquisa, os conteúdos de matemática saíram da proposta dos projetos, e a matemática só é trabalhada nas oficinas com o uso da apostila. Os alunos continuam em grupos e da mesma forma que no salão, cabe aos alunos fazer os exercícios, cada um está num ponto do conteúdo da apostila.

O professor A diz: *“como a disciplina saiu dos roteiros por ser abordada em apostilas do governo, não se teve um planejamento de como a disciplina seria frente ao Projeto Político Pedagógico da escola”*. A matemática é abordada apenas nas oficinas de matemática (poucas horas) e resume-se a alunos em grupos resolvendo exercícios da apostila ou exercícios da lousa para quem não tem/ traz a apostila. E eles não terminarão a apostila/ o conteúdo. (caderno de campo)

Pesquisador: E com relação à matemática? Ela saiu dos roteiros?

Professor A: *“Não foi imposição do governo, foi uma ajuda do governo com esse caderno de apoio. O caderno de apoio da prefeitura de São Paulo é muito bom, com atividades interessantes, sem ter somente técnicas, e está de acordo com os PCN's. Mas além do caderno de apoio, tem o livro didático, tem outras atividades, etc. A matemática está sem muita importância aqui, bem como ciências e as exatas em geral. Os roteiros privilegiam muito a parte humana, de formação humana. Ficam em*

segundo plano, com o tempo reduzido, sendo simplesmente o essencial.” (dados da entrevista)

Com a entrada da apostila no ensino da matemática, houve um descompasso com relação ao trabalho desenvolvido com esse conteúdo frente ao projeto da escola. Esse ponto é muito polêmico e vai ser analisado pelo conselho da escola.

Para essa oficina, tem dois professores hoje. O professor B ficou quase a aula toda sentado com um grupo ajudando, conversando, chamando a atenção. O professor A não dirigiu nenhuma palavra à sala como um todo, mesmo passando exercícios na lousa, ficou atendendo alunos que o chamavam.

O trabalho nessa oficina é muito semelhante ao do salão, onde os alunos seguem a apostila e caminhando sozinhos. Talvez essa dinâmica não seja a mais esperada para os espaços de oficina, mas dado ao agravante da redução dos momentos de estudar a matemática e a inexperiência do professor A, que é novo na escola – entrou no começo desse ano –, os trabalhos seguiram-se um pouco aquém do descrito no projeto da escola. (caderno de campo)

Pesquisador: E as disciplinas que não tem roteiro?

Aluno 12: *“Português tem aula agora, você vai lá, senta em grupo e faz uns cadernos de apoio que a prefeitura distribuiu, se temos dúvidas, falamos com o professor; é como se fosse o roteiro, você tem que ir fazendo, mas aí é o professor da sala que acompanha, já nos roteiros é o tutor que acompanha. De matemática, como tem questões no livro, é como se fosse a avaliação.” (dados da entrevista)*

As oficinas de arte são trabalhadas numa sala ambiente, com mesas circulares para cada um dos grupos – do salão – se acomodarem. Neste espaço, o professor F, responsável pela disciplina traz propostas de trabalho que os estudantes desenvolvem. Aqui também são atividades extra-roteiro, onde o professor é o responsável pela criação e desenvolvimento das tarefas realizadas pelos alunos.

O professor F propôs que os alunos fossem tirar fotos dos ambientes da escola e seu entorno (a rua em frente) para a produção de uma maquete que representasse a escola. (caderno de campo)

Professor F: *“A [disciplina de] artes, de certa forma, também é integrada nesses roteiros e nessa organização, embora Artes, Educação Física e Inglês estejam ainda muito à parte do projeto; tanto que eles não acontecem no salão e conjuntamente com os professores, mas mais isoladamente. Mas eu percebo que lentamente essas áreas de conhecimento, de certa forma, também são integradoras, também são integradas; porque eventualmente são conversadas com outros e é requisitada uma participação nos projetos da escola.” (dados da entrevista)*

As oficinas de inglês, assim como as de arte, são trabalhadas numa sala de aula com os educandos, onde o professor I traz conteúdos extra-roteiro. As oficinas de teatro e percussão são espaços que a escola abre para que voluntários, ONGs e projetos culturais da prefeitura promovam trabalhos de inserção de cultura, de trabalhos com o corpo, de percepção musical, além de convivência e descontração. As atividades de Educação Física acontecem nas quadras da escola. Esses espaços não foram acompanhados de forma sistemática na pesquisa, apenas com observações mais gerais.

O laboratório de ciências, que conta com poucos recursos laboratoriais propriamente ditos, é uma sala adaptada para promover esse tipo de atividade. A escola conta com uma vantagem geográfica, pois se localiza próxima à Universidade de São Paulo – USP – que constantemente traz projetos e propostas de intervenção junto à escola.

Para essa oficina, quinzenalmente vem alunos de graduação em Física da USP fazer atividades com os alunos. Essa semana está “livre”, então o professor H, que acompanha essas oficinas indica para os alunos fazerem o roteiro da mesma forma que fazem no salão.

Hoje, a oficina é com os estagiários da Física da USP, eles trouxeram um estudo dirigido com questões sobre o tema Universo. Nas últimas três oficinas eles fizeram experimentos e produzirão um trabalho final nas próximas três semanas.

O professor B, que hoje substitui o professor H na oficina porque ele faltou, dá um recado para a turma: cada grupo deve preparar o experimento que apresentará no “dia da ciência”, evento esse promovido pela parceria da escola com esses alunos da Física da USP – todas as turmas participarão.

O interessante é que cada turma/série apresentará experimentos ligados aos roteiros da referente série, por isso que as 8ª séries estavam com o tema universo, pois eles têm roteiros desse tema: big bang; escalas; e constelações. (caderno de campo)

O dia da tutoria é um dos momentos cruciais de todo o projeto. É o espaço onde muitas intenções da escola, escritas no Projeto Político Pedagógico, ganham uma forma especial.

Cada tutor – um professor da escola – passa o período todo com alguns grupos de alunos. São em média quinze a vinte alunos por tutor, sendo três ou quatro grupos. O ideal é serem cinco alunos por grupo, quando muito, são seis.

Na tutoria do professor A, estão dois grupos da 6ª série e dois grupos da 8ª série.

Os alunos mostram os roteiros, as outras atividades, e as avaliações são feitas nesse momento: portfólio, ficha de finalização. Além do acompanhamento pessoal do tutorando. É o momento que os tutores conversam com os alunos de forma mais próxima, onde fazem uma ponte com os pais e onde se centram as observações vindas dos demais espaços da escola, ou seja, os outros professores, quando tem algum problema com algum aluno, esse deve responder ao seu tutor, seu responsável mais direto dentro da escola. (caderno de campo)

Pesquisador: E a tutoria?

Professor D: *“A tutoria que é uma boa diferença com relação às demais escolas. É uma vantagem acompanhar de perto os alunos. Você pode perceber as dificuldades de cada um, para fazer um trabalho personalizado mesmo. Você pode ver aptidões, etc, é muito bom.”* (dados da entrevista)

Nesse dia, os tutores reúnem-se com seus tutorandos, dividindo-se por toda a escola. E nesse momento, o tutor controla todas as atividades dos educandos, olhando para sua produção semanal e seus objetivos cumpridos e a cumprir. Essa ficha é institucionalmente chamada de “relatório final de desenvolvimento escolar”.

Na mesma sala, dividem o espaço, a tutoria do professor A e a do professor C, eles estão reunidos em duas rodas de alunos distintas, onde uns estão fazendo seus roteiros, outros fazendo as fichas de finalização, ou o portfólio.

O professor fica com uma ficha de cada aluno de sua tutoria e o acompanha nas suas atividades. Ele corrige todas as atividades de todos os seus tutorandos e marca na ficha conforme o aluno vai terminando. (caderno de campo)

Nesse espaço também, pode-se notar as intenções de se integrar e de trabalhar em conjunto crianças de diferentes idades. Também é um momento da escola em que os tutores geralmente trazem atividades diferenciadas que envolvam todos os seus tutorandos.

O professor C me diz: “hoje, alguns alunos da sexta série acabaram de finalizar o roteiro “canções”, então propus que eles fizessem uma apresentação pro nosso grupo de tutoria dos estilos musicais e que eles contassem um pouco do que aprenderam com o roteiro, além de trazer algumas músicas de cada estilo citado. Nós vamos descer na salinha da coordenação, que tem computador com Internet e é mais reservado, para preparar a apresentação com as músicas, depois chamaremos os demais alunos da nossa tutoria para a apresentação.”

O professor H me disse que na semana anterior, ele tinha levado seus tutorandos para ver uma peça de teatro que estava em cartaz na cidade, no horário da tutoria.

Pesquisador: *“Mas como vocês foram até o teatro? A escola disponibiliza ônibus com facilidade?”*

Professor H: *“Não, fomos de metrô.”*

Pesquisador: *“Mas não é perigoso sair com as crianças de metrô?”*

Professor H: *“Se ensinamos autonomia e responsabilidade aqui na escola, qual é o problema de se andar de metrô? Eles moram em São Paulo, eles andam e andarão muito de metrô, temos de ser coerentes com o que ensinamos na escola, não podemos ensinar responsabilidade sem viver situações de responsabilidade.”* (caderno de campo)

Pesquisador: E o sistema de tutoria?

Professor A: *“É muito bom, acho interessante porque você participa bastante da vida do aluno, se você quiser frequentar até festa de aniversário, você é convidado [risos]. Os pais confiam bastante nos tutores. E você pode criar situações, criar atividades, criar oportunidades para aprofundar muito mais o superficial. Você não fica naquele vínculo apenas superficial, contribuindo muito para formação, se você consegue acompanhar o aluno desde o começo do ciclo até o final, a adaptação é no início, depois você acaba tendo muitas responsabilidades e muita liberdade de interferir na orientação, tanto com os alunos como com os pais, aí você tem a liberdade de orientar até no sentido de qual é a melhor maneira de criar os filhos, de sugerir.”* (dados da entrevista)

Porém, nem sempre a tutoria é transformadora, como acusa um aluno:

Pesquisador: E os pais?

Aluno 13: *“Eles sempre me acompanharam, sempre me incentivaram. Minha mãe gosta daqui, para eu ter maturidade, planejar minhas coisas. Mas para uma criança menor, duvido que ela deixe de jogar bola na rua para fazer roteiros em casa. Acho que não falta cobrança, cobrança tem, falta uma melhor qualidade do trabalho, não sei... Eu gostei bastante do sistema de tutorias. Mas poderia ser mais aproveitado. Eu achava que o dia de tutoria você faria alguma coisa diferente, mas nesse dia só ficamos fazendo roteiros e fichas o dia todo, fica definindo que trabalhos vão ser feitos e só.”* (dados da entrevista)

Um dos pontos marcantes da tutoria também é a comunicação com os pais dos educandos, o tutor tem caminho aberto para falar com os pais sobre os problemas e sobre os avanços das crianças ao longo do ano. Sob a forma de bilhetes, ligações por telefone e reuniões pessoais também fazem parte das formas mais comuns de contato.

Com uma proposta diferenciada de ensino, de organização do trabalho pedagógico, é natural que se encontre também diferentes possibilidades e situações didáticas, pedagógicas, de vivências. Um dos primeiros aspectos que a priori pode causar certa dúvida, quando se descreve a organização da escola diz respeito ao trabalho dos professores, sendo que eles não dão aulas expositivas de suas competências enquanto graduados em alguma licenciatura.

Hoje, no salão estão presentes os professores A, B e C, sendo um deles licenciado em ciências, outro em matemática e outro em língua portuguesa. Eles três

caminham pelo salão e tiram dúvidas dos alunos durante as pesquisas e execução dos objetivos dos roteiros. (caderno de campo)

Pesquisador: Você se sente preparada para trabalhar numa escola assim?

Professor F: *“Eu me sinto preparada, a minha dificuldade não foi em trabalhar dessa forma em conjunto com outros professores, não tenho dificuldades; a dificuldade é a dificuldade em toda escola, não é do projeto; acho que o projeto, pelo contrário, é um facilitador em relação às outras escolas. Acho que o problema são problemas sociais que são trazidos para cá, são os pedagógicos, mas o projeto tende a abrir espaços para o professor ser mais protagonista, ser mais participativo e trabalhar em conjunto; agora é claro que se a pessoa não tem facilidade, não tem como característica pessoal estar aberta a mudança, trabalhar em conjunto, aí pode ser que... Mas no meu caso, particularmente, esses aspectos não são dificultadores.”* (dados da entrevista)

Os roteiros estudados no salão compreendem conteúdos de língua portuguesa, ciências, geografia e história. E como então os professores A, B e C trabalham com a polivalência?

O professor C comenta: *“Até um ou dois anos atrás não tinham professores de todas as áreas de conhecimento na escola, os projetos ajudaram nesse sentido, conseguimos garantir que todo o conteúdo será abordado, sem defasagem por conta de algum professor de alguma disciplina que falta muito ou que está ausente na escola”*.

E ainda acrescenta: *“E como é Ensino Fundamental, pressupõe-se que sejam conhecimentos fundamentais, então os professores conseguem ser polivalentes, mas exige estudo e dedicação, pois às vezes, é difícil”*. (caderno de campo)

Ainda que seja difícil “dominar” completamente todos os temas do Ensino Fundamental, há um esforço dos professores em trabalhar com as mais diversas áreas e, além disso, nota-se também bastante cooperação e trabalho em equipe, sendo um incentivo a coletividade.

No meio do salão, o professor A foi com um livro de língua portuguesa perguntar ao professor E – que é licenciado da área – sobre uma dúvida sobre um poema de Carlos Drummond de Andrade, para responder para um aluno.

No salão, é possível ver uma coletividade dos professores, conversas e cumplicidade no trabalho. Sendo o salão um espaço que trabalham mais de um docente, há um grau de divisão do trabalho onde todos, de acordo com suas características, se complementam a fim de manter um ambiente estável dentro do salão. (caderno de campo)

Pesquisador: Você esta preparada para trabalhar aqui? Pela sua formação?

Professor D: *“Acho que sim, combina com meu estilo, pois minha formação foi assim. Nas escolas tradicionais, você tem um trabalho isolado, aqui nos*

movimentamos muito, por toda a escola, com outros professores e com os pais também.” (dados da entrevista)

É possível perceber que o trabalho docente na escola demanda um saber multidisciplinar e, com isso, os professores/tutores devem estar sempre se atualizando e sendo pesquisadores/buscadores do conhecimento.

Pesquisador: Aqui vocês são professores polivalentes?

Professor A: *“Você tem que estar preparado, de forma superficial, sem ser especialista da área. Eu sou especialista de uma área, conheço as metodologias, os problemas, as maneiras que funcionam; e dentro de uma nova área você tem que reaprender tudo de novo. É interessante que o professor aprende muito, mas você tem que buscar o tempo todo. Não é uma escola que você tem um conhecimento e você aplica e pronto, é uma escola que exige que o professor esteja sempre pesquisando. Precisa de uma dedicação muito maior do professor, a dificuldade é a falta de tempo minha.” (dados da entrevista)*

Professor A: *“Uma ideia que acho que seria muito legal aqui, seria de todos os professores terem esse tempo a mais na escola para estudo, uma categoria de professores tem, outros não tem; os que tem inclusive, fazem reuniões diárias de uma hora e meia, a minha categoria é só aula.” (dados da entrevista)*

Pesquisador: E no caso das Artes, você trabalha como tutora? Como são as Artes nesse projeto?

Professor F: *“Não, eu não sou tutora. Não sou tutora porque como eu tenho uma carga horária x, não sobra tempo para eu trabalhar como tutora, para eu disponibilizar um dia, eu teria que deixar de dar aulas de artes para algumas turmas, porque todo o meu horário é preenchido ao longo da semana.” (dados da entrevista)*

Também entre os estudantes, consegue-se perceber sinais de proximidade e trocas, facilitando conversas entre diferentes anos, por exemplo; e também, essa proximidade pode influenciar os mais novos com suas atitudes adequadas e inadequadas.

Houve uma briga entre dois meninos da 5ª série no salão, onde um queria bater no outro. O aluno Alfa (pseudônimo) da 8ª série segurou o menino e os professores vieram separar. Houve um tumulto natural no salão e se restabeleceu o equilíbrio, o menino que “ia apanhar” foi separado do grupo e reinstalado em outro lugar. O aluno Alfa, após a briga, foi até o grupo com o menino que queria brigar e conversou com ele, todos pareciam bem atentos no aluno Alfa e aparentemente entenderam o “sermão”. Os professores não interviram no momento.

No salão, ao mesmo tempo em que há interações positivas entre as diferentes faixas etárias (como o caso da briga e sermão do aluno Alfa), os pequenos que já são mais agitados e gostam de tumultuar, parecem estar sempre atentos, interagindo com os mais velhos que são também mais agitados e tumultuadores. (caderno de campo)

Outro momento de interação e de discussão entre os educandos dá-se em rodas de conversa, um momento onde os professores fazem rodas no salão com as crianças e promovem debates partindo dos professores, dos estudantes, de uma problemática da escola, sobre um acontecimento atual, etc. Entretanto é possível notar que esse espaço na escola acabou caindo em desuso pela própria falta de interesse/ estímulo dos professores, que simplesmente negligenciam os dispositivos propostos no projeto da escola.

O professor E me avisa que todo dia, das 09h00min as 09h30min ocorre uma rodada de conversas com o salão inteiro para discutir alguma coisa do momento, se conhecer melhor, etc..

Contrariamente ao esperado por mim, não estão ocorrendo mais as rodas de conversa no salão como no primeiro semestre, os professores nem tocam nesse assunto na hora estipulada. (caderno de campo)

Pesquisador: E as rodas de conversa?

Aluno 3: *“Hoje são bem raras, mas eles te falavam das regras da escola, o que é proibido, etc, chamavam para dar recados, mas hoje eles dão bilhete.”* (dados da entrevista)

Professor D: *“Rodas de conversa tem que acontecer por causa do projeto, mas nem sempre acontece, inclusive diminuiu-se muito esses espaços na escola.”* (dados da entrevista)

Dos dados das entrevistas foi possível perceber um elemento interessante do sentimento, das percepções dos estudantes da escola e de suas perspectivas e medos do egresso da escola ao final da 8ª série, referindo-se a um possível descompasso em relação a quem estudou sempre em escola tradicional, visto que o ensino médio deles será numa escola tradicional.

Pesquisador: Você acha que aprendeu muitas coisas nesse (modelo de) escola?

Aluno 2: *“No momento acho que não, o aluno que faz sua escola. Não adianta você estudar em escola particular, por que aqui é quase a mesma estrutura de lá. Tem que estudar muito, depende de você, não importa tanto a escola. Talvez na particular seria mais difícil talvez, mais rigorosa. Em qualquer escola tem professor, livro, etc, não muda muito, depende de você ter interesse.”* (dados da entrevista)

Pesquisador: Você acha que aprendeu muitas coisas nesse (modelo de) escola?

Aluno 3: *“Não, eu aprendi bastante coisa, mas acho que faltou conteúdo, e quando eu chegar no ensino médio posso se um pouco prejudicado.”* (dados da entrevista)

Pesquisador: Você acha que aprendeu muitas coisas nesse (modelo de) escola?

Aluno 14: *“Somos preparados mais para a gente mesmo, não tanto para o ensino médio, talvez eu tenha um pouco de dificuldade, mas como aqui ensina a pesquisar, talvez ajude na faculdade, que é assim lá, né?!”* (dados da entrevista)

Pesquisador: Você sempre estudou aqui ou conhece outras escolas?

Aluno 2: *“Não sei como seria de estudar uma coisa, depois fazer uma prova, e receber uma nota vermelha, eu ficaria meio mal.”* (dados de entrevista)

Pesquisador: Como os professores te avaliam? Tem notas?

Aluno 2: *“Acabamos o roteiro, entregamos para a professora corrigir. E como aqui não tem nota, ficamos aliviados, mas no Ensino Médio vai ter nota. Aqui o tutor que avalia. Ele avalia o que ele corrige. [...]”* (dados da entrevista)

Pesquisador: Se você fosse professor da sua classe, como você ensinaria?

Aluno 2: *“Eu tentaria falar com a secretaria de ensino, por que eu nunca gostei desse método. Sei que o projeto é bom, mas eu particularmente não gosto, deveria ser como uma escola normal. Estou no último ano e quanto eu estiver no ensino médio e estarei desorientada, essas coisas de provas. Aqui sou eu e o livro, e lá vai ser eu e o professor, e eu vou ter que entender. Estou acostumada a estudar sozinha, quando eu fazia cursinho eu achei difícil, pois o professor falava e eu tinha que por no papel e entender pra depois estudar.”* (dados de entrevista)

Pesquisador: Aprendeu muito?

Aluno 8: *“Sim, eu sei que não no nível de quem fez escola particular, mas acho que eu estou preparado.”* (dados da entrevista)

O tempo escolar foi mencionado por um estudante durante a entrevista, mesmo com a escola redefinindo a questão da diferença de cada um aprender num determinado tempo com outra organização pedagógica, ainda podemos ver situações que devem ser retrabalhadas.

Pesquisador: O que você faria pra mudar a avaliação da escola?

Aluno 12: *“Está bom, porém eu vejo pessoas que estão um pouco mais atrasas, não é que elas não querem fazer, mas elas não conseguem acompanhar; cada um tem seu ritmo, mas tem que ser um ritmo acelerado para conseguir. Ano passado eu fiquei com alguns roteiros de 6ª série para fazer na 7ª, porque eu era mais “vagabundo”, mas eu comecei a me comportar e aí eu consegui terminar.”* (dados da entrevista)

3.2. Das avaliações na escola

Dentro da organização do trabalho pedagógico, também está inserida a avaliação. Todavia, optou-se por destacá-la, neste relatório científico, devido aos objetivos dessa pesquisa, possibilitando uma visão mais aprofundada da prática

avaliativa, desde seus instrumentos até seus significados para a comunidade escolar pesquisada.

Formalmente, a avaliação dos educandos conta com os seguintes documentos:

- Roteiro finalizado: todos os objetivos cumpridos e corrigidos pelo tutor;
- Portfólio: que conterà uma folha inicial com um breve texto do aluno, descrevendo o que ele aprendeu com esse roteiro e um desenho representando o conteúdo estudado. (**ANEXO 5**), além do roteiro finalizado que é guardado junto.
- Ficha de finalização: um teste escrito com questões relativas ao roteiro. Esses testes já estão prontos, o professor apenas deve tirar cópias para aplicá-los nos alunos. (caderno de campo)

E os estudantes sabem que esses instrumentos são os trabalhos que eles têm que executar na escola, o trabalho pedagógico centra-se nesses elementos e são eles que os professores utilizam para averiguar a aprendizagem das crianças.

Pesquisador: Como os professores avaliam seus conhecimentos?

Aluno 9: *“Através de roteiros, portfólios e fichas de finalização. A ficha de finalização é como se fosse uma prova sobre o roteiro.”* (dados da entrevista)

Pesquisador: Vocês fazem provas, trabalhos?

Aluno 10: *“Portfólio e ficha de finalização. Fazemos roteiro, e quando terminamos, fazemos desenho sobre o tema que você aprendeu e um texto [portfólio] e depois respondemos perguntas, como um resumo do que aprendeu, parecido com uma prova.”* (dados da entrevista)

Pesquisador: A avaliação diz o que aprendeu? Vocês estudam para responder à ficha?

Aluno 11: *“Mais ou menos, por que tem coisa que não aparece no roteiro e depois tem que aprender. Estudamos e depois respondemos a ficha sobre o roteiro. Meu rendimento é médio. Eu estou fazendo e a professora tem um papelzinho com um controle, eu acho que eu to bem, eu já vi lá. Ela marca quando terminamos e fomos bem; e se estiver ruim, temos que refazer. Já tive que refazer, mas é por que estava muito difícil.”* (dados da entrevista)

Além desses instrumentos de avaliação, a escola tem um “plano de estudos” (**ANEXO 6**):

Para o ciclo II é quinzenal, para o ciclo I é semanal. Ele é uma ficha diária que, ao preencher, o aluno é estimulado a se auto-organizar – no tempo, nas dificuldades e no comportamento – e se auto-avaliar. (caderno de campo)

Como formalizador/centralizador e instrumento administrativo da escola, temos o “relatório final de desenvolvimento escolar”. Esse dispositivo une todas as informações referentes aos estudantes e serve como uma espécie de boletim da escola.

Nesse relatório, conta um espaço para o professor assentir que os roteiros do aluno estão prontos e aferir-lhes um conceito (Plenamente satisfatório, Satisfatório e Não Satisfatório), o conceito representa todo o trabalho: roteiro feito, portfólio e ficha de finalização. Também tem um espaço chamado “relatório individual”, onde há uma descrição qualitativa do aluno: “se tem competência em leitura e escrita, se domina matemática, como se relaciona com os outros, se participa das atividades da escola, etc.

Desse relatório, uma cópia vai para a coordenação, outra vai para os pais e outra fica com o próprio professor. (caderno de campo)

Desses instrumentos, encontram-se alguns problemas acerca de seu cumprimento, que, aparente fica ao arbítrio do tutor decidir.

No caderno onde o tutor organiza os “relatórios de desenvolvimento escolar” de cada um de seus tutorandos vejo que os “plano de estudos” dos alunos não estão preenchidos, o professor não cobra que eles preencham. Diferentemente, vejo o professor C da outra tutoria reclamando com uma menina da 6ª série que não tinha preenchido seu “plano de estudos” e pede que ela preencha corretamente.

O professor A deixa-os responder a “ficha de finalização” com consulta, o professor C não deixa.

O professor C comenta que as “fichas de finalização” estão em discussão na coordenação e mesmo entre os professores devido aos seguintes problemas: são as mesmas fichas há cinco anos; ex-alunos estão vendendo roteiros prontos; desconfia-se que roubaram da sala do coordenador algumas fichas e banalizou o instrumento. Enquanto não se resolve o problema, o professor C diz estar avaliando o pessoal com apresentações ao final do roteiro, além da ficha, tipo seminários, teatros, etc. Com esse impasse, o professor diz que podem ter professores que não estão avaliando nada.

Hoje, o professor D me disse que foi formada uma comissão no conselho da escola com alguns professores que se encarregarão de reformular todos os “roteiros de pesquisa”, bem como suas respectivas “fichas de finalização”, pois para o ano de 2012 as escolas públicas estarão recebendo uma nova leva de livros didáticos oferecidos pelo governo.

Para um aluno, o professor D entregou quatro ou cinco fichas de finalização para ele “preencher” na carteira dele, sem qualquer fiscalização, ou seja, o aluno fazia da forma que achasse melhor, colando, em grupo, com consulta, sem... No fim do dia, o aluno entrega todas as fichas (sendo que algumas delas não estavam feitas por falta de tempo, faria na semana seguinte). Eu olho uma das fichas preenchidas, as

respostas são bem curtas e simplificadas, com pouquíssima argumentação. (caderno de campo)

Diferentemente das atividades trabalhadas no salão, outros espaços como as Oficinas, não contam com esse sistema roteiros-portfólios-fichas de finalização. Para esses espaços, não existe um dispositivo criado nem cobrado pela escola. Também com a adoção de apostilas do governo para os conteúdos de língua portuguesa e matemática, como comentado anteriormente, alguns problemas perpassam essas avaliações da mesma forma.

Pesquisador: Como vocês avaliam o conhecimento dos alunos em artes?

Professor F: *“Em Artes tenho também uma característica um pouco pessoal de avaliar pelo processo, é porque eu não trabalho com a perspectiva de um produto final. Claro que a gente desenvolve trabalhos que eventualmente a gente concretiza com um trabalho, com entre aspas, um produto. Mas eu não gosto de usar esse termo – produto – por, também, achar que a escola está muito contaminada com uma mentalidade muito capitalista, a gente tem que produzir muito e ter que chegar a um produto final, importante que a gente chega a resultados, de formação, mas não necessariamente um produto. Por exemplo, nós trabalhamos com um tema durante todo ano, a performance e a intervenção e o que a gente teve como “produto”, como trabalho final, foi um DVD, uma filmagem do processo que a gente viveu, que é muito mais de reflexão todo dia, do que um trabalho finalizado numa exposição que você coloca numa parede, ou uma escultura, olhando pelo viés de uma arte mais contemporânea. Mas a avaliação se dá também de outras formas, como a auto-avaliação, por exemplo, um pouco do próprio feedback dos próprios alunos, eles comentam quando não tá legal, quando o conteúdo já cansou, então eu tento ter uma escuta para isso.”*

Pesquisador: Mas formalmente a escola tem algum meio de avaliação?

Professor F: *“Tem, eu só não conheço talvez, porque faz mais parte do trabalho desenvolvido no salão, mas eu sei que tem. Eles tem um portfólio, que eles tem que dar conta, funciona como uma síntese do que foi estudado no semestre e eles fazem também uma auto-avaliação. Eu só não dizer se é bimestralmente, tri.”* (dados da entrevista)

O professor A diz: *“não há um sistema de cobrança para a disciplina de matemática, apenas duas oficinas semanais e só, como também não há qualquer avaliação, eu apenas atendo os alunos na carteira e vou corrigindo na medida do possível”*. Para matemática, não existem as fichas de finalização como das demais disciplinas dos roteiros, a escola/ o projeto não conseguiu se adaptar às apostilas do governo. (caderno de campo)

Um elemento marcante do sistema educacional brasileiro é a presença de notas no trabalho pedagógico. Na escola estudada não há notas, mas uma avaliação mais em nível de fez/não fez, de se o estudante executa as atividades ou não executa. Foi possível notar também que os estudantes sabem que não terão

uma nota ao final da atividade feita, mas uma avaliação que lhes dirá se está bem feito ou não, caso não esteja eles devem refazer.

Pesquisador: Tem notas?

Aluno 5: *“Não, ou você passa ou você não passa.”* (dados da entrevista)

Pesquisador: Se não aprende ou não entende?

Aluno 8: *“Você tem que estudar. Ela corrige, depois aponta o que você errou e corrige. Aqui não tem nota, é por roteiro feito.”* (dados da entrevista)

Pesquisador: Tem notas?

Aluno 12: *“Tem, o bom o médio e o ruim, cada aluno que dá sua nota. Você vê se você foi bem, se conseguiu aprender. Se não conseguiu tem que refazer o roteiro, e fala com sua tutora. Eu já acabei todos os roteiros, espero que não tenha que refazer nenhum, agora só faltam alguns portfólios, que também é uma etapa pra ver se você aprendeu, ele é um resumo do que você aprendeu no roteiro.”* (dados da entrevista)

Pesquisador: Como vocês avaliam o conhecimento dos alunos?

Professor A: *“A avaliação é feita através do portfólio ao final de cada roteiro e depois faz uma ficha de finalização, e também você corrige os objetivos feitos dia a dia, orientando gradativamente e diariamente, não tem uma avaliação final, conclusiva que classifica os alunos com notas de 0 a 10. E uma , é uma correção, uma avaliação diária.”* (dados da entrevista)

Como a avaliação é tida na escola como mais uma atividade, mais um elemento do rol de atividades de cada roteiro de pesquisa, os dados das entrevistas mostraram que a avaliação não é motivadora, pois a avaliação está intrincada no processo.

Pesquisador: A avaliação diz o que você aprendeu?

Aluno 6: *“Mais ou menos. Tem que prestar bastante atenção nos roteiros, o que os professores ensinariam está no roteiro, se eu não prestar atenção não aprenderia. Se o professor ensinasse o que tá na ficha você aprenderia, se é com os roteiros que você que tem que aprender.”* (dados da entrevista)

Pesquisador: Se pudesse mudar a escola?

Aluno 6: *“É que nem todos se esforçam para aprender, é um ou outro, o resto não tá nem aí, faz o roteiro quando tem que fazer, num aprofunda, não faz pesquisa para saber mais. A maioria faz o que o roteiro pede e pronto, não se dedica para aprender mesmo. Ele pode fazer o roteiro normal, e no dia de fazer a ficha ele pega o livro e dá uma lida, também dá para colar, pois é só deixar o livro embaixo e copiar. Com roteiros também tem pessoas que copiam, só não copiar igual.”* (dados da entrevista)

Pesquisador: Você aprendeu muitas coisas nessa escola?

Aluno 6: *“Mais ou menos, agora estou fazendo cursinho [oferecido pela escola em período noturno para alunos que querem prestar a prova de admissão no Ensino Médio de uma Escola Técnica – ETEC] e muita coisa que eu não aprendi na escola aprendo lá, como matemática. Inglês, eu não aprendo nada, aprendi por fora. Nos roteiros de matemática ninguém faz nada, o professor não cobra. E o pessoal não quer aprender. O projeto da escola é legal, mas se os alunos não tiverem a cabeça no projeto nunca vai funcionar. E os alunos não tem a cabeça no projeto mesmo. É uma coisa muito difícil no projeto de aprender como nas outras escolas; pois lá os professores ensinam e aprende quem quer aprender, não é culpa deles, aqui é você que tem que querer aprender, se não a culpa é toda sua, porque você teve sua oportunidade, você que não aprendeu, é mais difícil. No começo foi meio estranho, eu não fazia nada, mas minha mãe ficou no meu pé e eu melhorei, agora eu faço o que tem que fazer, sem querer ser o melhor da classe, se for um roteiro mais legal eu pesquiso mais e tal.”* (dados da entrevista)

Uma questão que os dados das entrevistas trouxeram foi quanto aos erros dos estudantes e a possibilidade de corrigi-los no processo pedagógico. A partir disso, os dados mostraram que os estudantes têm ciência de que se não fizerem as atividades corretamente, terão que refazer – ou seja, se o tutor corrigir e achar que não ficou bom, ele pede que o estudante refaça. Além disso, outro aspecto que é apontado no projeto diz respeito ao trabalho no salão onde os professores estão presentes para tirar as dúvidas e orientar as crianças, porém alguns estudantes revelaram não pedir ajuda aos professores, ou recorrer à ajuda dos pais ou de buscas na Internet.

Pesquisador: O que acontece quando você não aprende ou entende um assunto?

Aluno 4: *“Ou chamo o professor ou pergunto para um colega. Aí tem que fazer a ficha de novo, com consulta.”* (dados da entrevista)

Pesquisador: O que acontece quando você não aprende ou não entende um assunto? E se você não vai bem em uma ficha?

Aluno 5: *“Aqui eu não falo, tento conversar com a minha mãe em casa, aqui eu não pergunto. No roteiro de português, por exemplo, quando eu faço um exercício errado, o professor corrige e pede pra mim fazer de novo, mas nas ficha eu nunca fiz de novo, apesar de conhecer casos de pessoas que já fizeram de novo, quando deixa muita coisa em branco, etc.”* (dados da entrevista)

Pesquisador: Como você sabe se vai mal ou bem?

Aluno 7: *“A avaliação te fala, não tem nota, eles corrigem a ficha das pessoas, e eles te dizem se você foi bem ou não. Comigo, eles mandam refazer tudo de novo.”* (dados da entrevista)

Pesquisador: E se você não aprende?

Aluno 13: *“Depende do aluno, tem aluno que deixa passar e não está se importando, e tem aluno que pergunta, pois os professores não vão vir até você e perguntar se você tem dúvidas. No meu caso, eu faço os roteiros praticamente em casa, e faço*

do lado da internet, então se tenho alguma dúvida, pesquiso na internet, não trago dúvidas para a escola.” (dados da entrevista)

Pesquisador: Se não aprenderam ainda (são mal avaliados), ou o que acontece?

Professor A: “[espera] fica na defasagem. Em algum momento você pode interferir, os professores do salão orientam muito, mas se eles acatam essas orientações ou não... O único apoio que nós temos para cobrar são os pais, nós podemos conversar com os pais e orientá-los, mas não temos uma amostragem objetiva que classifica o aluno com o rendimento dele, é apenas uma orientação para os pais, vai um relatório de rendimento individual dos alunos para os pais, apenas.” (dados da entrevista)

Para tratar das dificuldades dos estudantes, os professores utilizam-se principalmente do espaço das tutorias para detectar os problemas e das atividades realizadas pelas crianças. Pode-se notar também certa dificuldade de alguns professores ao promover um “feed-back” adequado e eficaz.

Pesquisador: E a avaliação?

Professor D: “Como eu sou nova aqui, creio que eu tenha melhorar um pouco, não estou conseguindo dar um retorno adequado, visto que não tem nota. Nesse retorno, os alunos teriam que refazer as atividades que ainda apresentam erros, mas alguns não estão fazendo.” (dados da entrevista)

Pesquisador: Eles mesmos controlam o tempo deles?

Professor F: “A ideia é que eles tenham autonomia para gerenciar isso. Só que assim, muitas vezes o professor está ali, cobrando, convoca pai, convoca mãe, mas se o aluno não faz...” (dados da entrevista)

Pesquisador: Como tratam as dificuldades?

Professor A: “Na escola existe um projeto reforço, que é da própria prefeitura, que encaminha os alunos abaixo do básico. Existem trabalhos que os próprios professores desenvolvem no salão individualmente com cada aluno. Você tem momentos na escola muito próximos com os alunos, é diferente de uma escola tradicional que você entra e sai numa sala cheia de alunos, aqui você fica muito próximo deles.”

Pesquisador: Como é feita a seleção para os alunos irem ao reforço?

Professor A: “Privilegiam as disciplinas de português e matemática, e os alunos são escolhidos através do resultado da Prova São Paulo, os que estiverem abaixo do básico são encaminhados. Mas podemos indicar ou tirar alunos para participarem de acordo com a necessidade. A participação dos alunos no reforço fica a critério dos pais cobrarem. Se o aluno vem ou não, não existe prejuízo. Existe um caderno de atividades a parte para serem feitas, com atividades mais simples, de reforço.” (dados da entrevista)

Além do âmbito formal, na escola também se pode notar alguns momentos de avaliação informal. Situações em que os professores conversam com os educandos

e eventualmente se utilizam de instrumentos próprios para impor disciplina em muitos casos.

Hoje no salão, alguns alunos puxaram a cortina e ela caiu no chão. O professor D pegou uma folha e anotou o nome dos alunos participantes do caso. Um dos meninos, ao ser anotado seu nome, queixou-se com o professor, ficou bastante bravo e saiu do salão.

Ao final da oficina de artes, o inspetor estava anotando o nome de alguns alunos que tinham “cabulado” a oficina. Vejo alguns tentando se justificar com o inspetor.

Um tutorando do professor C chegou à sala e disse que tinha esquecido o material em casa. O professor então pede que o aluno ligue na sua casa para que alguém traga seu material. O aluno vai e logo mais volta, dizendo que não conseguiu encontrar ninguém. O professor C diz que ele está mentindo, e dá um sermão nele, dizendo que o caso já é recorrente. O tutor diz que vai por tal ocorrência no relatório dele.

Na oficina de leitura e escrita: os alunos deveriam ter enviado algum arquivo para o professor B por e-mail relacionado ao TCC, mas poucos da turma enviaram. O professor B então, escuta de um a um a justificativa para tal irresponsabilidade. Depois diz: “a minha intenção é que vocês façam! Se não fizerem, vão ficar aqui comigo ano que vem fazendo... alguém quer? Vocês não têm responsabilidade nenhuma, quero ver quando estiverem trabalhando e forem demitidos por não cumprir suas tarefas. Na escola, a demissão de vocês será a retenção!” (caderno de campo)

Foi possível notar uma crítica ao processo avaliativo da escola no que tange sua profundidade, ou seja, que a avaliação deveria cobrar mais dos estudantes, que deveria ser mais exigentes a fim de promover maior qualidade do trabalho pedagógico.

Pesquisador: O que você faria se pudesse mudar a avaliação na escola?

Aluno 2: *“Acho que a avaliação deveria ser mais profunda, é muito grupal, não é tão individual. Cada tutor avalia como quer, não existe uma resposta geral para todos, varia muito de tutor por tutor.”* (dados da entrevista)

Pesquisador: E você considera boa a forma com que é avaliado?

Aluno 9: *“Tem prova que você tem que pegar o livro para revisar, e tem provas que você lembra de cabeça, tem uma pergunta nada a ver com o roteiro que você já sabe. De vez em quando você pode fazer com consulta, mas de vez em quando você faz de cabeça.”* (dados da entrevista)

Pesquisador: Tem notas?

Aluno 13: *“Tem, mas é muito relativa, não vale muito não. Vale se você fez ou não fez, não é cobrada a qualidade do que você fez. As correções são superficiais. Por exemplo, eu duvido que até hoje eu nunca tenha feito uma resposta errada, que eu*

nunca tenha escrito algo errado, e nunca voltou para eu refazer.” (dados da entrevista)

Aluno 13: *“Acho deveria ser mais avaliado, com qualidade, não fazer por fazer e os professores deixarem isso passar. Dar uma atenção maior, talvez na tutoria se você tiver um prazo na tutoria, não deixar tão solto.” (dados da entrevista)*

Pesquisador: Os alunos aprendem?

Professor A: *“Os que se dedicam aprendem muito mais do que uma escola tradicional, eles podem avançar, e ir além dos conteúdos básicos, pois tem professores para tirar as dúvidas. Porém aqueles que não têm interesse e não vêm importância da escola, vão passar pelo projeto superficialmente, sem uma exigência muito grande, sem uma exigência/ cobrança muito grande. O projeto não ta dando conta de abarcar todos os alunos no processo, o professor não consegue atender a necessidade individual de cada, fica muito aberto, tanto dos mais avançados como dos menos.” (dados da entrevista)*

Os estudantes têm controle sobre como fazer suas atividades, se vão se dedicar mais ou não, como também tem um respaldo dos resultados de seu trabalho, medido pelo professor, mas sentido também pelo estudante.

Pesquisador: Como é o seu desempenho?

Aluno 2: *“Muitas pessoas correm e não fazem os roteiros bem. Eu posso demorar, mas eu faço com um conteúdo bom. Acho que é mais importante ter um conteúdo bom, do que fazer rápido. O 8º ano tem muita coisa, então é mais pesado, tem roteiros difíceis, TCC [trabalho de conclusão de curso], cursinho, etc.” (dados da entrevista)*

Pesquisador: Como os professores te avaliam? E ele te devolve corrigido os trabalhos feitos? Você vai bem?

Aluno 5: *“O meu tutor vê meu portfólio, que é como se fosse um resumo do roteiro, o que eu aprendi. E as fichas que eu respondo, só isso. Não, ele corrige e fala se eu passei, porque antes de fazer a ficha você tem que estudar. As vezes pode fazer com consulta. Eu vou bem em todas.” (dados da entrevista)*

A reprovação no último ano do ciclo foi um elemento bastante significativo enquanto dado das entrevistas para a pesquisa. Os estudantes mostraram que se não cumprissem com a execução de todos os roteiros de pesquisa e demais atividades propostas pela escola (TCC, trabalhos extras), ficariam retidos por mais um ano, para cumprir tais tarefas. As conclusões que podem ser apontadas aqui dizem respeito a postura do professor, que se utiliza desse artifício para estimular/motivar os estudantes a produzirem e mesmo que eles não tenham que fazer absolutamente todos os roteiros para seguir para o Ensino Médio, os professores cobram até o final do curso.

Pesquisador: O que acontece se não terminar os roteiros na 8ª série?

Aluno 5: *“É reprovado.”* (dados da entrevista)

Pesquisador: Você aprendeu muita coisa?

Aluno 7: *“Não, mas o culpado não foi a escola, fui eu, que nunca tive muita vontade de estudar. Vou ter que repetir de ano, pois não acabei de fazer o TCC, por alguns problemas que eu tive, só faltava ele, e sem esse trabalho eu não me formo.”* (dados da entrevista)

Pesquisador: O que acontece se você não acaba os roteiros?

Aluno 12: *“Repetiria o ano, e ficaria aqui até acabar tudo. Isso acontece na 4ª série e na 8ª série.”* (dados da entrevista)

Pesquisador: Se não acabar os roteiros?

Aluno 13: *“Eles falam que reprova e então o pessoal faz para garantir, mas eu acho que não vai reprovar uma pessoa se ela deixou de fazer um roteiro ou outro, no máximo vai uma observação no seu histórico.”* (dados da entrevista)

Pesquisador: E o que acontece no final do ciclo?

Professor A: *“É analisada a conclusão dos roteiros, se ele conseguiu atingir ou se fez de forma satisfatória. O objetivo é que todos façam todos os roteiros, todas as fichas de finalização, todos os portfólios, nós cobramos isso até o final. Mas no fundo é: se atingirem certa quantidade de roteiros de maneira satisfatória, ele não fica aqui por uma quantidade pequena de atividades, mas se for preciso ele fica na escola mais um ano. Quem decide são os tutores, mas existem reuniões e, uma coisa interessante aqui, é que nada se decide sozinho, os tutores dão e recebem sugestões, mesmo sendo a palavra do tutor a palavra final. É uma responsabilidade bem grande, realmente avaliar se o aluno precisa se vai ser bom para ele ou não.”* (dados da entrevista)

Existem ainda algumas resistências à metodologia de ensino da escola, tem estudantes que se utilizam do modelo para trabalhar menos ou fazer as tarefas de forma menos dedicada.

Há um silêncio na sala, todos parecem estar concentrados em suas tarefas. Porém, vejo um menino que copia em seu caderno de folhas de fichário que estão sob o livro. Deve estar “colando” de alguém.

Notei alguns alunos emprestando folhas com as respostas dos roteiros, estão copiando uns dos outros. (caderno de campo)

3.3. Dos detalhes a mais

Na escola, quem faz a “chamada”, o controle da presença dos estudantes são os próprios estudantes. Em cada tutoria, um educando responsável da semana entrega a lista de presença do seu respectivo grupo ao tutor, esse arquiva o

documento junto aos demais instrumentos da escola de registro dos estudantes. Na escola não há uniformes, os trajes não são controlados dentro de um padrão.

Os estudantes têm o direito de entrar ou não nas aulas, pautados pela autonomia a ser desenvolvida, os trabalhos na escola caminham no sentido de dar livre arbítrio aos jovens. Bem como não há sinais sonoros indicando final de uma aula e/ou começo de outra, na escola os estudantes seguem os horários sem necessitar de campainha.

Entraram alguns alunos na sala para a última aula que não estavam na oficina de matemática, pergunto para uma menina da sala e ela me diz que eles cabularam a aula de matemática, que ficaram no pátio.

As 07h17min muitos alunos entraram na sala e o professor F perguntou: “por que vocês entraram só agora, sendo que a aula começa as 07h00min?” (caderno de campo)

Porém, apesar de se prezar a autonomia, os estudantes estão sempre sendo estimulados e questionados pelos professores que se esforçam no sentido de ajudá-los a cumprir as regras.

O professor H, ao começar a aula no laboratório de ciências, como não era a semana em que os estagiários da USP estariam na escola, ele pede que os alunos façam suas atividades do roteiro. Ele informa os alunos que se eles não fizerem ao menos um objetivo de seus respectivos roteiros, serão retidos na sala até fazerem.

Hoje, para a aula no salão, o professor C chegou um pouco mais cedo e organizou todas as carteiras desencostando-as das paredes, porem mantendo a conformação de grupo. O professor B foi coordenando a entrada dos alunos no salão distribuindo as séries misturadas pelo espaço todo. O professor C deu um sermão logo no começo do dia e chamou a todos para fazerem as atividades, ele fala com bastante seriedade e decisão. Se queixa que está havendo muita brincadeira e pouco trabalho no salão.

O professor C, nesse mesmo dia, vai até a carteira de uma menina e olha suas atividades; depois a questiona do porque ela apenas copiava o texto do livro e não respondia com as palavras dela; então fez responder oralmente à questão e mostrou a menina que ela era capaz. Em outro menino do mesmo grupo, ele tomou a leitura e corrigiu os erros de português. (caderno de campo)

Pesquisador: Você gosta de estudar nessa escola (com uma pedagogia diferenciada)? Por quê?

Aluno 3: *“Gosto de estudar aqui, ele deixa a responsabilidade com você, sobre o seu trabalho.”* (dados da entrevista)

A escola passa um sentimento de maior liberdade para alguns dos entrevistados, tanto para o lado positivo quanto para o negativo, pois alguns sentem até um excesso de liberdade. Porém não ficou muito claro se esse sentimento vem pela postura dos educadores e trabalhadores da escola, se vem pelo projeto que a escola realiza ou se é uma mistura dos dois.

Pesquisador: Você gosta de estudar nessa escola (com uma pedagogia diferenciada)? Por quê?

Aluno 2: *“Aqui tem prós e contras, temos muita liberdade, podemos falar com a diretora, com a secretaria, se tiver problemas, até com as cozinheiras podemos interagir. O problema é o ensino mesmo.”* (dados de entrevista)

Pesquisador: Gosta de estudar aqui?

Aluno 8: *“Adoro, estudo desde a 1ª série. Acho que essa escola te dá mais liberdade.”* (dados da entrevista)

Pesquisador: Você acha que aprendeu muitas coisas nesse (modelo de) escola?

Aluno 8: *“A escola tem a função de preparar o aluno para o futuro, pra outras escolas e para a faculdade e também formar o aluno para a vida, a educação vem de casa e da escola. A liberdade é vivida no dia a dia aqui.”* (dados da entrevista)

Pesquisador: Gosta da escola?

Aluno 9: *“Gosto, eu acho legal, com um ambiente agradável. Essa escola tem um ensino diferente, o que muda é o modo de ensino, nessa escola tem roteiro e nas outras escolas tem prova. A diretora é bem aberta e agradável.”* (dados da entrevista)

Pesquisador: E comparando as escolas que você estudava antes com aqui, como é?

Aluno 13: *“É um sistema bem diferente mesmo de escola. E como eu entrei esse ano, foi bem difícil para mim. Você dá muita liberdade para o aluno, de você poder fazer quando você quiser, e ter isso desde a primeira série, acho que não cai bem.”* (dados da entrevista)

Há também, uma presença marcante dos pais na escola, onde eles participam do conselho e, conforme vão surgindo os problemas são marcadas assembleias de pais e estudantes, além das reuniões dos pais com os tutores ao longo do ano. Essas reuniões inclusive são um elo do processo avaliativo, um recurso que os professores/tutores se utilizam para auxiliá-los na função de educar as crianças. Segundo os dados, o ato de recorrer aos pais é um dos elementos-chave para motivar os estudantes. Essas, portanto são constantes na escola.

Hoje está havendo uma assembleia dos pais na escola, cuja pauta é uma devolutiva sobre as “fichas de finalização” e os “planos de estudo”. Houve uma primeira assembleia em março que discutiu os problemas do ciclo II, então se formou uma

comissão que discutiria e trabalharia as questões levantadas, foi elaborado um grande papel com as questões problematizadas.

Nessa assembleia, dois pais iniciaram a apresentação do que foi feito, depois os alunos expuseram seu ponto de vista e começou uma rodada de perguntas dos pais para os alunos, perguntas sobre as impressões deles sobre a escola. (caderno de campo)

Pesquisador: E os pais?

Aluno 7: *“Meu pai não gosta muito de vir na escola, mas sempre tem reunião. Mas eu sempre conto as coisas que eu fiz, o que eu fiz de errado, se eu briguei, etc.”* (dados da entrevista)

Pesquisador: E a comunicação com os pais?

Aluno 10: *“Tem várias reuniões, sempre que possível meus pais vem. Meus pais contam que a professora diz como eu estou na escola.”* (dados da entrevista)

Pesquisador: E a relação da escola com os pais?

Aluno 12: *“Eu falo com meus pais, tudo o que eu preciso. De vez em quando, uma vez ou outra eles vem aqui conversar quando precisa. Uma vez meus pais ligaram pra diretora, que era minha tutora, para conversar sobre mim. Ela falou que eu era um aluno bom, mas que não me comportava muito. Acho que é importante que eles venham e sempre que é possível eles deveriam vir.”* (dados da entrevista)

Pesquisador: Pais?

Aluno 14: *“Eles sempre perguntam, dão uma olhada nos cadernos. Eles participam bastante, quando eu comecei aqui, que foi quando começou o projeto, eles vieram na escola, e gostaram do projeto.”* (dados da entrevista)

Pesquisador: Como os pais tem ciência do rendimento dos alunos na escola?

Professor F: *“Tem reunião; eu não tenho participado, mas tem reunião dos conselhos, que são reuniões não tanto pedagógicas, mas mais de tutoria. Então, bimestralmente ou trimestralmente, não me lembro, os tutores convocam os pais e fazem as reuniões, como tem em todas as escolas; e de certa forma eu acho que funciona mais, e como no ciclo 2 que eles já são maiores, eu não vejo uma participação tão grande nas outras escolas; aqui como tem um tutor, uma pessoa que liga e que tem um contato, um vínculo mais estreito com esses pais, eles podem ser convocados a qualquer momento, não só para as reuniões. Parece que aqui na escola isso funciona melhor, não é aquele vínculo puramente profissional que o professor vai e diz só se seu filho foi bem ou foi mal, vai ser aprovado ou não vai, parece que aqui a escola dá conta também de estabelecer um vínculo onde não só questões pedagógicas são tratadas, mas também questões emocionais, questões de outras ordens.”* (dados da entrevista)

Pesquisador: E a comunicação com os pais?

Aluno 6: *“Mais ou menos, depende do tutor. Uma vez estava cabulando aula com os moleques e a professora pegou, ela falou que ia contar para a mãe de todo mundo, mas só contou para a minha, pois ela trabalha na escola. Acho que deveria ter menos comunicação, senão eu vou ficar de castigo, apanhar, fica ruim.”* (dados da entrevista)

4. DISCUSSÃO

4.1. Da organização da escola

A pedagogia de projetos é o cerne da organização dessa escola, para que possamos pensar sobre esse tema, Xavier (2000) nos dá alguns elementos dessa metodologia:

Ao longo da história da escola, na transposição didática dos saberes científicos em saberes escolares, diferentes maneiras de planejar o ensino tem sido preconizadas. Esses saberes vêm sendo organizados através da listagem de conteúdos a serem vencidos pelos estudantes por etapas, da chamada “educação tradicional”, passando pelas propostas de organização destes conteúdos em torno de um assunto – como centros de interesse, metodologia de projetos e unidades de trabalho da “Escola Nova” – até as “proposições contemporâneas” que retomam as propostas de integração curricular do escolanovismo ressignificando-as e, nalguns casos, politizando-as de forma mais explícita através do uso de “temas emergentes, eixos temáticos, temas geradores, temas culturais” e, mais recentemente, retomando a “pedagogia por projetos”. (XAVIER, 2000, p.10-11)

À escola, cabe o papel de inicializador/precursor das pessoas na sociedade nesse momento atual. Então, que características as crianças devem aprender e/ou vivenciar dentro da escola? O que a sociedade espera que esses “novos adultos” tragam, a fim de acrescentar e contribuir à construção do mundo? Ao pensar nesses objetivos da educação, metodologias educacionais surgem para assegurar que esses objetivos sejam atingidos. Para a pedagogia de projetos, espera-se que ela permita

- Trabalhar conteúdos culturais relevantes;
- Abordar conteúdos que são objeto de atenção em várias áreas de conhecimento;
- Levar a pensar interdisciplinarmente, criando hábitos intelectuais de levar em consideração diferentes possibilidades e pontos de vista;
- Favorecer a visibilidade dos valores, ideologias e interesses presentes em todas as questões sociais e culturais, o que a organização do currículo por disciplinas dificulta perceber;
- Favorecer o trabalho colegiado nas escolas, resgatando a idéia de “corpo docente”;
- Preparar para a mobilidade profissional futura;
- Aumentar a probabilidade de surgimento de novas carreiras e especialidades – interdisciplinaridades – que permitam enfrentar novos problemas e desafios;
- Estimular a análise de problemas concretos e reais e o consequente surgimento de pessoas criativas e inovadoras.

(XAVIER, 2000, p.13)

E, além de trabalhar com o conteúdo de forma transversal e sem divisão por disciplinas, a escola pesquisada rompe com a referida “educação tradicional”. No trabalho de Martins (*apud* FREITAS, 2003) são destacadas premissas importantes que norteiam uma nova lógica para o trabalho pedagógico:

[...] é preciso romper com o eixo de transmissão-assimilação (que se caracteriza pela separação entre teoria e prática), em que se distribui um saber sistemático falando sobre ele. Não se trata de falar sobre, mas de se vivenciar e refletir com. Esta é uma característica fundamental da metodologia implementada. [...] No fazer, gera-se o saber. Para obter uma mudança substantiva no processo de ensino – objeto de estudo da didática – não basta mudar o discurso sobre ele; é preciso alterar o processo na prática, de modo que os agentes (futuros professores) vivenciem esse novo processo, reflitam sobre ele e o sistematizem coletivamente (MARTINS *apud* FREITAS, 2003, p. 55)

Além disso, Martins (*apud* FREITAS, 2003, p. 55) utiliza uma metodologia de trabalho constituída por quatro momentos:

1. Primeiro momento: descrição da prática no nível empírico;
2. Segundo momento: a procura de um referencial teórico para explicar a prática;
3. Terceiro momento: a compreensão da prática pedagógica no nível da totalidade;
4. Quarto momento: elaboração de propostas alternativas.

Esses momentos descritos pela autora serviriam como caminho para a organização do trabalho na escola, sendo que essa forma de caminhar aponta para a desconstrução da idéia de transmissão-assimilação de conteúdos, onde o professor é a figura centralizadora e detentora dos conhecimentos para um professor estimulador e arquiteto de situações-problema junto dos estudantes.

Para justificar a desconstrução do eixo transmissão-assimilação de conteúdos, Freitas (2009) explicita a lógica da escola da seguinte maneira:

Historicamente, a escola se distanciou da vida, e a compreensão disso é fundamental para se compreender a avaliação na escola. Esse afastamento foi ditado por uma necessidade do capitalismo de uma escola para preparar rapidamente, e em série, recursos humanos para alimentar a produção de forma hierarquizada e fragmentada [...]. Esse afastamento da vida real levou aos processos de aprendizagem artificiais necessários para facilitar a aceleração dos tempos de preparação dos alunos. [...] (FREITAS, 2009, p. 26).

De forma mais alinhada ao exposto por Freitas, a escola pesquisada caminha no sentido de proporcionar as crianças, uma vivência mais acordada com as teorias pedagógicas diferenciadas. A proposta de trabalho quase que integralmente em grupos, a possibilidade em escolher qual tema trabalhar e avançar a seu tempo, a desconstrução de conteúdos divididos em disciplinas, o trabalho pessoal e individualizado dentro das tutorias, etc.

No salão, cabe aos alunos abrirem o caderno e fazer as tarefas; cada um (mesmo dentro dos grupos) está num ponto do conteúdo. (caderno de campo)

Freitas (2009) questiona a forma de organizar a escola em tempos únicos e com ações pedagógicas indiferenciadas. Nota-se o distanciamento da escola em relação à vida, em relação a prática social. Essa organização, que prepara contingentes de forma rápida, em série, para alimentar a produção de forma hierarquizada e fragmentada foi a solução encontrada no mundo capitalista, onde ensinar de maneira verbal e por série é mais rápido do que por métodos ativos que exijam a participação do aluno.

Com isso, a escola não pode ser encarada como um local ingênuo sob um sistema social qualquer, ela cumpre uma determinada função social. Ela foi construída com uma determinada forma ao longo de um processo histórico que vai conformando seus tempos e o uso de seus espaços, onde o espaço mais famoso é o da sala de aula e o tempo mais conhecido é o da serialização. E contrariamente, existem outras pessoas que estão pensando a escola, suas metodologias, seu caráter e suas funções. João (2000), ao comentar sobre o processo de construção da Escola Plural, que se desenvolveu em Belo Horizonte – Minas Gerais, cuja pedagogia também trazia muitos dos aspectos incluídos na metodologia da escola pesquisada alertava

É natural que qualquer inovação seja percebida, em um primeiro momento, como uma utopia, uma engenhoca, um sonho tecnocrata, um carregar água no balaio ou qualquer outra qualificação menos elogiosa. [...] é *nesse momento que começa o verdadeiro trabalho de inovação*. E ela continua “na escola, as resistências às inovações são expressas das mais variadas formas, por meio de reações veladas ou explícitas, e quase nunca se percebe a indiferença dos educadores, dos pais ou da comunidade, fato esse que pode ser considerado como positivo. Se as pessoas não são indiferentes, certamente acontecerá a discussão do assunto”. (JOÃO, 2000, p. 48)

João (2000, p. 50) pontua também a importância de se avaliar os resultados das inovações implantadas, dos aspectos que precisam ser reformulados ou reorientados. Ela diz que:

[...] os resultados tanto positivos quanto negativos devem constituir-se em elementos norteadores na consolidação de uma proposta que, em um determinado momento, foi considerada inovadora e, posteriormente, sem que se percebesse nitidamente um hiato entre os dois momentos, passos a ser uma prática que ganhou um 'glamour' especial porque já começou a se tornar usual e apresentar bons resultados. As dúvidas e os erros assumidos, explicitados e discutidos poderão realimentar a caminhada na busca do aprofundamento para sustentar o restante do percurso necessário à solidificação da proposta. (JOÃO, 2000, p. 48)

Então, não diferente da experiência mineira, a escola estudada também se depara com críticas às mudanças que o projeto propôs que desafiam diariamente professores e estudantes. Há necessidade de que a escola sempre reafirme junto a sua comunidade o porquê do método de trabalho adotado, a concepção do projeto político pedagógico da escola e que estes compartilhem a construção da proposta pedagógica da escola. Se não houver uma clareza de todos na escola, dos objetivos da escola - formar pessoas autônomas e sujeitos de sua aprendizagem – estes podem não ser alcançados e as pessoas envolvidas saírem frustradas dessa experiência escolar inovadora fortalecendo nas mesmas uma reação de não compreensão.

Quando olhamos para essas implicações frente à realidade escolar em estudo, entendemos o “construir projeto pedagógico próprio” como a própria construção histórica do projeto pedagógico da escola, é um projeto que é vivo – no sentido de ser sentido, vivido e comentado e criticado pela comunidade escolar – ou seja, ele é pensado a todo o momento.

A escola pauta sua metodologia na pedagogia de projetos de pesquisa, todos os seus espaços foram pensados para dar suporte aos estudantes para que eles executem suas pesquisas, o espaço central da escola é o salão, onde as crianças trabalham nos roteiros de pesquisa, as oficinas são espaços que servem como complementos às competências e saberes não desenvolvidos no salão. O dia de tutoria é um momento de trabalho “assistido mais de perto”, onde os estudantes ficam com seus tutores e com seus colegas tutorados. Nesse momento, porém, o professor tem que ser capaz de trabalhar com o conjunto todo em alguns momentos (que envolvam a todos, visto que eles são de idades e ano de ingresso escolar

diferentes), e também fazer o acompanhamento individual de cada estudante. Portanto, o período de tutoria exige um bom preparo do professor e, essas situações podem gerar críticas como apontadas por alguns estudantes durante as entrevistas.

A escola assume que o ciclo II do Ensino fundamental não tem especialidades/disciplinas, principalmente no salão, sendo os professores chamados de polivalentes, orientando os estudantes em todas as áreas de conhecimento. Nos espaços de oficina há uma tentativa maior em se garantir um professor licenciado para estar atuando, porém dentro das possibilidades/ disponibilidades dos professores.

Na oficina de matemática estavam o professor A, graduado em matemática e o professor B, especialista da área de língua portuguesa. Na oficina de leitura e escrita, o responsável era o professor B e na oficina de ciências, o professor que acompanha é o H, licenciado em história. (caderno de campo)

Além do grande avanço em não se ter um currículo fragmentado em disciplinas, esse projeto assegura que os estudantes não tenham aulas vagas na ausência de um professor, dada a polivalência deles, um professor acaba substituindo o outro. Por outro lado, pode-se observar uma sobrecarga (ao menos no começo, no ingresso na escola) em cima dos professores, que devem estudar mais para suprir as deficiências que sua graduação em uma área específica possa ter-lhe trazido, devido à especialização; e apesar do esforço em garantir um ensino integrado aos educandos, possa-se eventualmente haver falhas e/ou discussões menos aprofundadas quando se trata de conteúdo.

Dessa maneira, até que ponto é vantajoso ou não atribuir um trabalho diferente os professores especialistas do ciclo II do ensino fundamental? Inicialmente a dissolução das disciplinas em conteúdos proporciona uma menor fragmentação no pensar global das crianças, tanto que elas geralmente pouco se importam com o grau de especialização em uma área dos docentes.

Os alunos chamam aleatoriamente os professores aqui no salão, ou seja, não se importam – ou talvez até não saibam – da especialização deles, se são formados em história ou ciências, eles chamam-nos na sua carteira para ajudar a resolver os exercícios dos roteiros sem considerar a graduação dos professores e os professores auxiliam as crianças em quaisquer que sejam as dúvidas. (caderno de campo)

Outro elemento que surge como possibilidade na escola, ou como ausência na escola, ou ainda como angústias dos estudantes refere-se ao egresso desses jovens para o Ensino Médio, onde provavelmente estarão numa escola tradicional, mesmo que seja de ensino técnico, ainda sim prezando pelas aulas fragmentadas, provas e notas etc. A pergunta posta por eles questiona até que ponto a escola consegue formar essas pessoas para que elas se insiram no mundo – capitalista, cheio de contradições. Será que esses jovens não saem alienados, despreparados para se adequar aos moldes “diferentes” do mundo? Se considerarmos que a escola forma para a vida, que forma pessoas críticas e de opinião, podemos esperar que eles consigam ver as mazelas – da escola tradicional, como foi questionado nas entrevistas, em que um estudante sente medo se não saber fazer uma prova escrita ou acompanhar uma aula expositiva por não ter essa experiência na escola fundamental, por exemplo – e se portar diante delas, não apenas entender essa nova realidade como verdade e se readequar aos novos moldes.

A educação enquadra-se, assim, na lógica da mundialização do capital, a lógica já apontada por Marx, da universalização do valor de troca como a única mediação entre todos os seres humanos e também a mediação entre cada indivíduo e as atividades que realiza. Marx utilizou a expressão “esvaziamento completo” para se referir ao ser humano capitalista. A educação está sendo posta em sintonia com esse esvaziamento completo, na medida em que seu grande objetivo é tornar os indivíduos dispostos a aprender qualquer coisa, não importando o que seja, desde que seja útil à sua adaptação incessante aos ventos do mercado. Da mesma forma que o trabalhador, no capitalismo, só possui sua força de trabalho abstratamente concebida, o educando deve ser reduzido a alguém que está sempre disposto a aprender algo novo, pois seu único patrimônio é a capacidade de adaptação ao meio por intermédio da aprendizagem permanente. Alguém poderia, a essa altura de nosso texto, contestar-nos apresentando o argumento de que se busca, atualmente, a valorização do conhecimento que o aluno traz de sua “realidade concreta”, de “seu cotidiano”, a valorização do “saber específico ao grupo atual ao qual o aluno pertence”, isto é, busca-se valorizar a construção do conhecimento, partindo do que o indivíduo já possui, possibilitando-lhe a conquista da autonomia intelectual, respeitando suas necessidades e seus interesses. Sem meias-palavras, consideramos que tudo isso não passa de uma forma eufemística de aceitar, sem questionamentos, o cotidiano alienado e fetichizado dos indivíduos. (DUARTE, 2001, p. 54)

Desse trecho longo, podemos colocar as angústias dos estudantes de uma forma mais clara e balizadora de como devem ser os trabalhos dentro da escola, de como eles – inseridos no processo – devem criticar as questões postas pelo mundo,

e também de como o conhecimento historicamente produzido deve ser trabalhado a fim de ser coerente com uma prática transformadora.

A escola trabalha com um projeto pedagógico organizado para garantir que os ciclos de formação de fato sejam vividos, ou seja, um respeito a diversidade de tempos de aprendizagem dos estudantes, pois cada pessoa aprende ao seu ritmo. Todavia, ainda sim, com a proposta de projetos de pesquisa alguns estudantes – durante a entrevista – sentem haver uma sobrecarga de trabalho e o “ficar retido” um ano a mais pode ser entendido como uma frustração, ou uma inferiorização em relação aos amigos de mesmo ano. Então, é importante que a escola sempre trabalhe com a diversidade de tempos e que isso é uma característica de cada um, senão o respeito ao tempo de cada um pode se tornar a sensação de fracasso escolar tão frequente na lógica da reprovação.

Também, além dos espaços de pesquisa, onde os estudantes buscam as informações a partir das indicações dos roteiros, há momentos de socialização desse conhecimento, de debates, de apresentações e de exposição dos trabalhos. A escola conta com o espaço de rodas de conversa, calculada no projeto com meia hora por dia, porém esse momento nem sempre acontecia; conta também com os dias de tutoria onde os educandos podem à supervisão do tutor, apresentar seus trabalhos e pesquisas e discutir as temáticas envolvidas nos temas. Outras situações que ocorrem também são intra-projetos desenvolvidos esporadicamente na escola, como os trabalhos dos alunos da Física da USP, que promoveram uma espécie de “feira de ciências”, mobilizando toda a escola, entre outros.

Durante o período da realização das observações na escola pesquisada pode-se notar o esvaziamento de um espaço que seria de suma importância na escola – a roda de conversas – pois, esse espaço proporcionaria uma articulação e um trabalho docente mais autônomo, não somente de “tira-dúvidas” do salão, exigiria um planejamento e desenvolvimento de uma atividade de troca de experiências, de debate e construções e reconstruções importantes no trabalho, principalmente no trabalho pautado na pesquisa.

4.2. Das avaliações na escola

Destaca-se dentro da escola estudada – assim como nas demais escolas paulistas – a organização do tempo pedagógico pautado na progressão continuada. Contudo, dessa teoria de aprendizagem de cada pessoa em seu tempo e respeito ao desenvolvimento de cada um, observa-se na grande maioria das escolas um processo conhecido por “aprovação automática” apenas. Se pensarmos um pouco mais aprofundadamente, a situação de aprovação automática (não na definição/prática da escola atual) faz todo o sentido dentro de uma escola que trabalha com progressão continuada, aliás a “aprovação” automática, oposta a uma “reprovação” não faz sentido dentro da teoria de progressão continuada. Entretanto a escola ainda é refém da aprovação/ reprovação por notas, que ainda está presa a uma grade curricular fragmentada e sem espaços para os estudantes desenvolverem-se em seu ritmo. Para Neves; Boruchovitch (2004), a progressão continuada

Propõe efetuar o trabalho escolar independente de notas. Mais precisamente, isto equivale a dizer que desaparecem os tradicionais boletins e as notas bimestrais, ficando apenas a avaliação formativa no interior da sala de aula com os pareceres descritivos no final de cada bimestre, sem notas ou conceitos (NEVES; BORUCHOVITCH 2004, p. 77)

A ideia de progressão continuada está ligada às premissas do desenvolvimento individual de cada pessoa e isso tem seu tempo específico e particular. De acordo com Bertagna (2003, p.79-81), a progressão continuada no Estado de São Paulo foi adotada porque extrapola a compreensão da aprovação automática e contempla o aspecto pedagógico de que toda criança é capaz de aprender. Cada qual tem o direito de se desenvolver no seu ritmo natural de se desenvolver no seu ritmo natural e a escola deve garantir a aprendizagem do aluno.

Segundo a mesma autora, os textos oficiais da Secretaria do Estado de São Paulo, apontavam a seguintes concepções:

[...] diferenciam progressão continuada de promoção automática da seguinte forma: na primeira, a escola age no sentido de fazer o aluno se apropriar de novas formas de pensar, sentir e agir, enquanto na segunda, a criança permanece na escola, independente de progressos terem sido alcançados (BERTAGNA, 2003, p. 81).

Mas, no desenvolvimento da pesquisa, a autora demonstrou que na realidade o regime de progressão continuada do Estado de São Paulo não assegurou a concepção emancipadora de progressão continuada como definida acima. Sendo que a grande maioria das escolas, quando o governo do Estado de São Paulo

realizou essa proposta, não reformulou seu trabalho pedagógico. Para que se de a inserção adequada da organização em ciclos Freitas (2009) coloca que:

Não basta eliminar a seriação e rever metodologicamente a estruturação dos tempos e espaços da escola, se o modelo que emergir daí continuar separado da vida, formando fora da atualidade, e continuar a reproduzir as relações de poder vigentes no modelo seriado. Os ciclos necessariamente devem abrir-se para a vida real, e não apenas para vivências que sejam uma imitação do real – ate mesmo uma brincadeira sobre o real. (FREITAS, 2009, p. 61-62)

Desde sua implantação no estado, nesse período construíram-se em diferentes estados do país diferentes propostas que uniam a concepção de progressão continuada (ritmo de aprendizagem, desenvolvimento pessoal, etc.) com uma nova organização do trabalho pedagógico (desseriação, trabalho materializado, etc.), implicando na transformação dos tempos e espaços da escola, e desta forma, introduziu-se a concepção dos chamados *ciclos de aprendizagem*, *ciclos de formação* ou apenas *ciclos* que, “incorporam a concepção da formação global do sujeito, partindo do pressuposto da diversidade e dos ritmos diferenciados no processo educativo, criando espaços de experiências variadas para dar oportunidade de construção da autonomia e da produção de conhecimentos sobre a realidade” (FREITAS, 2009, p. 53).

Assim sendo, a escola estudada propõe-se que seu trabalho garanta a progressão continuada das crianças, de modo que o próprio processo pedagógico consiga recuperar as deficiências e a aquisição do conhecimento, caso ainda necessitem crescimentos e amadurecimentos dos educandos. Mas como isso é assegurado na escola?

Os estudantes têm, ano a ano um rol de roteiros de pesquisa referentes aos conteúdos indicados nas PCNs e vão, ao seu ritmo de trabalho cumprindo os objetivos dos roteiros. Se não conseguem cumprir todos os roteiros ao longo de um ano, eles tem a chance de terminá-los no ano seguinte e depois começar a trabalhar com a nova lista de roteiros. (caderno de campo)

Por essas características, podemos observar a lógica da exclusão até mesmo nos ciclos e em especial na progressão continuada, onde vemos a “retenção pedagógica” em lugar da “reprovação por série”. Os estudantes tem que cumprir todos os roteiros, caso contrário, ficam estagnados nas tarefas propostas. Porém Freitas, (2009) destaca a importância e significado dessas novas formas de organização da escola que devem ser questionados e melhorados. Aponta que:

No sistema seriado, os alunos não incomodavam, pois eram eliminados do sistema, permanecendo nele somente quem aprendia. Nos ciclos e na progressão continuada, esses alunos permanecem no interior da escola, exigindo tratamento pedagógico adequado. Eles são uma denúncia viva da lógica excludente, exigindo reparação. A volta para o sistema seriado é uma forma de calar essa denúncia e precisa ser evitada. (FREITAS, 2009, p. 50).

Todavia, trabalhar na contramão da prática escolar vigente no país não é uma tarefa fácil, são diversos elementos que surgem à escola, que parecem dificultar o trabalho. Uma das situações enfrentadas pela escola é uma proposta municipal de apostilas para o ensino fundamental – para língua portuguesa e matemática – o programa é explicitado por um texto retirado do próprio *site* da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

Os Cadernos de Apoio e Aprendizagem, destinados aos estudantes dos nove anos do Ensino Fundamental, tem como finalidade contribuir para o trabalho docente visando à melhoria das aprendizagens dos alunos. Sua elaboração teve como critérios para seleção das atividades as dificuldades apresentadas pelos alunos na Prova São Paulo e na Prova da Cidade e o desafio que envolve o alcance das expectativas de aprendizagem contidas nos documentos de Orientações curriculares. [...]

O foco das atividades dos Cadernos são as expectativas de aprendizagem relativas às práticas de leitura, produção escrita, escuta e produção oral e de análise de reflexão sobre a língua, articuladas em torno dos gêneros selecionados propostos para estudo e aprofundamento. Assim, para cada ano, estão previstas cinco unidades – que correspondem às esferas/gêneros selecionados para trabalho sequências de atividades, sequências didáticas ou projetos -, organizadas em dois volumes semestrais: um com três unidades e outro, com duas. [...]

Os Cadernos dos alunos tem formato que permite o uso individual e a realização de atividades tanto em sala de aula quanto em casa. [...]

É importante ressaltar que esta obra não está recomendada como único recurso a ser utilizado para a aprendizagem dos estudantes. Ela deve ser contemplada com atividades planejadas pelo professor, em função das características de cada turma, fazendo uso de livros didáticos e de outras publicações da SME, disponíveis nas escolas, para trabalho com o Ensino Fundamental. (Secretaria Municipal de Educação de São Paulo)

É preciso destacar alguns pontos importantes desse programa frente à proposta pedagógica da escola pesquisada. Para se adequar às apostilas, a escola determinou que os professores trabalhassem com elas nas respectivas oficinas – oficina de leitura e escrita e oficina de matemática –. O agravante deu-se para a matemática, que teve retirado os roteiros de pesquisa específicos e transferido todo o conteúdo para ser trabalhado com a apostila nas oficinas somente. O resultado dessa alteração na organização do trabalho da escola foi o tempo ínfimo para estudar suficientemente os conteúdos de matemática, como apontado pelo professor da escola e não haviam dispositivos de acompanhamento direto por parte dos tutores – avaliação –.

Ontem, na oficina de matemática o professor A disse: *“não dá pra passar lição na lousa, pois cada um está num ponto da matéria. Eles vão fazendo e eu vou olhando e corrigindo um a um na medida do possível... e só!”* (caderno de campo)

Desta forma, se evidencia que a escola faz readequações no trabalho realizado para que a matemática seja inserida nos espaços da escola conforme a proposta municipal; alterando o seu projeto, e possivelmente, contrariamente à sua proposta pedagógica. Essas pressões externas à escola parecem ir aos poucos enfraquecendo o projeto desenvolvido pela escola.

Quanto à concepção e prática da avaliação nas escolas, Freitas (2009) diz se tratar de um mecanismo artificial. “Os processos de avaliação tomam o lugar dos motivadores naturais e passam a ser a principal ancoragem, além da pressão familiar, para produzir a motivação para o estudo”. Como na escola aprendem-se/ ensinam-se relações, a avaliação assume a forma de uma “mercadoria” com as características de atualidades existentes na sociedade capitalista: valor de uso e valor de troca, com predomínio do último sobre o primeiro – “aprender para trocar por nota.” Ele diz; “A escola é vista como preparação para a vida e não como a própria vida; soldados em salas de aula, assistem das janelas da escola a vida passar.”

Na escola estudada, não conseguimos detectar sinais diretos de troca de estudo por nota. A maioria dos artifícios usados pelos educadores para ensinar disciplina, produtividade quanto às tarefas e responsabilidade são de intervenção junto aos pais ou de lembrá-los que se não cumprirem as tarefas ficarão na escola até cumprirem.

Eu nunca ouvi os alunos nem os professores falarem de nota, ou exigirem dos alunos que ficassem quietos/ que cumprissem suas tarefas senão eles “tirariam pontos na nota” ou “reprovariam” eles. Aliás, nunca ouvi a palavra “nota” nas conversas professor-aluno ou aluno-aluno. As cobranças aqui são sempre no sentido de cumprir os roteiros porque isso é importante aprender ou, se não fazer, tal ocorrência será relatada aos pais. Ou ainda que serão retidos na escola até terminarem todos os roteiros, TCC e demais intra-projetos que a escola propusesse. (caderno de campo)

Mesmo com a nota não sendo centralizadora dos esforços dos estudantes, não sendo usada como troca, ainda pode-se notar com os dados das entrevistas com professores e estudantes uma sensação de que a escola tem um sistema de

avaliação que não exige muito dos estudantes, que não os motiva a se dedicarem aos projetos.

Desse dado, destaca-se um senso comum acerca dos conceitos de avaliação e do seu uso como motivadora, como troca, como realização das atividades por mérito e que a qualidade só é garantida única e exclusivamente se a avaliação for “boa”.

A avaliação não pode ser colocada como bode expiatório, como ocorre há décadas. Nós educadores, precisaríamos colocar o debate no lugar certo [...]. Se deixarmos que novamente o centro do debate se volte para as políticas de avaliação, para um retorno mais ferrenho ainda, para a ideia de que é reprovando que se obtém qualidade em educação, estaremos contribuindo para o acirramento da concepção classificatória, excludente da avaliação e da escola. (FERNANDES, 2008, p. 102)

Se entendermos a avaliação como formativa e processual, não podemos tomá-la como balizadora ou niveladora dos estudantes com o conhecimento, pelo menos não em nível de selecionar e classificar aqueles estudantes que aprendem os conteúdos daqueles que não aprendem. Pois se partimos do fato de que há diversidade na escola, o ensino e a aprendizagem serão diversos; estaremos cometendo um equívoco tentando colocar os estudantes em *padrões normais*, pois quais são os padrões normais? (FERNANDES, 2008, p. 103).

A escola pesquisada busca em seus princípios – no projeto pedagógico – promover um ensino personalizado, onde cada estudante caminha sozinho nas suas progressões particulares, porém falta dos sujeitos – a comunidade escolar – se apropriarem mais das intencionalidades da escola, dos “porquês” de sua metodologia, para que as atuem como sujeitos do processo e não apenas como participantes das propostas da escola.

A avaliação não deve ser a única garantidora da qualidade da formação, ela é ferramenta do processo: a totalidade do processo é a responsável pela formação, indo desde o currículo, os conteúdos, os tempos e espaços escolares, a relação dos professores com os estudantes e, entre outros elementos, a avaliação (FERNANDES, 2008, p. 103).

Na análise de outros aspectos, a avaliação é dada em dois planos concomitante: a avaliação formal e a avaliação informal. No plano da avaliação

formal, estão as técnicas e os procedimentos palpáveis de avaliação, com provas e trabalhos que conduzem a uma nota, no plano da avaliação informal, estão os juízos de valor invisíveis e que acabam por influenciar os resultados das avaliações finais tendo sido construídos pelos professores e alunos nas interações diárias. Segundo Freitas

[...] os problemas de desempenho, disciplina e motivação somente serão encaminhados com a incorporação da escola ao mundo do trabalho material, com a incorporação do aluno ao processo de produção de conhecimento/gestão da escola e com a redução da fragmentação curricular/metodológica. Assim sendo, não bastará a introdução de uma nova metodologia ou forma de produzir conhecimento enquanto os próprios objetivos globais da escola e da organização do trabalho da escola não forem modificados e, com eles, as práticas de avaliação. As alterações de conteúdo/método estarão subordinadas, em seu raio de ação, às alterações nos objetivos/avaliação. (FREITAS, 2003, p. 269)

Com isso, encontramos na escola pesquisada o suporte aos estudantes nas tutorias, nesse espaço podem-se notar sinais de acompanhamento individual e crescimento periódico das crianças. Sem esse acompanhamento pessoal por parte dos tutores ficaria difícil garantir a formação da autonomia deles, proporcionada principalmente pelo “plano de estudos”, que estimulam a auto-organização e uma posterior auto-avaliação, olhando assim, para sua própria prática e posturas enquanto estudante, enquanto participante de um espaço publico/ coletivo, enquanto cidadão.

São frágeis os instrumentos utilizados, pois necessitam de um acompanhamento intenso por parte dos tutores, mas sem eles, a proposta pedagógica ficaria esvaziada. É preciso que os professores tenham sido capacitados para atuar no projeto, que saibam das reais funções dos instrumentos, pois é difícil trabalhar com esses profissionais se eles têm dificuldades em compreender como a prática docente colabora para a educação das crianças.

Pesquisador: Você acha que os alunos aprendem nesse modelo de escola? Aprendem mais ou menos?

Professor F: *“Às vezes eles aprendem mais, às vezes, também, eles aprendem menos. Depende de algumas variantes como, uma delas, é o professor. Acho fundamental, o que ele faz e como faz. Aí eu coloco que tanto faz o projeto novo como o velho, acredito ainda muito no professor. Porque ele tem que ter educação na relação estabelecida com o aluno e aquilo que ele efetivamente prepara dia-a-dia nas suas aulas. E isso numa escola em que as carteiras são uma atrás da outra, são em círculos, são em retângulos é menos importante, pois você pode ter formatos*

diferentes, mas ainda reproduzir autoritarismo e outras práticas antigas.” (dados da entrevista)

Um dos grandes problemas enfrentados na escola envolve a alta rotatividade dos professores, como eles mudam de escola sempre e todo ano tem-se novos professores na escola. A proposta de tutoria, por exemplo, que foi pensada num tutor que acompanha a vida escolar dos estudantes durante todo o ciclo, criando uma proximidade e melhor entendimento das características individuais deles, a fim de fazer uma intervenção mais específica e eficiente junto ao educando, para garantir excelência na educação dos mesmos. Se tiver um quadro de professores/tutores que mudam ano a ano, o trabalho pode ficar comprometido, principalmente no sentido do acompanhamento, da avaliação de cada estudante.

Freitas (2003, p. 261) indaga: “O que é possível se fazer nas atuais condições sociais, no campo das práticas da avaliação escolar?”

- [...] O problema da avaliação não se resolve no âmbito da avaliação formal (por exemplo, como fazer uma melhor prova). O problema de fundo diz respeito a como o juízo que o professor faz do aluno afeta suas práticas em sala de aula e sua interação com esse aluno. Baseado em alguns elementos objetivos, o professor constrói todo um processo interno de análise cuja manifestação final é a nota ou o conceito. Esse processo leva em conta sua memória sobre o aluno em áreas como o desempenho no conteúdo, sua disciplina e motivação para o estudo e envolve aspectos ideológicos – conscientemente ou não.
- [...] tentar desconstruir, na prática, o uso da avaliação como elemento de legitimação da exclusão social, nos limites da organização da escola e da atual sociedade. Isso implica lutar por uma escola e um ensino de qualidade para todos, recusando as *hierarquias de qualidade* baseadas na origem social. É importante que o professor lide com as diferenças dos alunos como “simples diferenças” e não como “diferenças antagônicas” que conduzem a exclusão. Com base nessa compreensão é fundamental *reinventar as práticas de avaliação no interior da sala de aula e da escola*. Tais práticas deverão ser vistas como instrumento de permanente superação da contradição entre o

desempenho real do aluno e o desempenho esperado pelos objetivos, por meio de um processo de produção de conhecimento que procure incluir o aluno e não aliená-lo. (p. 263-264)

- [...] fazer uso do interesse e de todos os instrumentos neoliberais destinados a hierarquizar a qualidade no interior da escola, utilizando-os como *alavanca para a qualidade técnica e política de todos os alunos*, aprofundando a contradição entre educar/ explorar no interior do capitalismo, por meio da troca do seu projeto político excludente. (p. 269)

Com isso, a escola desenvolveu instrumentos que formem panoramas gerais com análises qualitativas dos educando, juntando exames (a “ficha de finalização”), a produção (os “roteiros de pesquisa” feitos), a auto-organização e a auto-avaliação (“o plano de estudos” e o “portfólio”) e a participação (nos intra-projetos propostos e nas oficinas e tutorias) descritos pelos tutores no “relatório final de desenvolvimento escolar”.

As “fichas de finalização”, tendo um caráter de exame fornecem dados para ajudar o tutor na avaliação do educando quanto ao tema pesquisado/ aprendido. Não é emitida uma “nota” direta ao exame, se o tutorando não “foi bem” no teste, o tutor solicita que o educando refaça-o, indicando seus problemas e deficiências. Assim como acontece com os roteiros, o tutor corrige todos os objetivos, se estiverem com uma qualidade inferior ao esperado/ objetivado, é solicitado ao tutorando que refaça-o, corrigindo seus erros e deficiências.

Desses dois instrumentos, nota-se um elemento fundamental, quase central das teorias avaliativas: o “*feedback*”, a devolutiva, a chance do estudante ver/ saber que errou e poder corrigir seus erros e deficiências e não ser punido/ sentenciado porque errou numa primeira vez. Esse aspecto aponta um avanço quanto proposta de educar as a crianças, de utilizar os dados obtidos dos instrumentos para reverter uma eventual rota de fracasso e reinserir o educando no processo educativo.

Pesquisador: Como eles te avaliam aqui?

Aluno 8: “Pelo caderno, a ficha e o portfólio. A ficha é uma prova de cada roteiro, o portfólio é um resumo do que você aprendeu e o caderno é o que você fez. Acho que diz o que eu aprendi, mas prefiro a prova; a ficha é uma forma de prova mas não é igual uma prova mesmo, na prova você só tem uma chance, e na ficha você

pode refazer. Acho bom da ficha porque mostra o que você errou e você pode melhorar.” (dados da entrevista)

O portfólio é outro elemento que colabora para que o professor junte elementos capazes de produzir um julgamento, de avaliar o educando, Villas Boas (2008) nos dá uma definição desse instrumento:

Originalmente, o portfólio é uma pasta grande e fina em que os artistas e os fotógrafos iniciantes colocam amostras de suas produções, as quais apresentam a qualidade e abrangência do seu trabalho, de modo a ser apreciado por especialistas e professores. Essa rica fonte de informação permite aos críticos e aos próprios artistas iniciantes compreender o processo em desenvolvimento e oferecer sugestões que encorajem sua continuidade. Seu uso na escola significa assumir o entendimento de que o trabalho do aluno e do professor não merecem menos do que isso. Em educação, o portfólio apresenta várias possibilidades; uma delas é a sua construção pelo aluno. Nesse caso, o portfólio é uma coleção de suas produções, as quais apresentam as evidências de sua aprendizagem. É organizado por ele próprio para que ele e o professor, em conjunto, possam acompanhar o seu progresso. O portfólio é um procedimento de avaliação que permite aos alunos participar da formulação dos objetivos de sua aprendizagem e avaliar seu progresso. Eles são, portanto, participantes ativos da avaliação, selecionando as melhores amostras de seu trabalho para incluí-las no portfólio. (VILLAS-BOAS, 2008, p. 38)

A desvantagem desses instrumentos utilizados para avaliar o trabalho dos estudantes talvez resida no fato de serem fixos, de serem únicos, não dando oportunidade dos professores mudarem a forma de ensino, apesar da abertura em relação às habilidades pessoais das crianças.

4.3. Dos detalhes a mais

Pensando na tradição histórica da instituição escolar e sua consequente relação com a sociedade da qual origina – capitalista; Freitas analisa e critica a organização do trabalho pedagógico na sociedade capitalista, onde nota-se claramente um “afastamento da vida” no cotidiano escolar, um “preparar-se para a vida lá fora”, como se a escola apenas fosse uma entidade de treinamento para viver no mundo.

A possibilidade dos alunos na escola para escolher, para emitir opinião e ter seu tempo respeitado tem lugar garantido na organização do trabalho pedagógico da mesma, indo desde a escolha da ordem em que trabalhará os roteiros, até se

entrarão na aula ou não, a participação junto às assembleias gerais e dos alunos. E, segundo os dados das entrevistas, há uma sensação de liberdade na escola, apesar do acompanhamento e da cobrança dos professores, eles se sentem mais livres para gerenciarem seu tempo e seu trabalho.

Entretanto, dentro do projeto vivido pela escola, pautado na autonomia dos educandos, uma decisão de postura dos professores frente a isso toma concepções e ações de difícil delineamento e entendimento, pois até que ponto uma intervenção do professor é saudável e vem no sentido de chamar a atenção das crianças, estimulá-los a participar e aprenderem a viver em sociedade e saber se portar ou são atitudes que são autoritárias e coagem os estudantes, disciplinando-os. E mais, e se o professor não intervir, ou intervir muito pouco? Estará ele sendo relapso ou contribuindo para a tomada de consciência “natural” que a criança virá a ter? São questões de difícil solução e, de certa forma, todos os casos acontecem, porém não se pode perder o foco do compromisso que os profissionais da educação têm com os educandos e saber o tipo de intervenção torna-se fundamental.

Outro aspecto a ser levado em conta é o papel das escolas em trabalhar o “sistema de conhecimentos de uma sociedade [...] os padrões de verdade, logo é preciso ouvir esta mesma sociedade sobre o tipo de escola desejada para seus filhos e filhas”. (XAVIER, 2000, p. 11). E isso é garantido com uma administração aberta e estimuladora da participação dos pais em suas atividades. Na escola observada, os pais participam desde o acompanhamento junto aos tutores do desempenho de seus filhos até a construção do Projeto Político Pedagógico da escola nas assembleias e nas comissões especiais e conselho. Além das atividades culturais e esportivas promovidas pela escola a fim de aproximar a família dos trabalhos da escola.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse estudo foi conhecer e descrever a prática avaliativa em uma escola municipal paulista organizada no sistema de ciclos, a partir do acompanhamento de uma turma da escola e da fala dos professores e estudantes da escola. Com isso, pudemos evidenciar como a lógica da avaliação esteve atrelada à lógica da escola, ou seja, a avaliação é parte integrante da organização do processo pedagógico diferenciado da escola, portanto as práticas avaliativas também se mostraram diferenciadas.

A prática dos ciclos na escola, ou seja, respeitar o tempo diferenciado dos estudantes, sem excluí-los do sistema, pode ser vista no projeto pedagógico da escola. E essa resposta veio com a organização do currículo por projetos de trabalho; é esse o balizador de todas as estruturas e ferramentas adotadas na instituição e com ele pode-se pensar espaços interdisciplinares, a não-reprovação ao final do ano (nem a reprovação propriamente dita, nem a reprovação “velada” da progressão continuada do ensino estadual paulista), a possibilidade de cada educando fazer seus roteiros de pesquisa a seu tempo, trabalhar com as crianças a autonomia na gestão do seu tempo, etc.

A proposta que inspira os Projetos de trabalho está vinculada à perspectiva do conhecimento globalizado e relacional [...]. Essa modalidade de articulação dos movimentos escolares é uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem, que implica considerar que tais conhecimentos não se ordenam para sua compreensão de uma forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos [...]. A relação de ensino e aprendizagem se concretiza como (1) uma organização dos conteúdos curriculares baseados nos centros de interesse; (2) uma intervenção psicopedagógica preocupada em como favorecer a aprendizagem a partir da diversidade, não a partir das características e déficits do aluno [...]. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 61-62)

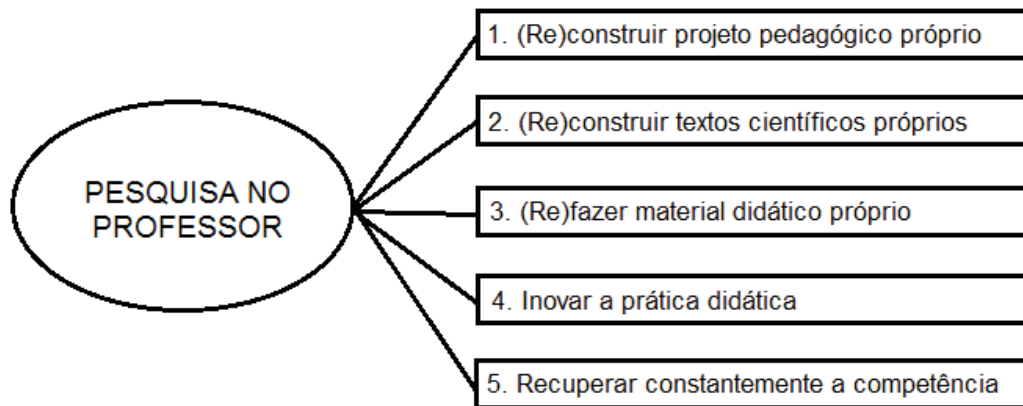
Na pesquisa pudemos notar que os Projetos de trabalho conseguiram promover a quebra da tradicional fragmentação disciplinar e o ensino com aulas meramente expositivas, propiciaram uma forma diferente dos estudantes obterem seus conhecimentos através da pesquisa. Demo (1997, p. 10) diz que essa pesquisa no interior da escola deve ser pautada no questionamento reconstrutivo, onde o questionamento refere-se a formação de um sujeito competente, no sentido de ser

capaz, tomado de consciência crítica e também como passagem de objeto para sujeito; e a reconstrução como base crítica para o pensamento inovador, não pautado na cópia nem na reprodução, mas na interpretação e elaboração própria.

Contudo, nem sempre foi possível notar essas prerrogativas determinantes de todos os trabalhos, pudemos notar o desuso de alguns espaços pensados no projeto, como as rodas de conversa, a cópia (“cola”) das respostas dos roteiros entre alguns estudantes, a perda da dimensão da pesquisa e elaboração do conhecimento pelo mero responder às questões propostas nos roteiros. Para que sejam superadas essas falhas, deve-se primar por uma formação dos professores na qual eles tenham essas problemáticas incorporadas na prática e que tanto eles quanto os estudantes estejam mais conscientes dos motivos pelos quais eles adotaram esse método pedagógico. Assim os docentes conseguem dominar mais o processo e compreender quais são os problemas e como resolvê-los, além de estarem mais conscientes e participantes do processo organizativo da escola.

As bases da escola estão enraizadas nos princípios da pesquisa como centro do processo pedagógico, então o professor ser um pesquisador no seu trabalho diário é bastante coerente, não como um “profissional da pesquisa” nos moldes acadêmicos, como um doutor ou mestre, mas tendo a pesquisa como base da sua prática de ensino-aprendizagem, balizado no questionamento reconstrutivo voltado para a educação do estudante (DEMO 1997, p. 38). Para contextualizar essa ideia, reproduziremos aqui um quadro de Demo (1997, p. 38) que indica quais são os caminhos do professor pesquisador:

Figura 3- Diagrama indicador de cinco desafios do professor pesquisador no contexto escolar.



FONTE: DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

Quando olhamos para esses itens frente à realidade escolar em estudo, entendemos o “construir projeto pedagógico próprio” como a própria construção histórica do projeto pedagógico da escola, é um projeto que é vivo – no sentido de ser sentido, vivido e comentado e criticado pela comunidade escolar – ou seja, ele é pensado a todo o momento. Quanto aos itens 2 e 3 do diagrama, podemos entender como a construção dos roteiros de pesquisa – que são montados pelos professores mesmo – um bom exemplo da construção de material didático. No que tange o item 4, inovar a prática didática é, e será sempre o desafio nessa escola, dado o contexto de mudança da prática tradicional. Para o item 5, é uma função em que os professores devem sempre estar dispostos a se renovar enquanto profissionais, com cursos de aprimoramento, de formação continuada, mestrados, entre outros.

Dessa forma, podemos entender que a organização do trabalho pedagógico em ciclos influencia na forma como os elementos didáticos, como a avaliação, por exemplo, atua dentro da escola e, portanto, se a organização muda, algumas lógicas também mudam e exigem que a instituição repense, reconstrua suas bases organizacionais a fim de responder à demanda de um ensino que busca ser diferencial para cada estudante, para que ele seja mais protagonista.

A avaliação foi tomada pelos professores e estudantes como parte do processo pedagógico. Pois a unidade didática da escola era o roteiro de pesquisa, a

partir dele, tanto aluno quanto professor já ligava o portfólio, a ficha de finalização como etapa da atividade, como construção do saber. Ou seja, é o processo, é parte da formação dos educandos serem avaliados e auto-avaliados. Questões referentes às notas e a classificação, por exemplo, ficaram menos evidentes nos dados.

Porém, ao investigar qual a compreensão dos professores e dos estudantes da referida turma sobre a avaliação, pode-se notar que nem sempre essa concepção de avaliação formativa perpassou seus discursos. Talvez a dificuldade em compreender que avaliação deve ser essa, numa escola com outra lógica de organização pode ocasionar implicações no trabalho da mesma.

Não destacar positivamente alguns alunos e marcar negativamente outros, por meio dos conceitos “muito bom” e “insuficiente”, por exemplo, parece nos tirar poder na prática da avaliação. Em algumas situações, a avaliação não classificatória é percebida, inclusive, como negação do ato de avaliar, ou seja, se eu, professora, não posso reprovar alguns alunos e destacar o mérito de outros, por meio de notas ou conceitos, de aprovação ou reprovações, percebo-me como impedida de avaliar o desempenho de meus alunos. (FETZNER, 2008, p. 144)

Nesse sentido, não podemos desconsiderar que a escola não é uma “ilha” e sofre das influências e políticas externas a ela; e algumas das contradições que perpassam a esfera educacional puderam ser evidenciadas no decorrer da pesquisa, como a avaliação formativa que se revela para os alunos e professores, muitas vezes, com um caráter de falta de rigor e qualidade inferior do processo pedagógico da escola, pois o trabalho não preza os *rankings* nem a reprovação por provas escritas. E isso, na sociedade – meritocrática e competitiva – é algo bastante avesso às pessoas; é difícil pensar que o mais importante da escola é o conhecimento que se constrói em seu interior e não os resultados comparatistas entre as pessoas e a exclusão pelo mérito.

Foi perceptível também certo receio de alguns estudantes de, ao sair da escola, não se inserir no Ensino Médio tradicionalista, ou no mercado de trabalho competitivo, etc., visto que a escola organiza seu trabalho pedagógico sem as aulas expositivas (comuns das escolas em geral), onde a avaliação é vista de outra forma, e todos sempre têm a chance de se reinserir no processo pedagógico quando são mal avaliados pelos instrumentos da escola.

Esta pesquisa buscou se aprofundar na prática avaliativa de uma escola que ousou transformar seus problemas e conflitos em uma nova possibilidade de realidade. O que se observa é que a escola esta em um processo de busca e construção do seu trabalho numa perspectiva de formar melhor seus educandos.

Se tomarmos como baliza a ideia de que todos são diferentes e que a realidade é dinâmica e complexa sempre haverá novos conflitos e novas proposições/soluções. O que não pode ser negligenciado é o objetivo a que se destina a escola, a concepção assumida pela mesma, prezando pelo esclarecimento à comunidade escolar de que escola é essa, quais suas funções, qual seu alcance e suas possibilidades.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA Jr., A. Repetência ou promoção automática? **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. [S.I.] v. 27, n. 65, Jan./Mar. 1957.
- BERTAGNA, R. H. **Avaliação da aprendizagem escolar**: a visão de alunos de 4^a a 5^a séries do 1º grau. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas.
- BERTAGNA, R. H. **Regime de progressão continuada**: limites e possibilidades. 2003. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB LEI No 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acessado em 19 set. 2012.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação PNE - LEI No 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acessado em: 19 set. 2012.
- CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, [S.I.] v.19, n. 39, jan./abr. 2008, p. 49- 64.
- DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas. Autores Associados, 2001. 296 p.
- FERNANDES, C. O. Escola em ciclos: Uma escola inquieta – o papel da avaliação. In: KRUG, R. F (org.). **Ciclos em Revista**: A construção de uma outra escola possível. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008. v. 1.
- FETZNER, A. R. Da avaliação classificatória as práticas avaliativas participativas: Essa migração é possível? In: _____ (org.). **Ciclos em Revista**: avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos. Rio de Janeiro: Wak, 2008. v. 4.
- FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2009.
- FREITAS, L. C. et al. Construindo o Campo e a Crítica: o Debate. In: Luiz Carlos de Freitas. (Org.). **Avaliação: Construindo o Campo e a Crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.
- FREITAS, L.C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2003.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed., Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOFFMANN, J. Imprecisões da terminologia: o significado do testar e medir. In: _____. **Avaliação**: mito & desafio. 35. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005. p. 37-52.

JOÃO, M.H. S. A Escola Plural: uma proposta inovadora. IN: DALBEN, A. I. L. F. (Org.). **Singular ou plural?** Eis a escola em questão. Belo Horizonte: GAME/ FAE/ UFMG, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º grau – Série Formação do Professor).

LÜDKE, M., & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MARCHELLI, P. S. et al. Autonomia e mudança na escola: novos rumos do processo de ensino-aprendizagem no Brasil. **Revista Psicopedagogia**, 2008; 25(78), p. 282-96.

NEVES, E. R. C. & BORUCHOVITCH, E. **A motivação de alunos no contexto da progressão continuada**. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Jan-Abr 2004, Vol. 20 n. 1, PP. 077-085.

PERRENOUD, P. Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino indiferenciado. In: ALLAL L., CARDINET, J. E PERRENOUD, P. (org.). **À avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra, Livraria Almedina, 1986.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

QUEIROZ, L. D. Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 64, n. 147, p. 3869, mai-ago. 2006.

RAPHAEL, H. S. Avaliação: questão técnica ou política? In: **Estudos em Avaliação educacional**. Fundação Carlos Chagas, nº 12, jul. - dez., 1995.

Revista do Brasil. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/temas/educacao/progressao-continuada-alastra-analfabetismo-funcional-em-sp-afirmam-professores>>. Acessado em: 01 nov. 2010.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Estudos avançados**. [online]. 1991, vol.5, n.12, pp. 07-21. ISSN 0103-4014.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Disponível em: <<http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/fundemedio/Anonimo/cadernosdeapoio.aspx?MenuID=17d>>. Acessado em 15 dez. 2011.

SOBRINHO, J. D. & RISTOFF, D. I. (Org.). **Avaliação Democrática para uma Universidade Cidadã**. Florianópolis: Ed. Insular, 2002. V. 1.

SOUSA, S. Z. L. **A prática avaliativa na escola de 1º grau**. In: SOUSA, C. P. (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papirus, 1991 (Magistério: formação e trabalho pedagógico).

VIANNA, H. M. Questões de avaliação educacional. In: FREITAS, L. C. (Org.). **Avaliação, construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Ed. Insular, 2002.

XAVIER, M. L. M. Introduzindo a questão do planejamento: globalização, interdisciplinaridade e integração curricular. In: _____ & DALLA ZEN, M. Isabel (orgs.). **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 3ª ed. 2000.

ANEXOS

ANEXO 1a

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS ALUNOS

1. Se você fosse professor da sua classe, como você ensinaria?
2. Como você faria pra saber se seus alunos aprenderam?
3. Você gosta de estudar nessa escola (com uma pedagogia diferenciada)? Por que?
 - a. Como é estudar nessa escola?
 - b. Você sempre estudou aqui ou conhece outras escolas?
4. Como os professores te avaliam?
(Como os professores avaliam seu conhecimento)
 - a) Vocês fazem provas? Trabalhos?
 - a. O que acontece quando você não aprende ou entende um assunto?
 - b. Tem notas?
 - c. Como é o seu desempenho?
 - d. A avaliação que é feita realmente diz o que você aprendeu?
 - e. O que você faria se pudesse mudar a avaliação na escola?
5. Como seus pais têm ciência do seu rendimento na escola?
 - a. (Tem reuniões de pais?)
 - b. Os professores conversam com seus pais? Como?
6. Você acha que aprendeu muitas coisas nesse (modelo de) escola?
Você acha que foi bem preparado? O que acontece se não acabar o roteiro?

Pesquisador: Ricardo Mateus Pires

UNESP – Rio Claro

ANEXO 1b**ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES**

1. Lecionar nessa escola, que tem uma pedagogia diferenciada, é algo novo pra você?
 - a. Descreva o trabalho nessa escola.
 - b. Você se sente/sentiu preparado pra trabalhar nessa escola?
 - c. Em relação às outras escolas (tradicionais), como é trabalhar nessa escola?
2. Como vocês avaliam o conhecimento dos alunos?
 - a. Vocês fazem provas? Trabalhos?
 - b. Se não aprenderam ainda (são mal avaliados), ou o que acontece?
 - c. Tem notas?
 - d. A avaliação é individual ou em grupo?
 - e. O que você faria se pudesse mudar a avaliação na escola?
3. Os alunos aprendem (bastante) nesse modelo de escola?
4. Como são tratadas as dificuldades dos alunos?
5. Como os pais tem ciência do rendimento dos alunos na escola?
 - a. Tem reuniões de pais?
 - b. Existe o diálogo com os pais? Como?
6. O que acontece com alunos ao final do ciclo 2?

Pesquisador: Ricardo Mateus Pires

UNESP – Rio Claro

ANEXO 2



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Rio Claro

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
CEP-IB-UNESP- RIO CLARO

DECISÃO CEP Nº 071/2011

Instituição: UNESP – IB – CRC	Departamento: Educação
Protocolo nº: 2917	Data de Registro CEP: 20.04.2011
Projeto de Pesquisa: "A prática avaliativa em uma escola organizada no sistema de ciclos"	

Pesquisa Individual	Pesquisador Responsável: --
	Colaborador(a): --

Pesquisa Alunos de Graduação	Pesquisador Responsável: Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna
	Orientando(a): Ricardo Matheus Pires

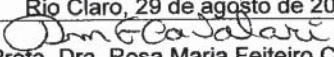
Pesquisa Alunos de Pós-Graduação	Pesquisador Responsável: --
	Orientador(a): --

Objetivo Acadêmico:	☒ TCC
	☐ Mestrado
	☐ Doutorado
	☐ Outros – (especificar)

O Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Biociências da UNESP – Campus de Rio Claro, em sua 43ª reunião ordinária, realizada em 25/08/2011

☒ (X)	Aprovou o Projeto de Pesquisa acima citado, ratificando o parecer emitido pelo relator.
☐ ()	Desde que atendidas as pendências apontadas na reunião (vide anexo), aprova o Projeto de Pesquisa acima citado.
☐ ()	Referendou o Projeto de Pesquisa acima citado, ratificando o parecer emitido pelo relator.
☐ ()	Aprovou retornar ao interessado para atendimento das pendências encontradas (prazo máximo de 60 dias):
☐ ()	Não Aprovou.
☐ ()	Retirou , devido à permanência das pendências.
☐ ()	Aprovou o Projeto de Pesquisa acima citado e o encaminha , com o devido parecer, para apreciação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa- CONEP/MS , por se tratar de um dos casos previstos no capítulo VIII, item 4.c.

→ **"Formulário para Acompanhamento dos Protocolos de Pesquisa Aprovados"**
Data de Entrega: Setembro de 2012

Rio Claro, 29 de agosto de 2011.
 Profa. Dra. Rosa Maria Feiteiro Cavalari Coordenadora do CEP

ANEXO 3a

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96)

Prezado Senhor(a),

Venho pedir sua autorização para que seu filho (a) ou responsável possa participar de uma pesquisa que eu estou realizando, que tem como título “A PRÁTICA AVALIATIVA EM UMA ESCOLA ORGANIZADA NO SISTEMA DE CICLOS” e nosso objetivo é descrever a metodologia de avaliação da aprendizagem na escola e analisar a visão dos alunos e dos professores frente ao sistema de avaliação presente na escola. Para que, com isso possamos refletir e entender essa organização do trabalho pedagógico a fim de buscar sua constante melhoria.

Para alcançar esse objetivo, os procedimentos da pesquisa para a coleta de dados abarcam entrevistas semi-estruturadas com os professores, os alunos e a coordenação pedagógica e a pesquisa de observação de um grupo de alunos – uma turma ou sala. Os resultados serão utilizados no meu Trabalho de Conclusão de Curso.

Preciso do seu consentimento para que possa, posteriormente, publicar dados desta investigação em artigos ou apresentá-los em reuniões científicas. O seu nome será mantido em sigilo, sendo utilizado como identificação um pseudônimo ou número.

Quero lembrá-lo que se a pesquisa lhe trazer qualquer constrangimento e desconforto durante a entrevista ou na observação em sala de aula, a qualquer momento o senhor poderá retirar seu consentimento livre e esclarecido, pedir esclarecimentos sobre a pesquisa, ou mesmo deixar de participar desta pesquisa sem qualquer penalização. Se estiver de acordo, por favor, preencha a declaração, em duas vias, que segue abaixo.

Este termo é feito em duas vias, sendo que uma fica com o pesquisador e outra com o participante da pesquisa. Lembrando que, se necessário e a qualquer momento, o participante ou o responsável pelo participante pode entrar em contato com o CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) ou com os responsáveis pela pesquisa (Ricardo Matheus Pires e Regiane Helena Bertagna) para esclarecimentos ou informações nos endereços abaixo citados.

Agradeço antecipadamente a sua participação e contribuição.

Atenciosamente,

Ricardo Matheus Pires**Regiane Helena Bertagna****CEP (Comitê de Ética em Pesquisa)**

Orientando

Orientadora

STA (Seção Técnica Acadêmica)

Av. 24-A, nº 1482 – Bela Vista

Av. 24-A, nº 1515 – Bela Vista

Av. 24-A, nº 1515 – Bela Vista

CEP: 13506-700 – Rio Claro-SP

UNESP – IB – Depto. De Educação

UNESP – IB – Graduação do IB

(19) 9714-8012 – RG 44.999.852-6

CEP: 13506-900 – Rio Claro-SP – (19)

CEP: 13506-900 – Rio Claro-SP – (19)

E-mail: sals.bio@gmail.com

3526-4258

3526-4105

Eu, _____ Sexo: (M) (F), RG _____ - _____, residente e domiciliado à _____ Bairro _____ na cidade de _____ Estado _____ telefone (____) _____ autorizo meu filho(a) a participar da pesquisa e estou ciente dos objetivos do trabalho de pesquisa “A prática avaliativa em uma escola organizada no sistema de ciclos”, de Ricardo Matheus Pires, concordando com a publicação de minhas respostas na forma de artigos e/ou em reuniões científicas.

São Paulo, _____ de _____ de _____

Assinatura: _____

ANEXO 3b

Termo de Assentimento para menor de idade participar de pesquisa

Prezado Senhor(a),

Venho convidá-lo (a) participar de uma pesquisa que eu estou realizando, que tem como título “A PRÁTICA AVALIATIVA EM UM ESCOLA ORGANIZADA NO SISTEMA DE CICLOS” e nosso objetivo é descrever a metodologia de avaliação da aprendizagem na escola e analisar a visão dos alunos e dos professores frente ao sistema de avaliação presente na escola. Para que, com isso possamos refletir e entender essa organização do trabalho pedagógico a fim de buscar sua constante melhoria.

Para alcançar esse objetivo, os procedimentos da pesquisa para a coleta de dados abarcam entrevistas semi-estruturadas com os professores, os alunos e a coordenação pedagógica e a pesquisa de observação de um grupo de alunos – uma turma ou sala. Os resultados serão utilizados no meu Trabalho de Conclusão de Curso.

Preciso do seu consentimento para que possa, posteriormente, publicar dados desta investigação em artigos ou apresentá-los em reuniões científicas. O nome do seu filho (a) ou responsável será mantido em sigilo, sendo utilizado como identificação um pseudônimo ou número.

Quero lembrá-lo que se a pesquisa trouxer qualquer constrangimento e desconforto durante a entrevista ou na observação em sala de aula, a qualquer momento o senhor poderá retirar seu consentimento livre e esclarecido, pedir esclarecimentos sobre a pesquisa, ou mesmo deixar de participar desta pesquisa sem qualquer penalização. Se estiver de acordo, por favor, preencha a declaração, em duas vias, que segue abaixo.

Este termo é feito em duas vias, sendo que uma fica com o pesquisador e outra com o participante da pesquisa. Lembrando que, se necessário e a qualquer momento, o participante ou o responsável pelo participante pode entrar em contato com o CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) ou com os responsáveis pela pesquisa (Ricardo Matheus Pires e Regiane Helena Bertagna) para esclarecimentos ou informações nos endereços abaixo citados.

Agradeço antecipadamente a sua participação e contribuição.

Atenciosamente,

Ricardo Matheus Pires

Regiane Helena Bertagna

CEP (Comitê de Ética em Pesquisa)

Orientando

Orientadora

STA (Seção Técnica Acadêmica)

Av. 24-A, nº 1482 – Bela Vista

Av. 24-A, nº 1515 – Bela Vista

Av. 24-A, nº 1515 – Bela Vista

CEP: 13506-700 – Rio Claro-SP

UNESP – IB – Depto. De Educação

UNESP – IB – Graduação do IB

(19) 9714-8012 – RG 44.999.852-6

CEP: 13506-900 – Rio Claro-SP – (19)

CEP: 13506-900 – Rio Claro-SP – (19)

E-mail: sals.bio@gmail.com

3526-4258

3526-4105

E-mail: regiane@rc.unesp.br

e-mail: staib@rc.unesp.br

Eu, _____ Sexo: (M) (F), RG _____, residente e domiciliado à _____ Bairro _____ na cidade de _____ Estado _____ telefone (____) _____ declaro estar ciente dos objetivos do trabalho de pesquisa “A prática avaliativa em uma escola organizada no sistema de ciclos”, de Ricardo Matheus Pires, concordando com a publicação de minhas respostas na forma de artigos e/ou em reuniões científicas.

São Paulo, _____ de _____ de _____

Assinatura: _____

ANEXO 3c

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96)

Prezado Senhor(a),

Venho convidá-lo (a) participar de uma pesquisa que eu estou realizando, que tem como título “A PRÁTICA AVALIATIVA EM UM ESCOLA ORGANIZADA NO SISTEMA DE CICLOS” e nosso objetivo é descrever a metodologia de avaliação da aprendizagem na escola e analisar a visão dos alunos e dos professores frente ao sistema de avaliação presente na escola. Para que, com isso possamos refletir e entender essa organização do trabalho pedagógico a fim de buscar sua constante melhoria.

Para alcançar esse objetivo, os procedimentos da pesquisa para a coleta de dados compõem-se de entrevistas (diálogos) com os professores, os alunos e a coordenação pedagógica e a pesquisa de observação de um grupo de alunos – uma turma ou sala. Os resultados serão utilizados no meu Trabalho de Conclusão de Curso.

Preciso do seu consentimento para que possa, posteriormente, publicar dados desta investigação em artigos ou apresentá-los em reuniões científicas. O seu nome será mantido em sigilo, sendo utilizado como identificação um pseudônimo ou número.

Quero lembrá-lo que se a pesquisa lhe trazer qualquer constrangimento e desconforto durante a entrevista ou na observação em sala de aula, a qualquer momento o senhor poderá retirar seu consentimento livre e esclarecido, pedir esclarecimentos sobre a pesquisa, ou mesmo deixar de participar desta pesquisa sem qualquer penalização. Se estiver de acordo, por favor, preencha a declaração, em duas vias, que segue abaixo.

Este termo é feito em duas vias, sendo que uma fica com o pesquisador e outra com o participante da pesquisa. Lembrando que, se necessário e a qualquer momento, o participante ou o responsável pelo participante pode entrar em contato com o CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) ou com os responsáveis pela pesquisa (Ricardo Matheus Pires e Regiane Helena Bertagna) para esclarecimentos ou informações nos endereços abaixo citados.

Agradeço antecipadamente a sua participação e contribuição.

Atenciosamente,

Ricardo Matheus Pires**Regiane Helena Bertagna****CEP (Comitê de Ética em Pesquisa)**

Orientando

Orientadora

STA (Seção Técnica Acadêmica)

Av. 24-A, nº 1482 – Bela Vista

Av. 24-A, nº 1515 – Bela Vista

Av. 24-A, nº 1515 – Bela Vista

CEP: 13506-700 – Rio Claro-SP

UNESP – IB – Depto. De Educação

UNESP – IB – Graduação do IB

(19) 9714-8012 – RG 44.999.852-6

CEP: 13506-900 – Rio Claro-SP – (19)

CEP: 13506-900 – Rio Claro-SP – (19)

E-mail: sals.bio@gmail.com

3526-4258

3526-4105

E-mail: regiane@rc.unesp.br

e-mail: staib@rc.unesp.br

Eu, _____ Sexo: (M) (F), RG _____, residente e domiciliado à _____ Bairro _____ na cidade de _____ Estado _____ telefone (____) _____

_____ declaro estar ciente dos objetivos do trabalho de pesquisa “A prática avaliativa em uma escola organizada no sistema de ciclos”, de Ricardo Matheus Pires, concordando com a publicação de minhas respostas na forma de artigos e/ou em reuniões científicas.

São Paulo, _____ de _____ de _____

Assinatura: _____

ANEXO 4

ROTEIRO DE PESQUISA: ÁTOMOS

Estudante: _____ Grupo: _____

Objetivos	Atividades	Avaliação Prof. / Tutor
1. Ler o poema Rosa de Hiroshima, de Vinícius de Moraes.	Internet.	
2. Ler o texto Átomos, de Attico Chassot.	Cie 8, p. 11.	
3. Ler o texto Gente diferente. Diferente por quê? - de Ricardo Freire.	Cie 8, p. 7.	
4. Descobrir como os filósofos da Antiguidade e alquimistas da Idade Média foram fundamentais para o nascimento da Química.	Cie 8, p. 4-6(ativ.2 e 3)	
5. Saber por que as substâncias não são formadas pelos quatro elementos: água, ar, terra e fogo, analisando o elemento terra.	Cie 8, p. 8-9(ativ.4 e 5).	
6. Observar grãos de areia com uma lupa.	Cie 8, p. 10(ativ.6).	
7. Identificar os elementos químicos presentes na água do mar pela sua posição na Tabela Periódica.	Cie 8, p. 14-15(ativ.9).	
8. Identificar o número atômico (quantidade de prótons) e o número de massa (quantidade de nêutrons) de um átomo.	Cie 8, p. 16-17 (ativ.10 e 11).	
9. Descobrir porque a respiração é um processo químico e qual é o papel do elemento ferro nesse processo.	Cie 8, p. 18-19(ativ.12)	
10. Saber as aplicações do elemento magnésio e sua relação com o processo da fotossíntese.	Cie 8, p. 19-20(ativ.13).	
11. Montar um painel com os alimentos mais nutritivos do ponto de vista de sais minerais.	Cie 8, p. 21(ativ.14).	
12. Descobrir por que um átomo fica positivo quando perde elétrons e negativo quando ganha.	Cie 8, p. 22-24(ativ. 15-16).	
13. Diferenciar substâncias simples de substâncias compostas.	Cie 8, p. 24-26(ativ.17).	

14. Conhecer átomos com funções químicas inorgânicas e seus sabores: os ácidos (sabor azedo), as bases (adstringente), os sais (salgado) e os óxidos (sem sabor).	Cie 8, p. 25-27.	
15. Saber o que as funções químicas orgânicas têm a ver com os sonhos do químico Kekulé.	Cie 8, p. 27-28.	
16. Descobrir por que o petróleo e o carvão são de origem orgânica e que alterações no ambiente são provocadas pelo derramamento de petróleo.	Cie 8, p. 28-29(ativ.18).	
17. Saber como o aspartame foi descoberto.	Cie 8, p. 29.	
18. Pesquisar substâncias orgânicas utilizadas na cozinha.	Cie 8, p. 29(ativ.19).	
19. Saber como surgiu o termo radioativo e que elementos químicos emitem radiação.	Cie 8, p. 30.	
20. Conhecer alguns usos da radioatividade como o Raio X e a radioterapia (usada para o tratamento de alguns tipos de câncer).	Cie 8, p. 31-32(ativ.20).	
21. Ler o texto Por que os EUA bombardearam o Japão? - publicado na revista Superinteressante.	Cie 8, p. 33. .	
22. Pesquisar sobre testes atômicos.	Cie 8, p. 32-34(ativ.22) (Cogumelo Mortal).	
23. Pesquisar a localização e o funcionamento das usinas nucleares Angra I e Angra II.	Cie 8, p. 33(ativ.21).	
24. Saber o que acontece com os resíduos radioativos e como aconteceram os acidentes com o césio-137, em Goiânia, e a explosão nuclear de Chernobyl, na Ucrânia.	Cie 8, p. 36-37(ativ.25).	
25. Descobrir como a radioatividade afeta o material genético e provoca mutações nos seres vivos.	Cie 8, p. 34-35(ativ.23) p. 36(ativ. 24).	
26. Fazer uma auto-avaliação.	Cie 8, p. 38(ativ..26).	

ANEXO 5

[illegible]

REGISTRO DIÁRIO

Data: ____/____/____
O que aprendi ou já sabia:

Data: ____/____/____
O que aprendi ou já sabia:

Data: ____/____/____
O que aprendi ou já sabia:

Data: ____/____/____
O que aprendi ou já sabia:

REGISTRO DIÁRIO

Data: ____/____/____
O que aprendi ou já sabia:

Data: ____/____/____
O que aprendi ou já sabia:

Data: ____/____/____
O que aprendi ou já sabia:

Data: ____/____/____
O que aprendi ou já sabia:

