

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Carina Pfaffenseller

- “Hoje é dia de prova?”. Pedagogia de Projetos e práticas avaliativas afins

Porto Alegre
2º semestre
2010

Carina Pfaffenseller

- “Hoje é dia de prova?”. Pedagogia de Projetos e práticas avaliativas afins

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial obrigatório para a obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora:
Prof.^a Ms^a Maria Bernadette Castro Rodrigues

Porto Alegre
2º semestre
2010

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Edeimar e Nilva, espelhos de luz, pela importância dada à educação desde meus primeiros passos; pelo apoio, incentivo e amor. Exemplos de vida, meu porto seguro!!!

Às minhas queridas irmãs, Fabiana e Camila, pelos auxílios prestados durante o Curso, pelo amor e companheirismo de sempre.

Ao meu amado namorado Luís Éverton, sempre compreensível, atencioso, prestativo e carinhoso.

À minha querida orientadora de TCC, Bernadette, pelo exemplo que és como profissional: organizada, atenciosa, disponível e, sobretudo, compreensiva. Meu espelho nesta Faculdade!!!

À Profª Bela, em especial, pelas oportunidades e carinho. Pessoa admirável.

Às minhas queridas colegas, Ana Carolina, Ariane, Larissa, Luciane e Patrícia S., que fizeram meus dias mais alegres; com quem muito aprendi e continuo aprendendo; pelas palavras amigas, pelo apoio, pelo incentivo em continuar o Curso. Enfim, nossa vitória é conjunta!!!

Às escolas que me receberam tão carinhosamente, para as observações, práticas pedagógicas e Estágio de Docência. Em especial, aos meus alunos da Turma 41.

À escola que possibilitou a realização deste estudo: meu modelo de escola.

E por fim, a todos que fizeram parte da minha trajetória, amigos e professores, com quem tanto aprendi e que me fizeram acreditar numa Educação nestes novos tempos.

*Afinal, as crianças não estão, num dado momento,
sendo preparadas para a vida e, em outro, vivendo.*
(John Dewey)

RESUMO

Este estudo de caso de caráter qualitativo teve como objetivo investigar as práticas avaliativas exercidas em uma instituição privada de Ensino Fundamental, localizada em Porto Alegre/RS, para estabelecer possíveis relações com os princípios referenciais de uma Pedagogia de Projetos. Embasa-se nas ideias de Josette Jolibert, no que se refere à Pedagogia de Projetos e nas abordagens de Fernando Hernández sobre Projetos de Trabalho. Com a intenção de obter informações sobre como estão sendo constituídas as posições de futuros professores acerca das práticas avaliativas afins à Pedagogia de Projetos, foram entrevistados 30 estudantes do Curso de Pedagogia/UFRGS. No que se refere à escola investigada, foram analisados documentos avaliativos, trabalhos discentes e, ainda, planilhas sobre o planejamento de Projetos. Houve consulta ao site da escola e foi realizada uma entrevista com a coordenadora pedagógica. As análises indicaram que os professores em formação no Curso de Pedagogia parecem perceber que as práticas avaliativas afins à Pedagogia de Projetos se caracterizam como processuais e se apoiam em observações e registros diários. Os materiais avaliativos pertinentes a essas práticas mais citados foram: portfólios, pareceres descritivos e fichas avaliativas. Na instituição escolar a organização de propostas curriculares com base na Pedagogia de Projetos se mostrou como uma alternativa efetiva. Indicadores dessa constatação referem-se aos objetivos da escola, suas finalidades de atuação, às propostas efetivas e às relações estabelecidas entre escola e pais. Essas análises sugerem uma prática pedagógica contextualizada e afim aos princípios da Pedagogia de Projetos.

Palavras-chave: Pedagogia de Projetos. Práticas Avaliativas no Ensino Fundamental. Interdisciplinaridade.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	PEDAGOGIA DE PROJETOS: UMA ALTERNATIVA METODOLÓGICA ..	13
2.1	UM POUCO DE HISTÓRIA	13
2.2	AFINAL, EM QUE CONSISTE A PEDAGOGIA DE PROJETOS?	15
2.3	POSSÍVEIS MARCAS DE UM PROJETO	18
2.3.1	A escolha da temática do Projeto: o que é mesmo de “interesse dos alunos”? Os conteúdos escolares e as vivências cotidianas – na busca da interdisciplinaridade	18
2.3.2	O tempo do Projeto: planejamento, metas, flexibilidade, cronograma	22
2.3.3	O trabalho cooperativo em sala de aula: o ensino e as aprendizagens no trabalho em grupo	24
3	“HOJE É DIA DE PROVA?”- PRÁTICAS AVALIATIVAS E PEDAGOGIA DE PROJETOS: ACOMPANHAMENTO AOS PROCESSOS DE APRENDIZAGENS DOS ALUNOS	26
3.1	PORTFÓLIO, PARECERES DESCRITIVOS, FICHAS DE ACOMPANHAMENTO: EXEMPLOS DE MATERIAIS AVALIATIVOS	30
4	UMA ESCOLA MODELO: PROJETANDO UMA ALTERNATIVA DE AÇÕES EDUCATIVAS	32
4.1	O OBJETO DE ESTUDO	32
4.1.1	Nasce uma nova proposta de escola	34
4.1.2	Uma escola guiada por objetivos: ambiente de aprendizagens para alunos, pais e professores	36
4.1.3	A escola e a Pedagogia de Projetos	38
4.2	A AVALIAÇÃO DO PROCESSO: AS PRÁTICAS AVALIATIVAS EXERCIDAS NA ESCOLA DE ESTUDO	41
4.2.1	A avaliação do desempenho da escola	42
4.2.2	A avaliação do desempenho do aluno	43
4.2.3	Os critérios de avaliação da escola e as formas de comunicação dos resultados .	44
5	CONSIDERAÇÕES DO ESTUDO: PROJETUALIZANDO PRÁTICAS AVALIATIVAS AFINS À PEDAGOGIA DE PROJETOS	48
	REFERÊNCIAS	52

1 INTRODUÇÃO

As práticas avaliativas escolares permeiam minhas reflexões desde o período estudantil no Ensino Fundamental. Perguntava-me inúmeras vezes sobre os diferentes critérios de avaliação escolhidos pelos professores que exerciam sua docência numa mesma instituição de ensino e para uma mesma classe de alunos. *Por que os critérios não são iguais para todos os professores, uma vez que fazem parte de uma mesma instituição? Pode uma determinada prática avaliativa contemplar todos os alunos da mesma forma e avaliá-los da melhor maneira possível? As práticas avaliativas podem colaborar ou mesmo prejudicar o desempenho escolar de um aluno?*

Ao ingressar no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) essas minhas inquietações discentes foram intensificadas ao me deparar com os diferentes pensamentos e práticas avaliativas exercidos pelos professores do Curso. No meu entender, algumas das práticas pareciam não condizer com as abordagens e estudos propostos pelos professores em tantas horas-aula.

Foi durante o meu Estágio de Docência – 6 a 10 anos, realizado na 7ª etapa do Curso,¹ que esses questionamentos se tornaram ainda mais complexos, ao perceber que as orientações recebidas pela instituição e pela professora titular não se encontravam em afinidade com o meu entendimento sobre o exercício de avaliação numa proposta dita Pedagogia de Projetos. A classe em que estagiei correspondia a uma 4ª série do Ensino Fundamental de oito anos. Nas duas semanas iniciais de observação, procurei conhecer os princípios pedagógicos da instituição escolar e algumas das práticas vigentes, sobretudo os da professora titular da turma. Ao analisar o Projeto Político-Pedagógico dessa instituição, percebi a ênfase numa prática escolar contextualizada com a vida dos estudantes. A professora titular referida, logo na minha chegada à escola, comentou comigo sobre a sua preferência na organização das aulas em Projetos. Fiquei um tanto entusiasmada, pois também tinha intenção de organizar meu planejamento nesta forma de articulação dos estudos denominada Projetos de Trabalho, acreditando que esta alternativa de prática pedagógica seja capaz de tornar articulado o ensino fragmentado das matérias, procurando aliar interesses, valores e prazeres dos discentes,

¹ Os Estágios de Docências, são atividades de ensino curricular, têm caráter obrigatório-alternativo e são oferecidos na 7ª etapa do Curso de Pedagogia da UFRGS. Modalidades oferecidas: Estágio de Docência – 0 a 3 anos; Estágio de Docência – 4 a 7 anos; Estágio de Docência – 6 a 10 anos; e, Estágio de Docência – Educação de Jovens e Adultos [EJA]. Cada um exige carga horária de 300 h/a. No meu caso, optei pelo Estágio de Docência – 6 a 10 anos, exercício em classes de Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

despertando suas curiosidades através de Projetos com temáticas instigantes, contextualizadas e afins aos seus modos de viver, com objetivos e duração previamente estabelecidos.

Entretanto, no avanço de minhas inserções na sala de aula e nas conversas com a professora titular eu percebi que divergíamos no entendimento dessa forma de organizar as ações educativas. Primeiramente, segundo orientações que foram dadas, cada Projeto teria um tempo determinado para sua realização, cerca de duas semanas. Além disso, as temáticas eram estabelecidas em reuniões quinzenais de unidocência, em que a coordenação pedagógica da escola direcionava a escolha, não sendo observada a consideração às necessidades e interesses dos alunos. Ainda, a prática avaliativa ficava restrita às provas das matérias de Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências, e outras matérias como Ensino Religioso, Artes e Educação Física recebiam pontuação de acordo com o comportamento e participação dos alunos nas atividades, sobretudo nas apresentações artísticas, onde muitos não gostavam de participar. A soma total das notas das matérias, para o trimestre em questão, deveria contemplar 20 pontos. A escolha dos limitadores de pontuação para cada uma das matérias ficou ao meu critério. Recebi como recomendação que eu deveria estipular limitadores de valores mais altos para as matérias de Língua Portuguesa e Matemática. A seguir, deveria estabelecer os limitadores das matérias, na seguinte ordem de “importância”: Estudos Sociais, Ciências, Artes, Educação Física e Ensino Religioso. Em suma, os limitadores estabelecidos por mim somariam 20 pontos.

Vale mencionar que essas divergências percebidas por mim não foram obstáculos para que eu buscasse organizar os estudos em sala de aula em Projetos de Trabalho. Foram desenvolvidos quatro Projetos no período de meu estágio, a saber: Projeto Convivência; Projeto Meio Ambiente; Projeto Cultura Afro; e Projeto Copa do Mundo. Para a proposta desses Projetos procurei aliar a solicitação da professora, para que fosse abordada a lista de conteúdos da série, aos meus princípios docentes. Busquei instigar a postura investigativa e reflexiva dos alunos, provocando-os no exercício de relações entre os estudos realizados com seus saberes e desejos, além de problematizar e contextualizar os conteúdos estudados às vivências cotidianas dos mesmos. Enfatizo isso, por considerar que as aprendizagens podem se tornar mais significativas para os estudantes, conforme se aproximam das suas experiências de vida e práticas cotidianas.

Durante as reuniões de unidocência promovidas pela escola, ficava incomodada com o fato de que as professoras² não participavam da escolha das temáticas dos Projetos, assim como não havia contribuições por parte dos discentes, quanto aos assuntos que poderiam ser de seus interesses, mas sim, esperava-se a orientação da coordenadora para saber qual seria a temática do próximo Projeto de Trabalho. Ficava estabelecida uma única temática para as sete turmas que compunham os Anos Iniciais. Em uma dessas reuniões, data que antecedeu o período de Copa do Mundo na África do Sul³, a coordenadora pedagógica distribuiu, para cada professora, cópias de um planejamento de Projeto que havia sido realizado com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola de outra cidade, com temática referente ao Campeonato Mundial de Futebol Masculino. Além de manter as mesmas atividades propostas, a coordenadora orientou para que as professoras de cada ano escolhessem entre duas e três atividades a serem desenvolvidas em suas turmas, de modo que nenhuma turma pudesse realizar a mesma atividade que as demais. Essa reunião foi relevante na minha decisão de melhor estudar como se apresentam as práticas de uma Pedagogia de Projetos e, em especial, quais são as práticas avaliativas exercidas, uma vez que observei pouca menção às aprendizagens dos alunos acerca das atividades propostas.

Quais concepções de aprendizagens permeiam as práticas em Pedagogia de Projetos?

Essa é uma questão relevante neste estudo. No Estágio de Docência, experienciei o período de provas e de entrega dos conceitos dos alunos no Conselho de Classe, referente ao 1º trimestre de 2010. Para mim foi uma situação conturbada e conflituosa, uma vez que deveria atribuir conceitos numéricos aos alunos, de 01 a 20 pontos. Ainda, as orientações da equipe diretiva foram taxativas: “Apenas as provas escritas de cada matéria e os cálculos feitos expressariam as aprendizagens de um trimestre”. (sic) Ao me referir a essa situação de práticas avaliativas, procuro esclarecer meu entendimento de avaliação, tanto do docente quanto do discente, sendo esta última, a que prevalece nas escolas. *Como compreender os processos de aprendizagens dos alunos se as avaliações são realizadas ao final do processo, buscando apenas o resultado?* Acredito na avaliação contínua, como acompanhamento dos processos de aprendizagens, onde seja possível compreender as razões pelas quais determinados resultados foram alcançados. Para isso, é necessário que haja um olhar atento ao processo do discente desde o início do ano letivo, considerando suas experiências de vida e escolares (se houver),

² Apenas mulheres integravam o corpo docente dos Anos Iniciais.

³ A Copa do Mundo FIFA de Futebol Masculino foi realizada na África do Sul no período de 11 de junho a 11 de julho de 2010.

perpassando à avaliação do docente, sobretudo seus planejamentos de aulas, que podem colaborar ou não, para o sucesso escolar do aluno. Registrado isso, penso a avaliação como um exercício contínuo em que o professor pondera sobre o seu o próprio fazer em sala de aula ao considerar as aprendizagens dos alunos, sem deixar de enfatizar ainda, a importância que dou à avaliação do aluno como aluno, ou seja, como parâmetro de si mesmo, e do aluno em relação ao professor, essa última pouco exercida como prática escolar.

Procurei com este estudo investigar as práticas avaliativas exercidas em uma instituição de Ensino Fundamental para estabelecer possíveis relações com os princípios referenciais de uma Pedagogia de Projetos. Ainda, busquei investigar junto aos estudantes do Curso de Pedagogia/UFRGS suas posições sobre práticas avaliativas afins à Pedagogia de Projetos para melhor compreender como estão constituindo essas posições em sua formação. Para a realização deste estudo, amparei-me nas seguintes questões orientadoras: *Em que consiste Pedagogia de Projetos para uma instituição de Ensino Fundamental?; Quais práticas avaliativas podem ser afins à Pedagogia de Projetos? Como se efetivam?; Há repercussões da formação docente nas práticas avaliativas no que se refere à Pedagogia de Projetos? Quais? Como se efetivam?; Há relações entre o princípio da interdisciplinaridade e as práticas avaliativas afins à Pedagogia de Projetos? Quais? Como se apresentam?.*

Para a realização deste trabalho amparei-me nos estudos de Josette Jolibert (1994), no que se refere às suas posições sobre Pedagogia de Projetos. Um trabalho exercido de forma cooperativa e que permite a construção do sentido de ser aluno pela própria criança. Nos estudos de Fernando Hernández (1998), procurei refletir sobre as mudanças vividas no campo educacional e as necessidades de contínuas transformações, acreditando que as aprendizagens do discente sejam possíveis através de exercícios de interpretação, compreensão e reflexão, relacionando conteúdos escolares com seu contexto social e cultural, possibilitado por um trabalho de transformação de um currículo fechado para um currículo integrado e interdisciplinar. Também outros autores foram colaborativos nas análises desta minha investigação, a saber: Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman (1999), Philippe Perrenoud (2000), William Kilpatrick (1973), Juan Manuel Álvarez Méndez (2002) e Jurjo Torres Santomé (1998).

A instituição escolar escolhida para este estudo de caso é da rede privada, de Ensino Fundamental, localizada em Porto Alegre/RS. Optei por esta escola, por ter tido várias indicações positivas a respeito do trabalho pedagógico exercido na mesma. O acesso à

instituição foi difícil no início, devido ao período de análises de relatórios avaliativos por parte da coordenadora. Porém, os resultados obtidos superaram o tempo de espera. Para minhas análises sobre a escola realizei uma entrevista semi-estruturada com a coordenadora pedagógica dos Anos Iniciais, registrando em diário de campo seus depoimentos e dados sobre os documentos avaliativos, trabalhos dos discentes e planilhas de planejamentos de Projetos mostrados por ela. Ainda, analisei um exemplar do livro⁴ comemorativo dos 20 anos da instituição, realizei consulta ao site⁵ da mesma e mantive contato com a coordenadora através de correio eletrônico.

Para início desta investigação organizei um questionário⁶ com cinco questões, respondido por 30 estudantes do Curso de Pedagogia da UFRGS com o intuito de conhecer o que os mesmos pensam a respeito da abordagem Pedagogia de Projetos. Os questionários foram respondidos em dois momentos. Em um espaço de aula cedido, 15 alunos matriculados na 5ª etapa do Curso responderam aos questionários e, também, em um espaço de aula cedido, 15 alunos matriculados na 8ª etapa do Curso responderam às questões⁷.

Primeiramente, foi solicitado aos participantes da pesquisa que assinalassem sua situação profissional.⁸ Pude observar que, dentre os 30 participantes da pesquisa, apenas nove atuam em escola, sendo sete participantes matriculados na 5ª etapa do Curso e dois participantes matriculados na 8ª etapa do Curso. A respeito da atuação com Projetos, apenas seis pessoas afirmaram atuar com este tipo de organização de trabalho.

A estruturação dos capítulos parte do sentido amplo das concepções sobre Pedagogia de Projetos, perpassando pelas práticas avaliativas exercidas nesta metodologia e, por fim, analisando uma escola que serve de modelo no uso destas práticas.

⁴ Recebi da coordenadora pedagógica, no dia da entrevista, um exemplar de material comemorativo sobre os 20 anos da instituição, cujo conteúdo remetia à história, princípios pedagógicos e fotos da mesma.

⁵ Por questões éticas, o site da instituição será mantido em sigilo, não constando nas referências deste estudo.

⁶ Minha opção inicial como procedimento investigativo foi a de enviar o questionário por correio eletrônico. Porém, através dos relatos de outras alunas do Curso que já tiveram esta experiência, soube que não obtiveram sucesso no retorno dos mesmos. Desta forma, optei por aplicar as questões de forma presencial em sala de aula, com o consentimento dos participantes, de modo que o retorno fosse mais rápido e eficaz.

⁷ Ao aplicar o questionário, minha escolha por estudantes da 5ª e 8ª etapas do Curso de Pedagogia – UFRGS se deu pelo fato de que pretendia comparar suas respostas e analisar se a carga horária acumulada por eles nos estudos do Curso poderia influenciar em suas respostas.

⁸ Trabalha em escola? ()SIM ou ()NÃO; Atua com Pedagogia de Projetos? ()SIM ou ()NÃO; Na tua opinião, em que consiste a Pedagogia de Projetos?; Na tua opinião, quais práticas avaliativas podem se apresentar afins a essa Pedagogia?; Se trabalhares em escola e atuares com Pedagogia de Projetos, responde: Esta prática é solicitada pela escola? Quais as orientações?; No caso de trabalhares em escola e a Pedagogia de Projetos não for orientação do estabelecimento, responde: como organizas o teu planejamento? Considera a tua organização afim a Pedagogia de Projetos? Justifica tua resposta.

No capítulo *Pedagogia de Projetos: uma alternativa metodológica* procuro apresentar um breve histórico sobre as primeiras reflexões acerca desse assunto. Ainda, caracterizo possíveis marcas existentes num trabalho com Projetos, como as temáticas relacionadas aos interesses dos alunos, a interdisciplinaridade, o planejamento aliado ao uso de cronograma e o trabalho cooperativo.

No capítulo “*Hoje é dia de prova? Práticas avaliativas e Pedagogia de Projetos: acompanhamento aos processos de aprendizagens dos alunos*” problematizo a questão da avaliação excludente do aluno, acontecimento tão atual nas instituições escolares, contrapondo com as práticas avaliativas de acolhimento que compõem o trabalho realizado através de Projetos. Abordo também, quais práticas são tidas como afins ao trabalho com Projetos, como o uso de portfólios, pareceres descritivos e fichas de acompanhamento.

No capítulo “*Uma escola modelo: projetando uma alternativa de ações educativas*” exponho as principais marcas encontradas no trabalho pedagógico da escola investigada, tanto em relação ao trabalho com Projetos, quanto às práticas avaliativas adotadas pela mesma. Dentre as características analisadas, pude evidenciar o trabalho conjunto entre pais e professores e a importância dada à clareza dos objetivos propostos quanto ao trabalho pedagógico.

No capítulo “*Considerações do estudo: projetualizando práticas avaliativas afins à Pedagogia de Projetos*” sistematizo os achados desse estudo. Os professores em formação no Curso de Pedagogia, em sua maioria, percebem que as práticas avaliativas afins à Pedagogia de Projetos se caracterizam como processuais e se apoiam em observações e registros diários. Portfólios, pareceres descritivos e fichas avaliativas foram os materiais avaliativos mais citados como pertinentes a essa Pedagogia. Ainda, sobre a instituição pesquisada pude constatar que sua organização em propostas curriculares com base na Pedagogia de Projetos se mostrou como uma alternativa efetiva, com evidentes indicadores, como por exemplo: a definição de objetivos, suas finalidades, a atenção ao princípio interdisciplinar e as relações estabelecidas entre escola e pais.

Caro leitor, convido-o para compartilhar esse estudo no intuito de colaborar com suas reflexões sobre *novas* possibilidades de projetualizar uma *nova* escola, para as necessidades destes *novos* tempos.

2 PEDAGOGIA DE PROJETOS: UMA ALTERNATIVA METODOLÓGICA

2.1 UM POUCO DE HISTÓRIA

As exigências da vida moderna a partir de tendências como a industrialização, a expansão das ideias democráticas e a tomada de atitudes de jovens e adultos relativas às novas questões da vida moral fez com que a educação também tivesse que ser modificada. Ao contrário da vida social em que a educação era vista como a transmissão de ideias, atitudes e valores, conformista e passiva por parte dos que dela participavam, as novas gerações, frente às rápidas mudanças, necessitavam de maior eficiência, criticidade e criatividade. Para que isso acontecesse, a escola também deveria mudar, pois dela saíam estes sujeitos disciplinados, comprometidos e condicionados a pensarem todos iguais.

Kilpatrick (1973) em seu livro *Educação para uma civilização em mudança* foi visto, à sua época, com certo ar profético ao falar sobre os problemas das relações entre a educação e as transformações sociais. A educação, diferentemente da produção industrial, não pode ser em “massa”. O ser humano não é mais um ser individual, pois as mudanças sociais o exigem uma integração com os demais, uma vida em grupo que deve ser aprendida, e cabe à escola, também, dar uma nova orientação educativa. A substituição do autoritarismo pela criação interna de autoridade em cada indivíduo conduz à construção de uma nova personalidade do aluno necessitando, para isso, do autodomínio (que deve ser aprendido). Isso se faz num tempo em que as necessidades de novas mudanças surgem devido ao contexto democrático e sua expansão, uma vez que a educação não era uma oportunidade oferecida a todos e sim, para quem tivesse condições financeiras.

Com as mudanças da vida social, a instituição escolar carece de renovar seu sistema, seus procedimentos didáticos e a relação entre professor e aluno. As mudanças na escola são necessárias, pois os alunos mudaram. Ou melhor, começaram a agir diferente, mostrando-se mais ativos, dinâmicos, pouco submissos às ordens autoritárias. Procuram expressar suas ideias, suas posições. Os professores que tentam impor o silêncio são aqueles que reclamam da agitação dos alunos, seres indisciplinados e culpados pelo próprio fracasso escolar. Entretanto, no meu entender, esses professores não estão se atualizando, se capacitando para

esses alunos e a escola, não lidera os movimentos de discussão para lidar com mudanças necessárias.

Um exemplo atual de sistema educativo que foi reconhecido como um dos melhores do mundo é o de Reggio Emilia, no norte da Itália. Este programa municipal de educação para a primeira infância tem sido divulgado em diferentes obras traduzidas para o português, entre elas o livro *As cem linguagens da criança* (1999), que reúne as reflexões dos educadores italianos idealizadores e concretizadores dessa abordagem, assim como dos norte-americanos que lá estudaram.

Amparo-me nas palavras de Howard Gardner (1999), ao descrever o sistema educacional de Reggio Emilia como uma coleção de escolas para crianças pequenas (de zero a seis anos), na qual se estimula o potencial intelectual, emocional, social e moral das mesmas. Ainda segundo o autor (1999), Reggio Emilia é um exemplo de método progressista de educação. Um centro educacional em que alunos, professores e administradores aprendem cooperativamente; os trabalhos artísticos são realizados em ambientes favoráveis a estes; família e comunidade estão engajadas no sistema de forma efetiva.

A abordagem de Reggio Emilia, como é designada, tem a educação como uma “atividade comunitária” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999), em que os alunos são organizados em pequenos grupos nas aprendizagens de Projetos e, durante três anos, há uma permanência de dois professores numa mesma classe. O trabalho dos alunos é conduzido com muita sensatez, sendo que, quando há identificação entre um Projeto e os alunos, estes, explica Lilian Katz:

[...] podem contribuir para o projeto com seus próprios conhecimentos e sugerir questões a ser indagadas e linhas de investigação a seguir; as próprias crianças podem assumir a liderança no planejamento, assumir responsabilidades por observações específicas e por informações e pelos artefatos coletados. (KATZ, 1999, p. 41)

Ao relacionar ainda com o trabalho de Projetos, Katz (1999) lembra que as crianças, sobretudo quando pequenas, possuem grande dependência dos adultos. Com a metodologia de Projetos, há a oportunidade das mesmas aprenderem através de seus próprios interesses e preferências, tendo experiências precoces e aprofundadas sobre determinados conhecimentos.

Em suma, as transformações sociais, morais, econômicas e tantas outras são constantes nas sociedades mundiais. Estar atenta a elas permite uma reflexão sobre suas razões e

consequências. A escola, apesar de tantas mudanças, continua sendo um local de ‘ensinamentos’ e relações de poder. A escola ainda serve como modelo de educação para muitas pessoas. Para tanto, acredito que as transformações educacionais devam começar pela instituição escolar. Ensinar a ela o que se deve aprender. Renovar seu sistema. Contextualizá-la com seu meio. Oportunizar a construção de novos conhecimentos. Transgredir seus muros de verdades obsoletas e construir o saber das vivências, vivenciados pelos participantes de sua comunidade educacional. Inovar em educação é possível!

2.2 AFINAL, EM QUE CONSISTE A PEDAGOGIA DE PROJETOS?

A Pedagogia de Projetos fundamenta-se na concepção de que os processos de aprendizagens do aluno ocorrem a partir da interação com o seu meio. Essa mudança na postura pedagógica busca práticas que, através de situações significativas para o educando - pesquisas, experimentações, vivências -, auxiliem na construção da sua autonomia e no desenvolvimento do seu senso crítico.

Os trabalhos docentes e discentes estão articulados um ao outro, tornando possível uma construção conjunta quanto às aprendizagens. De acordo com Hernández (1998, p.66), “a Pedagogia de Projetos valoriza a participação do educando e do educador no processo ensino-aprendizagens, tornando-os responsáveis pela elaboração e desenvolvimento de cada projeto de trabalho”. Jolibert corrobora com essa posição:

A pedagogia de projetos gera a atividade. É preciso que as crianças que vêm à escola possam engajar-se em seu próprio aprendizado. A pedagogia de projetos permite viver numa escola alicerçada no real, aberta a múltiplas relações com o exterior: nela a criança trabalha ‘para valer’ e dispõe dos meios para afirmar-se. (JOLIBERT, 1994, p.21)

A autora se refere a um sujeito aprendiz que, por não viver isolado, está em constante interação com os meios ao qual faz parte. Ainda, para ela, o meio escolar é o “lugar de construção do conjunto dos poderes sociais” (JOLIBERT, 1994, p. 20), pois deveria ser a escola o meio pelo qual a criança experimenta, realiza, confronta e se prepara para a vida social. Através de uma aula cooperativa que propicie que a criança viva os processos de autonomia do seu aprendizado, inserida num grupo e num meio onde haja estímulos,

exigências, valorizações, conflitos e contradições, responsabilidades, acaba-se com a ideia monopolista do adulto detentor do saber, aquele que tem o poder de decidir e definir o que é mais importante para o meio e para o grupo.

Um trabalho cooperativo exige que a turma toda faça parte da organização, da estrutura, da escolha de regras e funcionamento, capacitando a percepção do sentido de ser aluno por ele próprio. O “decidir juntos” é um aspecto muito importante no trabalho com Projetos, oportunizando a vivência real de emoções, sejam elas boas ou ruins, e estimulando a busca por soluções que atendam às necessidades do grupo de trabalho.

Há diversos estudos que problematizam o modelo atual de instituição escolar, no que se refere à sua finalidade. Esses estudos observam que em muitas instituições escolares há uma ênfase às práticas disciplinadoras⁹, desde a preocupação constante pelo controle dos corpos ao trabalho realizado com base nos conteúdos curriculares. Isso parece repercutir no interesse dos alunos pela escola. Meu estudo se deteve nesse aspecto, buscando compreender as relações possíveis entre práticas afins à Pedagogia de Projetos e como podem dar conta dos interesses dos alunos. Durante minha formação no Curso de Pedagogia, pude observar em algumas classes escolares propostas de atividades descontextualizadas, que buscavam a memorização de conteúdos, os quais, em muitas vezes, poucos vínculos tinham com o cotidiano dos alunos. Conteúdos que eram decorados, memorizados para provas e, ditos pelos alunos, esquecidos, na conhecida frase “Deu branco!”. Sobre essas propostas descontextualizadas, pergunto-me: *Quais os estudos apreendidos pelos alunos? Como as práticas avaliativas restritas às provas objetivas possam ser desafiadoras à constituição de novas aprendizagens dos alunos?* Perrenoud, ao refletir sobre as práticas pedagógicas que persistem no treinamento de transferência de conhecimentos e formação de competências, argumenta:

[...] a falta de sentido das aprendizagens origina uma parte das dificuldades de aprendizagem; ela se ancora especialmente em uma visão limitada das relações entre saberes escolares e práticas sociais. Trabalhando para favorecer a transferência de conhecimentos e o desenvolvimento de competências, combate-se, assim, uma das fontes do fracasso escolar. (PERRENOUD, 2000, p. 54)

⁹ XAVIER, Maria Luisa. (Org.) **Disciplina na escola**: enfrentamentos e reflexões. Porto Alegre: Mediação, 2002, 172p.

De maneira a combater estas práticas pedagógicas de transferência de conhecimentos e formação de competências, a Pedagogia de Projetos dá ênfase ao modo integrador/globalizador de abordagem nos estudos. Desta forma, a seleção de conteúdos vincula-se ao eixo articulador na busca de promoção de estudos mais contextualizados e significativos para os alunos. Para que se construam aprendizagens, é necessário que os participantes desse processo compreendam o que é proposto pela escola e saibam relacionar com situações e experiências do seu cotidiano, partindo deste ponto, a busca por soluções para suas vivências. Aprender não é decorar, mas sim, relacionar, refletir, agir. Remeto-me a Jolibert, quando esta propõe que:

É na medida em que se vive num meio sobre o qual é possível agir, no qual é possível, com os outros, discutir, decidir, realizar... que são criadas as condições mais favoráveis ao aprendizado. Todos os aprendizados, não só o da leitura. E isso vale para todos, inclusive para os adultos. (JOLIBERT, 1994, p. 12)

O paradigma das aprendizagens é uma constante nas discussões atuais acerca da Educação. Aprender vai além do exercício constante e rotineiro de responder questões nas provas ou na entrega de trabalhos escritos. São demonstradas as aprendizagens através da fala, da participação, das ações e experiências vivenciadas tanto em sala de aula quanto externamente a ela. Parece-me que os professores negligenciam oportunidades de incentivo aos alunos para que os mesmos sintam-se instigados, curiosos nos estudos e na constituição de novas aprendizagens. Ainda, parece-me que suas práticas avaliativas ficam restritas a uma visão de resultados, como se bastasse um instrumento avaliativo, a prova, para dar conta das informações relevantes acerca do aproveitamento dos alunos. *Quais práticas avaliativas podem ser afins à Pedagogia de Projetos?*

Se aprender é viver, me apoio em Arroyo (1994) quando este relaciona as aprendizagens às vivências dos alunos, e faço uso das palavras do autor, citado por Xavier, ao afirmar que:

Aprende-se participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes, escolhendo procedimentos. Ensina-se pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada. O processo de aprendizagem é um processo global. Dá-se ênfase na nossa cultura escolar à atividade intelectual. Não se concebe o conhecimento enquanto ação, considerando como coisas opostas, o saber e o fazer, a teoria e a prática, o trabalho intelectual e o trabalho manual, a ciência e a cultura. Há uma supervalorização dos processos cognitivos em detrimento dos demais. Há um dissociamento do processo de pensar do de atuar. Muito se tem avançado na

pedagogia do discurso, da palavra, e continua-se muito distante da pedagogia da ação, da intervenção [...]. (ARROYO apud XAVIER, 2001, p. 13)

Acredito no trabalho com Projetos como uma alternativa favorecedora de aprendizagens, pois esta se efetiva através de estratégias pensadas e repensadas permanentemente, contemplando situações reais e culturais no seu desenvolvimento (muito além daquilo que é proposto pelo currículo escolar). Visa ainda, uma busca por meios que auxiliem os envolvidos (professores e alunos) no trabalho que está sendo realizado em sala de aula para transporem as barreiras que os muros da escola supõem como obstáculos, permitindo ações eficazes nas vivências cotidianas externas ao ambiente escolarizado. Vida escolar e vida para além dos muros da escola devem contemplar uma a outra, buscando de forma conjunta, serem única: a vida das experiências contextualizadas.

Desta forma, procuro esclarecer aquilo que acredito serem possíveis marcas encontradas no trabalho com Projetos, e que são fundamentais para o contínuo e qualificado processo de aprendizagens. Marcas que podem auxiliar a busca por *novos* conhecimentos.

2.3 POSSÍVEIS MARCAS DE UM PROJETO

2.3.1 A escolha da temática do Projeto: o que é mesmo de “interesse dos alunos”? Os conteúdos escolares e as vivências cotidianas – na busca da interdisciplinaridade

Os alunos do Curso ao responderem sobre em que consiste a Pedagogia de Projetos vincularam, em sua maioria, a sua manifestação à expressão “interesse dos alunos”. As respostas encaminham para a inferência de que a finalidade da organização de um trabalho em Projetos deva centralizar-se nos alunos, em seus interesses e curiosidades. Para esses respondentes o planejamento se faz em torno de um tema derivado desses interesses dos alunos. No meu entender, trata-se de uma possível marca de um Projeto a sua organização depender de um tema articulador e afinado às especificidades de uma determinada turma de alunos. Uma respondente que estava cursando a 5ª etapa do Curso, neste período 2010/02 e que não atua em escola fez o seguinte registro: “*Em minha opinião, consiste em trabalhar*

*através de projetos que consideram o **interesse** [grifo meu] e o conhecimento prévio dos alunos”.* Também um respondente que estava cursando a 5ª etapa do Curso, neste período 2010/02 deu destaque aos interesses dos alunos *“Consiste em uma forma de trabalho baseado em projetos, o qual gira em torno de um tema principal. Este foco **pode ser, ou não, de um assunto de interesse** [grifo meu] do discente, mas deve contemplar atividades de todas as disciplinas (interdisciplinaridade)”.*

Como viabilizar uma organização da ação educativa que possa dar conta dos interesses dos alunos diante da exigência do cumprimento de listas inacabáveis de conteúdos que tão pouco são compreendidos ou sugeridos pelos alunos? Na opinião de Xavier,

As discussões atuais acerca da organização do ensino vêm propondo que o planejamento seja desenvolvido através de temáticas significativas que sejam objeto de desejo de conhecimento de professoras, estagiárias e/ou alunos e alunas. Temáticas capazes de abarcar as disciplinas curriculares – ressignificando-as – e capazes de dar conta dos chamados “saberes não escolares” representativos das culturas infantil e juvenil, tão negligenciadas pela escola. (XAVIER, 2001, p. 5)

Por acreditar que a construção do conhecimento se efetiva a partir do conjunto de relações estabelecidas entre aquilo que é proposto como novo com o que é tido como experiência, penso que os processos de aprendizagens podem ser favorecidos se houver vínculos com o já vivenciado. Importante ainda, é que o indivíduo, agente do processo, tenha interesse e curiosidade no assunto a ser estudado. Aprender deve estar relacionado às práticas prazerosas de ensino-aprendizagens que possibilitam ao aluno viver seu próprio processo de construção do conhecimento. Ao viver a escola, o aluno deve ser capaz de compreender o sentido que esta tem em sua vida. E este sentido precisa ser real e presente, e não o sentido futuro, para mais tarde (Jolibert, 1994). A escola, por sua vez, não pode ser algo pensado, organizado e gerido por adultos, cabendo aos alunos se adaptarem ou se acomodarem a determinados métodos de ensino. Refiro-me ao ensino, por acreditar que num local onde os alunos não constituem a coletividade escolar como construtores deste meio, havendo assim, apenas as atividades de *ensino* e não as atividades de *aprendizado*, se delimitam as possibilidades de aprendizado, pois professor não é o que ensina e aluno o que aprende, mas sim, ambos ensinam uns aos outros e aprendem juntos. Jolibert (1994) distingue as atividades de *ensino* das atividades de *aprendizado* por entender que na primeira, é o professor quem as elabora, constrói e aplica e na segunda, o aluno é quem ensina a si mesmo, construindo seu saber e competências com a ajuda dos outros.

Ao ressaltar os conteúdos propostos pelo currículo escolar, preocupa-me a posição de certos professores que continuam a exercer sua rotina de ensino baseados na busca da contemplação destes. A estrutura organizacional escolar separa as disciplinas escolares em períodos com horários rígidos a serem cumpridos, como se não houvesse a possibilidade de trabalhar os conteúdos de forma integrada. Por pensar que os conhecimentos não são “fragmentos do saber” adquiridos, proponho a reflexão do ensino baseada em uma integração curricular que possibilite contemplar diferentes áreas do saber, fazendo uso de “*temas transversais*” que, de acordo com Arroyo (1994), propõe um currículo construído através da *coletividade de temas que possam representar as questões e problemas da nossa atualidade. A esta organização e planejamento do ensino nomeia-se interdisciplinaridade, onde se procura estabelecer vínculos entre as próprias disciplinas escolares dentro de sala de aula, e vincular também a realidade social vivenciada fora do ambiente escolar*¹⁰.

Hernández (1998) propõe a reflexão sobre as relações de poder que a organização escolar veicula e a construção de identidades vistas no ambiente institucionalizado, onde se preocupa prioritariamente com que se mantenham o controle sobre os corpos num currículo que não procurar transgredir a visão “centrada nas disciplinas, entendidas como fragmentos empacotados em compartimentos fechados” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 12) e que se apropriam dos conhecimentos ditos científicos como se estes fossem estáveis, ordenados e verdadeiros. Concordo ainda com o autor ao assinalar que a escola deva deixar de ser formada

por compartimentos fechados, faixas horárias fragmentadas, arquipélagos de docentes e passe a converter-se em uma comunidade de aprendizagem, onde a paixão pelo conhecimento seja a divisa e a educação de melhores cidadãos o horizonte ao qual se dirigir. (HERNÁNDEZ, 1998, p.13)

O conceito interdisciplinaridade é muito utilizado nos discursos pedagógicos, porém a clareza de significado ainda foge do conhecimento de muitos educadores e pensadores da educação. A necessidade de pessoas mais flexíveis, democráticas, críticas, criativas, solidárias, ou melhor, “polivalentes”, como conceitua Santomé (1998), numa sociedade de contínuas transformações exige que o currículo escolar seja construído num modelo de currículo integrado, onde as matérias estejam interligadas e contextualizadas, contrariando o ensino através da memorização de conteúdos.

¹⁰ Excerto do meu Relatório do Estágio de Docência – 6 a 10 anos. Junho de 2010.

Hernández (1998) apresenta o conceito de transdisciplinaridade, argumentando que as práticas pedagógicas vinculadas ao trabalho exercido através de um currículo integrado de caráter transdisciplinar possa ser mais favorecedor nos processos de aprendizagens dos alunos. Trago à discussão esse conceito, de modo a buscar a diferenciação entre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade que, muitas vezes, é utilizado de maneira análoga por educadores e estudantes da educação. Conforme o autor, o trabalho transdisciplinar é um modelo globalizado, que não se limita a disciplinas específicas para a solução de problemas a partir de conhecimentos previamente determinados, mas sim, a “atenção é voltada para a área do problema, para o tema alvo do objeto de estudo, dando preferência à atuação colaborativa em lugar da individual” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 46). Salienta ainda, que há outros benefícios quanto às práticas transdisciplinares, como a organização do tempo escolar em uma sequência de aprendizagens, ao invés de períodos determinados para cada disciplina, assim como a procura por evitar a repetição de temas e conceitos durante a escolaridade (HERNÁNDEZ, 1998, p. 54).

No entanto, retorno às minhas reflexões enfatizando o conceito de interdisciplinaridade, por ser essa uma das terminologias que conduzem minhas análises nesse estudo. Dentre as caracterizações dadas ao trabalho com Projetos, as respondentes demonstraram diferentes entendimentos acerca dos vínculos entre interdisciplinaridade e Pedagogia de Projetos. Escreveu uma respondente que estava cursando 8ª etapa do Curso neste período 2010/02 e que não atua em escola: *“De acordo com os estudos que realizei no Curso de Pedagogia, acredito que a Pedagogia de Projeto visa à **interdisciplinaridade** [grifo meu] em sala de aula. É uma forma de trabalhar os conteúdos das diferentes disciplinas resumindo-os em um grande tema que dará origem a um projeto de estudo”*. Também uma respondente que estava cursando 8ª etapa do Curso neste período 2010/02 e que, no entanto atua em uma escola fez o seguinte registro: *“Na medida do possível tento trabalhar nesta proposta, pois a escola cobra muito os conteúdos assinalados no PPP. A partir de um assunto surgido em aula que causa interesse dos alunos, ou de acordo com as características da turma e seus interesses, um passeio, uma atividade da escola (festividades, etc...) que se “enquadre” ou não nos conteúdos mínimos solicitados pela escola, aproveito esta temática para combinar com os alunos o que podemos estudar, o que gostariam de aprender e o que já pensam/sabem sobre o assunto. Também faço uma listagem de assuntos, conteúdos possíveis e interessantes de serem abordados **interdisciplinarmente** [grifo meu]”*.

Percebo nessas respostas que a presença dos conteúdos é uma marca evidente nos seus entendimentos sobre o trabalho com Projetos. Porém, a respondente não atuante em escola salienta que os conteúdos serão “resumidos” em um grande tema, levando-me a pensar que sua percepção quanto ao trabalho interdisciplinar presume uma quantificação quanto às integrações de conteúdos de diferentes disciplinas. Faz supor que esses deverão ser resumidos para serem contemplados, ao invés das relações que poderão ser feitas entre diferentes disciplinas, aumentando as possibilidades de abordagem dos conteúdos, sem precisar resumilos. A respondente atuante em escola, por sua vez, sugere que para haver a interdisciplinaridade, necessita-se de conteúdos “possíveis” de serem trabalhados nesse modelo de práticas. No meu entender, as respondentes registram a integração de disciplinas como uma marca na elaboração de um Projeto, embora a efetivação disso, ou seja, o exercício das práticas interdisciplinares nesse tipo de organização de trabalho encontre conflitos no entendimento do lugar dos conteúdos escolares em seus planejamentos. Serão meios ou serão fins?

2.3.2 O tempo do Projeto: planejamento, metas, flexibilidade, cronograma

Considero o planejamento, não somente no trabalho com Projetos, mas em qualquer situação de vida, um fator fundamental na busca pelo sucesso no trabalho. *O ato de planejar decorre de observações permanentes, que necessitam de uma organização prévia, de uma meta a ser alcançada, de uma rotina que possibilite, ao mesmo tempo, a própria flexibilidade, com propostas adequadas ao tempo, espaço e materiais disponíveis e considerando as vivências e desejos de aprendizagens dos alunos envolvidos. Planejar possibilita antecipar passos a serem dados, de maneira que tenhamos maior segurança ao caminhar. Através do planejamento, temos a chance de corrigir aquilo que, no momento da ação, venha a ser um obstáculo. Algo que possa interferir e até mesmo não deixar que a própria ação se realize*¹¹.

A construção e utilização de um cronograma permitem a reflexão continuada dos prazos para alcançar as metas e objetivos propostos inicialmente. Esclareço que a ideia de

¹¹ Excerto do meu Relatório do Estágio de Docência – 6 a 10 anos. Junho de 2010.

metas a serem alcançadas deva ser vista como uma oportunidade de repensar se o que foi proposto de fato é algo alcançável e de forma produtiva, e não ser entendida como metas relacionadas a mostrar o rendimento que os indivíduos do processo estão tendo ou não. Um cronograma auxilia de modo permanente, a retomada do planejamento, sendo este, passível de alterações. Afirmo isso porque a flexibilidade deve ser uma constante no planejamento, pois a partir do momento que há a reflexão de que algo não está no caminho do que foi planejado, tem-se a oportunidade de modificar, transformar um trabalho que possa não ser tão produtivo da maneira como o planejado, mas que tem a oportunidade de ser agora, repensado e praticado com maior possibilidade de sucesso.

Os respondentes do questionário pontuaram a duração de um Projeto como uma de suas marcas mais aparentes. Alguns de forma bem precisa, caracterizando como semanais, mensais e semestrais. “*Acredito ser o trabalho **mensal ou semanal** [grifo meu] que a professora realiza através de um projeto elaborado por ela segundo o interesse dos seus alunos*”, respondeu uma aluna que estava cursando a 5ª etapa do Curso em 2010/02 e não atua em escola. Outros respondentes, apenas citando que deva haver tempo determinado para seu término, ou que pode ser flexível, sendo modificado no decorrer do trabalho. “*É um tema a ser seguido em um **determinado tempo** [grifo meu]*”, respondeu uma aluna que estava cursando a 5ª etapa do Curso em 2010/02 e atua em uma escola.

Concordo com os respondentes quando propõem que um Projeto deva ter um tempo de duração, mas acredito neste tempo não como algo estático, mas sim, flexível, pois podem surgir outros interesses e curiosidades dos alunos que permitem que o Projeto se estenda por um determinado tempo, e ao contrário também, pode surgir o desinteresse ao que está sendo estudado, sendo necessário então, que o professor esteja atento às mudanças que podem surgir na turma e mediar novos objetivos a serem alcançados. Dessa forma, o planejamento do Projeto deve ser um aliado do professor durante o processo do trabalho, orientando-o sobre o caminho a ser seguido conforme as metas propostas inicialmente, além das possíveis alterações que não estão previstas.

De qualquer modo, como sugere Hernández (1998), é importante salientar que o tempo do Projeto deve estar em consonância com os processos de aprendizagens do aluno, para que este aprenda a organizá-lo conforme suas necessidades. O autor destaca ainda, o exemplo de uma escola de Ensino Fundamental que elabora “um plano de trabalho individual e coletivo semanal” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 32), tornando possível a flexibilidade do

Projeto e respeitando os tempos das aprendizagens dos alunos. Sendo assim, o tempo constitui-se como uma importante marca no trabalho com Projetos, evidenciando outras características que são relevantes na construção e estruturação dos planejamentos, como as metas que auxiliarão na organização de um cronograma, passível de modificações conforme as necessidades e interesses da turma.

2.3.3 O trabalho cooperativo em sala de aula: o ensino e as aprendizagens no trabalho em grupo

Este é um dos pontos a que concedo maior importância no trabalho com Projetos: o trabalho cooperativo. Registro isto, por acreditar que todos os movimentos de aprendizagens são relacionais, principalmente quando a relação se dá entre pessoas. Aprende-se na relação com o outro, através do que o outro ensina, através do que se ensina ao outro; enfim, através da relação de saberes que são compartilhados e construídos conjuntamente. As experiências acontecem nas interações com os sujeitos e meios existentes.

Se esta vida de relações e aprendizagens é legítima, então, não pode ela estar fora do ambiente escolar: a escola é uma realidade. Proporcionar ao discente a interação entre escola, contexto social, cultural e familiar possibilita-lhe construir aprendizagens, num movimento de aquisição de conhecimentos e rupturas de conceitos dados como verdadeiros, numa reflexão conjunta e a troca de opiniões e saberes que favorecem o exercício das aprendizagens. Uma respondente que atua em escola e cursava a 8ª etapa do Curso, neste período de 2010/02 fez o seguinte registro: “*Entendo a Pedagogia de Projetos como uma ação pedagógica que percebe o aluno como **participante** [grifo meu] na produção de seus conhecimentos, abrindo um espaço para **decisões conjuntas** [grifo meu] (professor-aluno)”.*

Ao fazer uso das palavras da respondente, penso no trabalho em grupo, não apenas na relação aluno-aluno, mas também na relação professor-aluno, como um oportunizador da cooperatividade em sala de aula, contemplando e valorizando este aluno como sujeito ativo do seu processo de ensino-aprendizagens, estimulando ações de participação, escolhas, discussões/debates, críticas, avaliações, planejamentos, enfim, vivências. Ao permitir que o educando seja uma voz ativa no ambiente escolar, respeitando o seu ponto de vista e tomando decisões conjuntas na elaboração da prática de ensino-aprendizagens e na execução de tarefas,

não apenas se inclui este sujeito no contexto escolar, como também se oportuniza a prática da responsabilidade e da construção e exercício da própria autonomia.

Segundo Jolibert, o educador que escolhe viver uma aula cooperativa permite que a criança se engaje ao próprio aprendizado, acabando com

[...] o monopólio do adulto que decide, recorta, define ele mesmo as tarefas e torna asséptico o meio. É fazer a escolha de um processo que leva a turma a se organizar, a dar-se as regras de vida e de funcionamento, gerir seu espaço, seu tempo e seu orçamento. (JOLIBERT, 1994, p. 20).

Tornar a sala de aula um ambiente dinâmico e que estimule os alunos ao trabalho cooperativo propicia que esses assumam suas posições de agentes do próprio meio, efetivando as práticas de autonomia e gestão neste espaço escolarizado. Seria contraditório, por parte do professor, querer propor uma prática pedagógica que incite a valorização do aluno e de suas ações, se somente ele, enquanto docente, detém o poder em sala de aula. Instigar os educandos a refletirem sobre seu próprio fazer educativo, sobre a criação e o cumprimento de regras, por exemplo, permite que ocupem o “lugar do outro”, pensando em estratégias de convívio e ações conjuntas que possam favorecer as relações humanas no ambiente escolarizado.

3 “HOJE É DIA DE PROVA?”- PRÁTICAS AVALIATIVAS E PEDAGOGIA DE PROJETOS: ACOMPANHAMENTO AOS PROCESSOS DE APRENDIZAGENS DOS ALUNOS

As práticas avaliativas escolares são alvo de constantes discussões entre professores e pensadores da educação. Sobretudo, porque suas opiniões são divergentes. Perdem um tempo precioso debatendo sobre como propor a avaliação, porém, muitas vezes desconhecem quais as razões e as finalidades da mesma. Segundo Álvarez Méndez,

Ao nos situarmos diante do tema da avaliação, uma das primeiras questões que devemos propor é o sentido que a própria avaliação possui. As urgências levam com demasiada frequência a perguntar *como* fazê-la, antes de averiguar ou de refletir sobre o *porquê* e o *para que* da mesma. (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 29)

Diante disso, o exercício docente da avaliação como prática com a finalização em resultados, sem conhecimento da importância da mesma para o processo de construção de conhecimentos implica numa tarefa irrelevante no reconhecimento das aprendizagens significativas. A organização de instrumentos de avaliação por disciplinas resulta numa cobrança de saberes fragmentados em determinado período de tempo, em que o aluno precisa dar conta de responder, muitas vezes, perguntas mal formuladas e que tão pouco são compreendidas por ele. Além de não conseguir estabelecer relações com sua realidade social e cultural, o aluno acaba sendo uma vítima desta ação pedagógica mal planejada e exercida, pois o professor serve-se deste instrumento como forma de controle e poder na sala de aula, sendo ele o sujeito detentor da capacidade de aprovação e reprovação do aluno. Avaliar pode ser um ato acolhedor ou excludente/classificatório, e este último é o que predomina nas instituições escolares, sendo determinado muitas vezes, pelo próprio professor. Ao escutar previamente o discurso de seus colegas docentes a respeito da conduta ou “dificuldades” de aprendizagens de certos alunos, já prevê e determina aqueles que têm maiores possibilidades de aprovação e os que têm menores possibilidades ou que já estão determinados à reprovação, antes mesmo do término do ano letivo.

A avaliação das aprendizagens é uma ação um tanto complexa e intrincada em princípios diferenciados para cada avaliador. *É possível avaliar as aprendizagens?* Ao considerar a avaliação como um processo na vida escolarizada dos alunos, acredito ser este um dos mais importantes fatores de eficácia da Pedagogia de Projetos, ou seja, é a partir da

avaliação contínua que é ponderado o que foi feito e são procurados novos e melhores meios de continuar a realização de um bom trabalho.

A necessidade da avaliação nos processos de aprendizagens é tão fundamental quanto o planejamento, ou melhor, acredito que planejamento e avaliação são ações interligadas. Planejar a partir da avaliação de algo que precisa ser realizado/ aperfeiçoado e avaliar o próprio planejamento, analisando o que foi efetivado, permite que sejam buscadas estratégias para os avanços de ações futuras.

Diferentemente das práticas educativas da maioria das instituições escolares, é necessário atentar ao fato de que a avaliação não deva ser exercida apenas pelo professor que em muitas vezes se percebe como um fiscal do ensino. No meu entender, tanto professor quanto aluno são protagonistas do processo de ensino-aprendizagens, e ambos deveriam buscar, através da avaliação do trabalho e dos seus desempenhos, meios de qualificar suas ações e reflexões para a construção do seu próprio ser e melhorias no meio do qual fazem parte. Hernández (1998) define a avaliação como uma possibilidade de reconstrução da elaboração do conhecimento, e cabendo ao professor, o papel de “organizar, com um critério de complexidade, as evidências nas quais se reflita o aprendizado dos alunos, não como um ato de controle, mas sim de construção de conhecimento compartilhado” (p. 93).

Os instrumentos avaliativos precisam deixar de serem adotados como uma ameaça, principalmente para os educandos, mas passarem a ser um meio no qual seja possível buscar melhorias nos processos de ensino-aprendizagens. Avaliar não deve apenas testar o aluno através de provas ou exames classificatórios no final do período letivo, mas sim, ser o processo. Tornar a avaliação um ato contínuo, permanente, diário na vida escolar possibilita que o educando reconheça e compreenda o caminho da construção de conhecimentos e que o mesmo possa decidir novos rumos a serem seguidos ainda durante o percurso, e não apenas ao final, como sugerem os exames e provas, considerando que é de direito do aluno saber o modo pelo qual será avaliado e discutir/ debater se esta forma de avaliação é coerente com a prática educativa do professor. Por sua vez, cabe ao docente levar em conta dois pontos importantes quanto à prática avaliativa: reconhecer que ele próprio como educador deva ser avaliado e se auto-avaliar, possibilitando a qualificação do seu trabalho educativo; e compreender que a avaliação do aluno deve ser realizada de forma conjunta com o mesmo, tornando claro para o educando os princípios que regem este ato educativo e oportunizando ao aluno questionar estes princípios.

O ato de avaliar deve, assim como o planejamento, ser uma prática permanente na vida, tanto do educador, quanto do educando. Avaliar o processo e não somente o final dele, visando uma prática construtiva dos conhecimentos e não apenas classificatória. No trabalho com Projetos, começa-se por avaliar os conhecimentos prévios do educando para que, durante o processo, seja possível acompanhar a construção do seu conhecimento e estabelecer relações entre o que já sabia e o que aprendeu. Ao referir-se ao processo avaliativo nos Projetos de Trabalho, Hernández (1998) o divide em três momentos avaliatórios, onde há a oportunidade de diálogo entre professor e alunos sobre o conhecimento construído, permitindo um aprendizado conjunto. Os momentos avaliatórios são: *Avaliação Inicial* – detecção dos conhecimentos que os estudantes já possuem ao iniciar o curso ou o estudo de determinado tema; *Avaliação Formativa* – deve estar na base de todo o processo de avaliação, não com a finalidade de controle e qualificação dos estudantes, mas sim, ajudando-os a progredir no caminho dos conhecimentos, como forma de ajuste e adequação de melhores caminhos a serem seguidos na evolução das suas aprendizagens; *Avaliação Recapitulativa* – apresentada como um processo de síntese de temas, cursos ou níveis educativos, permitindo aos estudantes reconhecer se alcançaram os resultados esperados e adquiriram habilidades em função do que havia sido planejado e ao professor, permitir que comprove se os alunos mantiveram as mesmas concepções ou se estas foram modificadas. Entende-se, portanto, que a avaliação não deva ser analisada apenas na análise de registros, mas também, através da participação, da fala, da reflexão, do compartilhamento de ideias com o professor e com os colegas, enfim, através da convivência em sala de aula (HERNÁNDEZ, 1998, p. 94-96).

No ato avaliativo é importante comparar o aluno com ele mesmo para que sejam reconhecidos seus avanços de aprendizagens, pois ele é o seu próprio parâmetro, procurando assim, evitar a comparação de um aluno em relação a outro. Cada educando possui tempos e formas diferenciadas de aprendizado, além do que, tende a gostar de diferentes áreas do saber, mostrando-se mais interessado e empenhado àquilo que o faz sentir prazer ao aprender.

Outro momento que considero importante na prática avaliativa é o da auto-avaliação, tanto do educador quanto do educando. O educador como mediador dos processos de ensino-aprendizagens precisa perceber que o sucesso escolar e a aprovação do aluno não cabem apenas ao rendimento e competência deste, e sim, que cabe a ele próprio ter uma prática de ensino coerente, justa e clara e com objetivos possíveis de serem alcançados. Refletir sobre o seu método de trabalho propicia ao educador repensar ações em sua sala de aula que possam

comprometer o bom andamento desse trabalho. A partir disso, a busca pela qualificação profissional, através de cursos de formação continuada, permite que o educador aperfeiçoe seu trabalho e diversifique estratégias de estímulo às aprendizagens dos alunos. Os educandos, por sua vez, também devem ter a oportunidade de pensar sobre suas atitudes e aprendizados em sala de aula podendo, a partir daí, repensar suas ações e procurar, de forma conjunta com o educador, meios mais eficazes e colaborativos para o seu trabalho. Acredito que, para um professor que se proponha a refletir constantemente sobre seu papel de educador, esta tarefa possa ser mais fácil do que para o aluno, presumindo que o educador tenha conhecimento dos objetivos do seu trabalho e assim, possa atentar se determinadas atitudes estão de acordo com esses, reconhecendo-as no momento exato da ação. Como destaca Rodrigues (2001, p. 72), o diário de classe do professor pode ser um importante instrumento de retomada da sua prática, pois ele é constantemente refeito. A autora, ao fazer uso das palavras de Madalena Freire, salienta

O diário torna-se importante instrumento de reflexão constante da prática do professor. Através dessa reflexão diária ele avalia e planeja sua prática. É também importante documento, onde o vivido é registrado, com a colaboração dos alunos. Neste sentido, educador e educando, juntos, repensam sua prática. (FREIRE apud RODRIGUES, 2001, p. 73)

Minhas experiências docentes e discentes não colaboram com exemplos nesse sentido, pois as lembranças que tenho a respeito do diário de classe são de um instrumento de poder do professor, inacessível para o aluno na maioria das vezes. Sendo assim, torna-se impraticável a reflexão conjunta sobre a prática de ambos em sala de aula. Ao retornar meus pensamentos na direção da auto-avaliação, no lugar do aluno, acredito que a necessidade inicial de um material concreto como uma ficha com a descrição dos objetivos propostos, por exemplo, em que ele possa analisar a própria evolução das aprendizagens, pode ser um excelente apoio no momento da auto-avaliação, permitindo a percepção gradual e global de sua evolução, sendo, é claro, auxiliado pelo professor em situações que não foram apresentadas através desse material. Sugiro, como exemplo de apoio concreto, além das fichas de objetivos, a utilização de portfólio, sendo esse, um dos exemplos de registros avaliativos descritos a seguir.

3.1 PORTFÓLIO, PARECERES DESCRITIVOS, FICHAS DE ACOMPANHAMENTO: EXEMPLOS DE MATERIAIS AVALIATIVOS

A utilização de portfólios como modalidade de registro avaliativo advém do campo da arte, onde este serve de estratégia para avaliar o desenvolvimento das inteligências artísticas. Como exemplificação cita-se o caso de arquitetos, desenhistas e artistas que se utilizam desse suporte físico, portfólio, para selecionar e ordenar amostras da sua trajetória profissional, possibilitando tanto a visão global do seu trabalho quanto os marcos mais significativos do percurso. Ao adequar essa estratégia à área da Educação, Hernández propõe que

A utilização do portfólio como recurso de avaliação é baseada na ideia da natureza evolutiva do processo de aprendizagem. O portfólio oferece aos alunos e professores uma oportunidade de refletir sobre o progresso dos estudantes em sua compreensão da realidade, ao mesmo tempo em que possibilita a introdução de mudanças durante o desenvolvimento do programa de ensino. Além disso, permite aos professores aproximar-se do trabalho dos alunos não de uma maneira pontual e isolada, como acontece com as provas e exames, mas, sim, no contexto do ensino e como uma atividade complexa baseada em elementos e momentos de aprendizagem que se encontram relacionados. (HERNÁNDEZ, 1998, p.99)

Ao questionar os alunos de Pedagogia sobre as práticas avaliativas que possam ser associadas ao trabalho com Projetos, sobretudo os que estavam em fase de finalização do Curso, selecionei duas respostas que considero colaborativas nas análises desse estudo, principalmente, diante da diversidade de informações registradas. Dentre as respostas obtidas, sobressaiu-se a de que a avaliação deve ser processual, contínua, permanente, cabendo ao professor, através da observação e registros diários, acompanhar seu aluno e buscar alternativas para a evolução das aprendizagens do mesmo. Uma respondente da 8ª etapa do Curso em 2010/02, não atuante em escola fez o seguinte registro: “*Creio que a avaliação seja **processual** [grifo meu]. Cada aluno deve ser avaliado individualmente, tendo como parâmetro de comparação ele mesmo, sendo assim, cabe ao professor perceber o “crescimento” de seus alunos desde o início do semestre/ano até o final*”. Outra respondente, também da 8ª etapa em 2010/02, atuante em escola, assim respondeu: “*Acredito que sim, através de auto-avaliação, debates sobre o que aprendemos que não sabíamos antes, fichas de acompanhamento/observação preenchida pelo professor, comparação com o que pensavam antes sobre determinado assunto, sempre tentando avaliar o **processo do aluno***”

[grifo meu], e o que conseguimos alcançar, dentro das metas traçadas”. Esses depoimentos encontram sintonia com as posições de Álvarez Méndez ao afirmar que

A avaliação faz parte de um *continuum* e, como tal, deve ser *processual, contínua, integrada* no currículo e, com ele, na aprendizagem. Não são tarefas discretas, descontínuas, isoladas, insignificantes em seu isolamento; tampouco é apêndice do ensino. (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 16)

O autor (2002, p. 17) salienta que a avaliação realizada apenas no final de uma etapa, por exemplo, compromete o exercício da prática pedagógica, não garantindo a efetivação das aprendizagens, pois apenas condiciona os alunos à classificação, sem benefícios aos seus processos. Acrescenta ainda, que “se fazermos da avaliação um exercício contínuo, não há razão para o fracasso” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 17), argumentando que sempre haverá tempo para ações e intervenções quando as reais necessidades dos alunos forem detectadas em tempo hábil.

Faço destaque às contribuições dos respondentes em relação aos exemplos de instrumentos avaliativos, sendo descritos os portfólios, elaborados pelos alunos. Como modelos de registros avaliativos foram citados os pareceres descritivos e fichas de avaliação, elaborados pelos professores. Grande ênfase foi dada à questão dos critérios de avaliação. Entre esses se sobressaíram o de participação dos alunos em debates na sala de aula, ao demonstrarem seu envolvimento com questionamentos e manifestações de seus interesses. Também houve incidência em destacar a relação construída entre alunos e professor, em que ambos compartilham ideias, conhecimentos e aprendizagens e, de maneira integrada, avaliam o processo.

No entanto, as respostas em geral enfatizam apenas a avaliação do discente, como se somente este fosse sujeito do meio educativo a ser analisado, observado e avaliado. Dentre os 30 participantes do questionário, apenas dois fizeram menção à auto-avaliação e reflexão do professor sobre sua prática docente. Diante destas constatações, percebo que mesmo para professores em formação, a ideia da auto-avaliação ainda é uma prática pouco efetiva, pois, provavelmente, suas experiências escolares os remetem à visão de que apenas eles foram os sujeitos avaliados. Ou seja, pouco ou nada exerceram no que se refere a olhar-se, perceber-se em seu processo e a perceber o professor exercendo autocrítica ao seu fazer, a sua prática. No meu entender, essas são razões suficientes para a defesa de que as práticas avaliativas sejam estudadas, analisadas e repensadas pelos agentes responsáveis pela educação.

4 UMA ESCOLA MODELO: PROJETANDO UMA ALTERNATIVA DE AÇÕES EDUCATIVAS

Os dados da escola investigada, a serem analisados neste capítulo, foram obtidos através de uma entrevista com a coordenadora pedagógica da instituição, ao qual me proporcionou a leitura de alguns documentos avaliativos, planilhas sobre o planejamento de Projetos e trabalhos elaborados pelos discentes. Ainda, consultei o site da instituição e analisei um material comemorativo da escola, recebido de presente da coordenadora no momento da entrevista.

4.1 O OBJETO DE ESTUDO

A instituição escolar escolhida como objeto desse estudo possui duas sedes: a primeira atende à Educação Infantil, de um a cinco anos de idade; e a segunda, atende ao Ensino Fundamental de 1^a a 4^a série (do Ensino Fundamental de 8 anos). Os alunos que cursam o Ensino Fundamental de 8 anos seguirão normalmente a sequência das séries, completando sua escolaridade até a 4^a série nesta escola¹². De outro modo, os alunos que ingressam atualmente na escola, a partir do 1^o ano, são matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos¹³, estando a instituição, disposta a propor o atendimento do 1^o ano ao 9^o ano.

Minha razão de escolha pela sede que oferece o Ensino Fundamental se deve ao fato de ter realizado o Estágio de Docência numa turma de 4^a série. Em vista disto, escolhi o Ensino Fundamental por já ter experienciado algumas práticas avaliativas nesse nível de ensino.

¹² Ao completarem a 4^a série, estes alunos serão transferidos para a 5^a série do Ensino Fundamental de 8 anos de outra escola, conforme escolha dos pais e/ou responsáveis. Isto acontecerá até que todas as turmas do Ensino Fundamental de 8 anos sejam extintas.

¹³ No ano de 2006 foi sancionada a Lei nº 11.274 que regulamenta o Ensino Fundamental de 9 anos, tendo este, o objetivo de assegurar a todas as crianças um tempo maior de convívio escolar, oferecendo maiores oportunidades e qualidade na aprendizagem. O artigo 2^o estabelece que a organização do Ensino Fundamental de 9 anos adote a seguinte nomenclatura: Anos Iniciais – de 6 a 10 anos de idade, com duração de 5 anos; e Anos Finais – de 11 a 14 anos de idade, com duração de 4 anos. Portanto, fica sendo obrigatória a matrícula a partir dos 6 anos de idade.

A instituição escolar pesquisada existe desde 1988, de caráter privado, oferecendo, na sede analisada, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente, atende de 1ª a 4ª série e, a partir de 2012, atenderá o 5º ano do Ensino Fundamental. O funcionamento ocorre em dois turnos: pela manhã, das 7h 30min às 12h 15min e, pela tarde, das 13h 30min às 18h 15min. Há a opção de turno integral, cujo horário de funcionamento é das 7h 30min às 18h. A escola localiza-se num bairro central em Porto Alegre.

A estrutura escolar ocupa uma casa antiga, de dois andares. Disponibiliza em seu espaço salas de aula, Laboratório de Informática, Biblioteca, pátio com pracinha e secretaria. As turmas são compostas por 20 alunos, no máximo.

O corpo docente é constituído por cerca de 20 professores, sendo obrigatória a titulação em graduação. No processo de seleção, os professores realizam entrevistas com a coordenação pedagógica e esta, por sua vez, realiza observações da prática docente do entrevistado em sala de aula. Também atuam na instituição estagiários do Curso de Pedagogia que auxiliam nas práticas diárias, sendo orientados pela equipe de coordenação pedagógica. Além dos professores titulares, semanalmente há o trabalho dos professores especializados em Educação Física, Música, Teatro, Inglês e o apoio da monitora de Informática. Os estudantes que ficam na escola em turno integral, são atendidos por monitores que os acompanham em atividades recreativas, artísticas e nas tarefas de casa. De modo a garantir o trabalho de infraestrutura, há funcionários para os serviços gerais, de limpeza, de portaria e de secretaria. Estes funcionários também são orientados pela coordenação pedagógica e direção, uma vez que possuem contato direto com alunos e pais. A coordenação pedagógica é constituída por quatro coordenadoras: a Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil (na sede que oferece Educação Infantil); a Coordenadora Pedagógica das 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental, das monitoras de apoio e das monitoras do integral; a Coordenadora Pedagógica das 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, do grêmio de alunos e do estágio de formação; e a Coordenadora Pedagógica Geral e dos professores especializados do Ensino Fundamental. A equipe diretiva é composta por três diretoras que são as sócio-fundadoras da instituição.

As reuniões pedagógicas docentes, mediadas pela coordenação, ocorrem semanalmente, com duração de três horas em que são discutidos assuntos gerais e planejamentos. Além disso, semanalmente, no horário das especializadas, cada professor tem uma reunião de 50 minutos com a coordenadora pedagógica da sua área de atuação para organização e análise dos planos semanais, pareceres, relatórios de avaliação e exercícios e

tarefas de casa, assim como algum material ou livro específico que o professor pretenda utilizar, e que é analisado com a coordenadora. Nessas reuniões, além das discussões sobre as propostas de trabalho e suas práticas, há a análise de materiais e das intervenções didáticas mais adequadas para os alunos. Estagiários somente participam das reuniões quando há orientação para temas específicos. Em relação às aulas, muitas vezes há observação das mesmas por parte da coordenação, de modo que, posteriormente, haja reflexão entre coordenadora e professora sobre o desenvolvimento das mesmas.

De maneira a garantir a formação continuada, a escola oferece cursos de capacitação, atualização e aperfeiçoamento para professores e demais interessados na área da educação, abertos à comunidade educacional (escolas e faculdades) e também, aos pais dos alunos. Ainda, professores e coordenadores participam de cursos de especialização em outros estados brasileiros e até mesmo no exterior. O acesso à Biblioteca da escola permite que estes professores possam atualizar-se também através de livros técnicos, de literatura infanto-juvenil, informativos em geral, periódicos e paradidáticos. A escola possui uma editora própria que, além da especialização em livros de literatura infanto-juvenil, publica uma revista pedagógica de periodicidade anual direcionada a professores e especialistas da área da Educação, com artigos escritos pelos próprios docentes da instituição.

4.1.1 Nasce uma nova proposta de escola

A proposta de criação da instituição escolar analisada ocorreu no final de 1988, tendo seu primeiro ano letivo em 1989, iniciado com a Educação Infantil. Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental foram introduzidos somente em 1992. A partir das experiências e ideais de um grupo de professoras que almejavam construir e desenvolver uma proposta pioneira de educação, seguindo a linha de pensamento Construtivista¹⁴, buscava um equilíbrio entre iniciativa e disciplina, respeito e imaginação, e procurava assim, algo que fizesse alguma diferença para os estudantes engajados nesta proposta. Cabe ainda dizer que foi uma das primeiras escolas a acolher alunos com necessidades educativas especiais, antes mesmo das

¹⁴ Segundo Fernando Becker, o Construtivismo é uma corrente teórica que, no âmbito da Educação, entende que o conhecimento não é algo pronto, acabado, mas se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, desprendendo-se da ideia de transmissão em favor da construção de saberes a partir realidade vivida por alunos e professores (BECKER, 2010, online).

exigências legais. Com ideias diferenciadas, buscando atender alunos de inclusão, a escola iniciou seu trabalho com os centros de interesse¹⁵ e, atenta às exigências educacionais e transformações sociais, foi definindo melhor sua proposta pedagógica, apoiando-se na abordagem da Pedagogia de Projetos.

Motivadas pelos escritos de Madalena Freire, Vygotsky e Paulo Freire, por exemplo, as sócio-fundadoras da instituição procuravam construir um modelo de escola que não seguisse o perfil escolar tradicional e impessoal, cuja importância se legitimava aos conteúdos disciplinares, sem incentivos ao pensamento crítico. A busca por um modelo de escola começava a ganhar visibilidade, uma vez que havia uma preocupação não somente pelo trabalho pedagógico a ser desenvolvido, mas também, na estrutura física da instituição, que deveria ser um ambiente aconchegante e protetor, cujo espaço não fosse tão amplo que transformasse os alunos em números ou não fosse tão pequeno, impossibilitando o desenvolvimento do trabalho. Ainda em relação ao tamanho da escola, um dos objetivos propostos é que um trabalho mais individualizado proporciona maior qualidade educativa, permitindo uma relação mais próxima com pais e alunos. Além disso, o ambiente deveria permitir práticas inovadoras, dando atenção especial aos vários tipos de arte. Desta forma, a presença de professoras capacitadas e motivadas deveria ser fundamental para o desenvolvimento desta proposta pedagógica.

Em relação à atenção especial dada às artes, como o trabalho com as Artes Plásticas, o Teatro, a Música e a Literatura propostos pelo currículo escolar desenvolvido na escola, chamou-me a atenção o estímulo à interação dos alunos com as diferentes manifestações culturais fora do contexto escolar (os alunos assistem às peças teatrais e visitam museus, por exemplo), incentivando estas práticas em locais selecionados pela escola e que condizem com o que é trabalhado em seu interior (organização de peças teatrais, apresentações musicais, trabalhos artísticos, etc), de modo a fazer das práticas escolares, práticas cotidianas. A relação com a literatura e com os livros, porém, faz da Língua Materna o fio condutor do trabalho pedagógico da instituição, focalizado no trabalho de leitura e escrita. Dessa forma, a Biblioteca é um espaço de convivência diária de todas as turmas de alunos. Além disso, a escola promove anualmente uma Feira do Livro.

¹⁵ Segundo Rodrigues, os “centros de interesse para Decroly são ideias-eixo ao redor das quais convergem as ‘necessidades’ fisiológicas, psicológicas e sociais da criança” (RODRIGUES, 2001, p. 65).

4.1.2 Uma escola guiada por objetivos: ambiente de aprendizagens para alunos, pais e professores

No meu entender, um fator relevante em relação ao trabalho proposto e desenvolvido pela instituição se deve ao fato de que todas as propostas de atividades são guiadas por objetivos previamente e claramente definidos, sendo permanentemente revisados, transformados e qualificados. A partir de eixos como a valorização do pluralismo e do confronto de ideias, a escola busca uma prática educativa que seja tolerante e cooperativa, de modo a possibilitar uma convivência integrada (entre escola, família e comunidade) e não discriminatória. De acordo com Barbosa (2008),

[...] pensar a escola como comunidade educativa, que inclui em seus projetos a participação da família e da comunidade, significa ampliar as fronteiras sociais. É preciso ver esse espaço educativo na contemporaneidade como lugar de criação cultural e não apenas de divulgação de saberes; de procura de sentidos e não de fixação e padronização de significados. (p. 89)

É perceptível nas ações da escola o vínculo com a comunidade, dando importância ao contexto de vida dos alunos, mantendo constantemente o contato com os pais e/ou responsáveis, e tendo-os como aliados na educação de seus filhos, oportunizando que ambos vivam dentro e fora do ambiente da escola àquilo que aprendem nela. Menciono isto, por ter tido acesso a um vídeo que mostrou um exemplo de como é o convívio dos pais na escola: de maneira participante, não apenas assistindo a uma releitura de uma apresentação de um Projeto finalizado, mas sim, por ter visto estes pais participando na companhia de seus filhos, das rodas cantadas e da criação de um álbum de músicas, oportunizando-os a brincarem e cantarem juntos, àquilo que fez parte das vivências destes pais nas suas infâncias.

Outro achado da pesquisa que venho a enfatizar, é que a escola não só define os objetivos em relação aos seus alunos, ao seu corpo docente e às famílias, como os deixa disponíveis em seu site para consulta, assim como a descrição das atividades realizadas e as finalidades das mesmas que, além de serem acessíveis no mesmo site, são distribuídas em cd's para os pais. Ao analisar alguns dos materiais, fotos e vídeos demonstrados pela coordenadora pedagógica durante a entrevista, pude perceber que muitas dessas atividades são filmadas e deixadas à disposição para quem tiver interesse em assisti-las, fazendo com que seja permitido e possível analisar a concretização dos objetivos idealizados pela escola.

Dessa forma, selecionei para este estudo, alguns dos objetivos¹⁶ da escola que, de acordo com a abordagem da Pedagogia de Projetos, são pertinentes a este tipo de organização de trabalho. Em relação aos *alunos*, a escola busca promover a construção de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas às diferentes áreas do conhecimento, de modo a desenvolver a autonomia e capacidade de cooperação do educando, garantindo a integração com o ambiente escolar através de uma socialização ativa e democrática. Em relação aos *professores*, a escola busca construir uma relação de cooperação, tendo em vista a elaboração e a concretização dos objetivos e propostas de trabalho, favorecendo de maneira continuada uma formação em serviço, promovendo e incentivando a participação da equipe docente em cursos de qualificação. Em relação às *famílias*, a escola busca discutir permanentemente informações acerca do desenvolvimento das crianças na instituição e tornar efetiva a participação dos pais e/ou responsáveis nas atividades e eventos propostos pelo trabalho escolar.

Considero fundamental o conhecimento dos objetivos, seja da proposta curricular ou das próprias atividades escolares, por parte dos discentes, docentes e da própria família. Muito mais do que realizar o trabalho proposto, é importante que se compreenda o sentido que esse trará para a vida ou para as próprias aprendizagens do sujeito. Na opinião de Perrenoud (2000),

Para aprender, jamais é supérfluo compreender o sentido daquilo que se aprende. Para tanto, não basta que o saber seja inteligível, assimilável. É necessário que esteja ligado a outras atividades humanas, que se compreenda por que foi desenvolvido, transmitido, por que é conveniente apropriar-se dele. (p. 66)

Cabe à escola, portanto, favorecer que os movimentos direcionados à construção de conhecimentos sejam dotados de significados para os alunos. Propiciar a eles a reflexão sobre os objetivos propostos permite que, além da compreensão da atividade, possam pensar sobre suas práticas escolares, beneficiando assim, o próprio exercício de auto-avaliação.

¹⁶ Consulta ao site da instituição, porém, por questões éticas, será mantido em sigilo, não constando nas referências deste estudo.

4.1.3 A escola e a Pedagogia de Projetos

A escola analisada iniciou seu trabalho educativo com ideias diferenciadas como os centros de interesse e a busca pela inclusão. Desta forma, o trabalho com Projetos foi uma proposta adotada pela escola ao longo dos seus anos de existência, novas ações buscam qualificar seu trabalho educativo.

O planejamento dos Projetos é realizado antes do início do ano letivo, partindo das ideias das professoras e coordenadoras que os organizam da seguinte forma: há os Projetos trimestrais e os anuais (estes possuem focos diferenciados por trimestre). A partir da escolha de eixos temáticos centrais é construído um esboço inicial dos Projetos com seus objetivos e descrições, sendo esta, entregue para os pais dos alunos, de modo a inteirá-los sobre o trabalho que será realizado ao longo do ano letivo e passível de modificações, uma vez que estes possuem total abertura para sugestões e críticas em relação aos Projetos. Esse trabalho possui a seguinte sequência didática: o propósito comunicacional, que são os objetivos dos Projetos; e os propósitos didáticos, que buscam esclarecer o que a escola almeja em relação aos seus alunos, através dessa organização de trabalho.

Ao iniciar o ano letivo, e seguindo o início de cada semestre, há uma atividade, organizada pelas professoras de apresentação dos Projetos para os alunos, com a finalidade de conhecê-los, atentando à faixa etária dos mesmos, cada professora busca estratégias que sejam pertinentes às suas necessidades. O esquema inicial para conhecer os alunos se dá através das brincadeiras, procurando observar os interesses dos discentes. São organizadas atividades em grupos para escolhas de temáticas que contemplem desejos e curiosidades dos alunos.

Por entenderem que cada etapa é única, e que um ano letivo ou um trimestre são singulares e que cada turma de alunos possui necessidades, possibilidades e concepções diferentes, é pensado pela equipe pedagógica da instituição que cada Projeto e os objetivos do mesmo devam ser diferentes, mesmo que haja um mesmo eixo temático. Para a instituição, a educação escolar envolve escolhas que modelam este trabalho com Projetos, apresentado no currículo escolar (através de objetivos, conteúdos e orientações didáticas), e que caracterizam *quais aspectos do desenvolvimento pessoal do aluno devem ser promovidos, quais as aprendizagens específicas mediante as quais se pode conseguir esse efeito e qual o plano de*

*ação mais adequado para consegui-lo*¹⁷. Ao buscar que os objetivos fiquem claros para alunos, pais e professores é que se dá a construção do Projeto Didático-Pedagógico da escola, através de uma ação pedagógica que possa contribuir na formação pessoal do aluno.

Deste modo, a proposta pedagógica da instituição tem como um dos objetivos gerar vivências que permitam aprendizagens significativas, variadas e prazerosas para o discente, cabendo a ela perpassar os pressupostos das áreas do conhecimento como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais e Naturais, entre outras e promover meios que permitam os processos de socialização e desenvolvimento motor e afetivo, oportunizando que este aluno construa uma postura discente e cidadã através das relações de convivência com seu grupo. De acordo com Santomé (1998), uma das finalidades da intervenção curricular é “preparar os alunos para serem cidadãos ativos e críticos, membros solidários e democráticos de e para uma sociedade similar” (SANTOMÉ, 1998, p. 129), necessitando para tal, recursos e experiências de ensino-aprendizagens que promovam a construção não só de conhecimentos, como de habilidades, atitudes e valores. Para que este exercício se torne efetivo, é imprescindível que o planejamento dos Projetos leve em conta a participação dos alunos em suas comunidades, instigando nas práticas de sala de aula ações na direção de tomada de decisões, debates, críticas e colaboração dos colegas, sustentados para tanto, pela ética que rege a democracia.

Os movimentos na promoção das aprendizagens dos alunos evidenciam ações e situações que sejam significativas e desafiantes para eles, onde seja utilizada a inteligência e aguçadas suas curiosidades, construindo uma postura de ser pensante, ativo, que interaja com o objeto de estudo e formule hipóteses sobre o mesmo. Ao compreender que cada estudante é um ser diferente, com experiências e necessidades diferenciadas, é procurado desafiar cada um dentro de suas possibilidades, respeitando seus limites e fazendo as adaptações necessárias nos processos das aprendizagens. O trabalho com Projetos propicia a criação de uma história coletiva para os alunos, compartilhando significados na construção de um grupo de aprendizagens que se envolve com as tarefas e, mesmo que esses criem ou participem de Projetos de acordo com suas necessidades, limitações ou interesses, “é preciso aprender a conviver e aprender com os limites da vida coletiva” (BARBOSA, 2008, p. 87). O estímulo

¹⁷ Trecho extraído do site da escola e que, por questões éticas, será mantido em sigilo, não constando nas referências deste estudo.

ao trabalho coletivo, através das relações entre esses grupos, permite momentos em que os alunos sejam autônomos ao explicitarem suas opiniões, e de respeito ao ouvir os demais colegas. Ainda, suscitam movimentos de integração e construção conjunta, refletindo sobre a ideia da coletividade, de seres socializados que vivem em conjunto. O conhecimento pelos alunos dos objetivos daquilo que estão realizando permite que procurem meios de concretizá-los, ainda mais quando lhes é possibilitado que participem da elaboração da proposta de trabalho. Quando os interesses e necessidades dos mesmos são levados em conta, muito maior é o empenho desses estudantes na realização das atividades, pois se percebem protagonistas desse caminho educativo. Para que este trabalho se efetive, tão importante quanto atentar aos interesses é oportunizar momentos de observação, reflexão, compreendendo seus questionamentos, suas formas de expressão e o modo como formulam suas hipóteses, partindo de suas experiências e conhecimentos prévios. Para isso, tanto a proposta de jogos e brincadeiras quanto o registro oportunizam uma sistematização do aprendizado e constituem assim, um material para futuras análises e avaliações.

O investimento que a escola faz na formação continuada de seus professores, planejando e refletindo juntos sobre o trabalho desenvolvido e a busca pela integração e qualificação da sua proposta pedagógica garante a concretização dos objetivos da sua proposta. Na visão da instituição, tão importante quanto às características próprias de cada professor em seu trabalho, é o fato fundamental de que todos os profissionais envolvidos neste tenham conhecimento dos princípios da escola, de modo que seja garantida a coerência na ação didático-pedagógica e, desta forma, mantida a identidade da mesma.

Algo que considerei muito importante nesta proposta pedagógica foi o fato de ser o professor um mediador das situações de construção das aprendizagens ao invés de ser um detentor do saber. Para Barbosa (2008, p. 87), cabe ao professor o papel de intermediar as ações dos alunos e os objetos do conhecimento, estabelecendo conexões entre a realidade deles e os saberes científicos, posicionando-se como um articulador que oferece os apoios necessários na construção dos seus processos de aprendizagens. Em nenhum momento durante a entrevista com a coordenadora ou nas leituras dos materiais disponibilizados pela escola escutei ou li a palavra “ensino” ou “instituição de ensino”. Chamou-me a atenção o fato de ter escutado e lido muitas vezes expressões como “construção coletiva”, “aprendizagens conjuntas” e “construção das aprendizagens”. Provavelmente, pelo fato de ter como princípio as aprendizagens, no aprender através das relações, e não no pensamento do

ensino, como se fosse necessário ter alguém que ensine para que alguém aprenda. Barbosa (2008) destaca ainda, que os Projetos “propiciam a criação de uma história coletiva, com significados compartilhados” para o grupo de alunos, estimulando as aprendizagens através “do diálogo, do debate, da argumentação, do aprender a ouvir os outros, do cotejar diferentes pontos de vista, do confronto de opiniões, do negociar significados, da construção coletiva, da cooperação e da democracia” (BARBOSA, 2008, p. 87).

Desta forma, cabe ao professor, segundo a instituição, criar vínculos afetivos com sua turma, construindo e mantendo uma relação de respeito e confiança, observando, questionando e investigando suas hipóteses e orientando, informando, auxiliando e apoiando cada aluno. Sendo assim, o professor deve estar atento ao processo de cada aluno, não o interrompendo, mas sim, revisando seu plano de trabalho para que seja propositivo de intervenções afins às necessidades dos alunos.

4.2 A AVALIAÇÃO DO PROCESSO: AS PRÁTICAS AVALIATIVAS EXERCIDAS NA ESCOLA DE ESTUDO

Uma escola de constantes modificações...

A avaliação, para a instituição, parte do Projeto e, ao mesmo tempo, o contempla. Como não é algo que será realizado no final do Projeto, de modo a verificar se o mesmo deu certo ou não, e sim, sendo parte do processo, do trabalho, é um aliado do planejamento possibilitando, por sua vez, o (re) planejamento. Concordo com Rodrigues (2001) ao afirmar que “planejamento é o processo constante através do qual a preparação, a realização e o acompanhamento se fundem, são indissociáveis. Ao revisarmos uma ação realizada, estamos preparando uma nova ação num processo contínuo e ininterrupto.” (p. 62). E ainda, ao propor que o planejamento seja “*de e com* intencionalidades” (RODRIGUES, 2001, p. 62).

Nesse sentido, a instituição adota a prática da avaliação processual da coordenação e dos docentes, procurando se conscientizar do que está dando certo e do que necessita ser modificado, revisto e melhorado e das novas alternativas que ainda precisam ser criadas, em relação à qualificação da equipe pedagógica, e que se dá através das reuniões coletivas e dos

cursos frequentados pelos profissionais, promovidos ou não pela instituição. Portanto, penso que a avaliação não deva começar pelo discente, e sim, pelo docente e sua prática em sala de aula, passando pela equipe pedagógica e sua proposta, além da relação de confiança construída com pais, comunidade e alunos e a relação com suas aprendizagens.

4.2.1 A avaliação do desempenho da escola

A escola se utiliza de diferentes instrumentos para avaliar o seu desempenho, sendo construídos a partir das necessidades da prática pedagógica e utilizados para analisar se os objetivos foram alcançados. A avaliação é uma prática contínua que se efetiva ao longo do ano letivo, sendo que a cada ano são realizadas adaptações das práticas avaliativas adequadas à metodologia de trabalho, após serem analisados os resultados obtidos e escolhidos os melhores instrumentos e documentos afins.

Para a realização desta avaliação são considerados os seguintes aspectos: as práticas desenvolvidas pelo corpo docente, os resultados obtidos pelos alunos em relação à qualidade de suas aprendizagens, a relação com a comunidade escolar e o trabalho da equipe diretiva. São realizadas, pela direção e comunidade escolar, reuniões de planejamento e avaliação conjuntas, reuniões gerais e individuais com as famílias, questionários escritos e encaminhamentos da própria equipe diretiva ou do corpo docente. As avaliações deste último são semestrais, onde são estabelecidas novas metas, em vista de qualificar a ação pedagógica.

Ao exemplificar as práticas avaliativas da escola investigada em relação ao próprio desempenho, recorro às posições de Barbosa (2008) ao salientar que a Pedagogia de Projetos possibilita que o trabalho docente seja uma atividade dinâmica e não-repetitiva, em que o professor repensa sua prática, se atualiza e transforma sua compreensão do mundo, através do estudo contínuo de diferentes temas, revisando seu modo de ensinar e ao “analisar metacognitivamente o processo de aprendizagem realizado pelo grupo, se avalia e se reinstrumentaliza para continuamente qualificar o seu ofício” (BARBOSA, 2008, p. 86). Dessa forma, o exercício de auto-avaliação do professor contribui não somente para as mudanças em sua sala de aula como também no compartilhamento de ideias e estratégias pedagógicas com seus colegas docentes, promovendo um ambiente de trocas e aprendizagens também na equipe docente da instituição.

4.2.2 A avaliação do desempenho do aluno

A avaliação do aluno é realizada através da observação e do registro sistemático do seu desempenho, de modo a acompanhá-lo buscando intervenções que auxiliem no seu processo de aprendizagens. Para tanto, é necessário que o professor esteja qualificado para tal, tendo conhecimento amplo das diferentes áreas e podendo, ao mesmo tempo, procurar compreender determinados pensamentos do aluno e as razões que o fazem “pensar” deste modo. Dessa forma, a avaliação precisa ser entendida como o processo, o caminho, e não o seu fim. Conhecer o aluno, suas experiências, conhecimentos prévios, limitações e dificuldades permitem ao professor planejar e (re) planejar sua prática educativa de modo a orientar o aluno neste processo, e não apenas classificá-lo como competente ou não para determinadas tarefas a serem cumpridas ou habilidades a serem testadas.

Em vista da promoção da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, a escola realiza seu trabalho avaliativo em conjunto com diferentes especialistas que atendem esses alunos, de modo a compreenderem melhor suas especificidades e possibilidades. Há reuniões com esses especialistas desde o momento da entrada desses alunos na instituição e acompanhamento do desenvolvimento dos mesmos durante todo o ano letivo, avaliando se houve ou não progressão dos mesmos, considerando os objetivos propostos para a série em que esses estudantes estão matriculados.

Além da avaliação, são realizados encaminhamentos em relação aos necessários ajustes no currículo escolar, às adequações quanto às formas de avaliação, aos instrumentos utilizados e os modos de registro. A equipe pedagógica, por sua vez, procura discutir os critérios de promoção e retenção, de modo a contribuir e intervir adequadamente conforme a necessidade do aluno, levando em conta tanto o grau das dificuldades quanto a possibilidade da escola em poder auxiliá-las.

De modo a garantir uma prática avaliativa mais efetiva e condizente com o desempenho do aluno, a escola se utiliza de alguns movimentos de avaliação. São eles: *Avaliação diagnóstica* - realizada nos primeiros dias do ano letivo com o intuito de promover a aproximação do professor com o grupo de alunos, identificando os perfis de cada um. A partir dessas observações são estabelecidos os elementos necessários para elaborar ou reestruturar os Projetos de Trabalho; e, *Avaliação trimestral* - realizada a partir da observação e do registro do desenvolvimento dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento. Esta é

organizada do seguinte modo: *Pré-conselhos* - ocorrem na metade do trimestre, sendo analisado e registrado o desenvolvimento da turma, partindo dos objetivos propostos para o trimestre em questão. Os registros são elaborados pelos professores, socializados com a coordenação pedagógica e a partir disso, são formulados os encaminhamentos destinados às famílias e solicitações necessárias, de forma a providenciar o que deverá ser feito adiante como, por exemplo, se há necessidade de auxílio dos Grupos de Apoio na continuidade do trimestre; e *Conselhos de Classe* – ocorrem ao final de cada trimestre, havendo uma análise individual do desenvolvimento de cada aluno em relação aos objetivos trimestrais. São elaborados com todos os professores da turma em conjunto com a coordenação.

4.2.3 Os critérios de avaliação da escola e as formas de comunicação dos resultados

A avaliação dos alunos é realizada levando em conta os objetivos e metas a serem alcançados em cada trimestre. De modo a permitir uma avaliação condizente com o perfil e desempenho de cada aluno, são utilizados diferentes meios para isso, observando e registrando produções, falas, expressões e posturas ao longo do processo trimestral. Assim, o professor pode analisar cada aluno em sua individualidade e, ao mesmo tempo, em relação ao grupo ao qual pertence, obtendo dados para que construa um relatório geral - aspectos gerais sobre a turma, em forma de texto - e os relatórios individuais - aspectos de cada discente.

Esta avaliação tem por objetivo promover o aluno à progressão durante o Ensino Fundamental, sendo possível que, caso esse não atinja o mínimo determinado de conhecimentos, procedimentos e atitudes estabelecidos inicialmente, seja reprovado. Porém, segundo a coordenadora, isso só acontece depois de serem esgotadas todas as alternativas possíveis de intervenção junto ao aluno.

No documento avaliativo entregue para os pais e alunos, não são utilizadas notas ou conceitos, pois há uma busca da escola em realizar uma avaliação qualitativa, descritiva e o mais personalizado, possível. Este documento inicia, portanto, com um parecer geral sobre a turma, com os conteúdos e os procedimentos trabalhados no trimestre, além de uma avaliação do desempenho da mesma. Segue com a avaliação individual por objetivos, dentro das áreas do conhecimento, considerando as aprendizagens e posturas do discente, e analisado sob quatro critérios de avaliação, descritos posteriormente. Ainda, há um parecer individual do

aluno, onde são descritos aspectos como os de socialização e de formação do estudante, assim como se há necessidade de apoio. A cada trimestre há mudanças quanto ao foco da proposta do trabalho, sendo possível, portanto, modificações nos objetivos apresentados neste documento avaliativo.

Os quatro critérios de avaliação utilizados pela instituição para o Ensino Fundamental são:

AP - Atingido Plenamente: o aluno manifesta com autonomia o conhecimento enunciado no objetivo;

AA - Atingido com Apoio: o aluno consegue manifestar o conhecimento enunciado no objetivo se houver apoio do professor;

AD - Alguma Dificuldade: o aluno mostra alguma dificuldade para manifestar o conhecimento enunciado no objetivo, precisando de muita ajuda para realizá-lo e, mesmo assim, nem sempre conseguindo manifestá-lo. O termo “dificuldade” não significa necessariamente que seja uma dificuldade do aluno, mas sim, a própria in experiência naquela área;

MD - Muita Dificuldade: o aluno não consegue manifestar na maioria das vezes em que é solicitado, mesmo com auxílio, o conhecimento enunciado no objetivo. Dessa maneira, deverá haver uma atenção maior da família e da escola, na procura de estratégias especiais a serem praticadas.

No caso do documento avaliativo entregue aos pais ao final do ano letivo, cabe ressaltar que: ao final do documento avaliativo, não aparece a palavra “reprovado”, que é registrada em muitos boletins escolares; aparece, por sua vez, duas alternativas que estão descritas das seguintes maneiras, cabendo ao professor assinalar uma delas – “Está aprovado para 3ª série” ou “Deve fazer uma nova 2ª série”.

Dados do aluno				
Parecer da turma				
Avaliação Individual				
Objetivos	AP	AA	AD	MD
Língua Portuguesa				
<i>Objetivos</i>				
Matemática				
<i>Objetivos</i>				
Educação Ambiental				
<i>Objetivos</i>				
Artes Plásticas				
<i>Objetivos</i>				
Parecer do aluno				
<input type="checkbox"/> Está aprovado para o 3º ano <input type="checkbox"/> Deve fazer um novo 2º ano				

Figura 1 – Protótipo do Documento de Avaliação

Acredito numa mudança de postura, pelo menos por parte da leitura, quando o que se vê é uma possibilidade positiva de “fazer uma nova 2ª série”, como no exemplo mencionado, ao contrário do pessimismo enraizado na palavra “reprovado”, tratando o aluno como incapaz de avanços, e não lhe oferecendo uma nova oportunidade de evoluir no seu processo de aprendizagens. Remeto-me às palavras de Álvarez Méndez ao enfatizar que

[...] a avaliação, mais que um meio de fomentar os fins educativos de desenvolvimento e emancipação individuais, é utilizada como um instrumento de exclusão ao longo do processo de escolarização, mediante procedimentos que selecionam e marginalizam, prejudicando as oportunidades educativas posteriores de muitos alunos”. (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 68)

Ao contrário, a escola investigada procura exercer um movimento contrário a esse instrumento de exclusão citado pelo autor, pois diante dos documentos avaliativos e trabalhos dos discentes por mim analisados, pude constatar uma ação efetiva de avaliação processual, que perpassa muitos olhares, não só o do professor titular, até se dar por concluído o resultado de aprovação ou reprovação ao final do ano eletivo. Por todo esse movimento contínuo e

engajado com pais e/ou responsáveis é que percebo nessa instituição práticas avaliativas positivas e diferenciadas.

Por fim, os documentos avaliativos são entregues para os pais e/ou responsáveis na forma impressa ou por mensagem eletrônica ou CD, de modo que possam analisá-lo antes da reunião trimestral com a professora da turma, momento em que serão discutidos os aspectos relevantes, questionamentos e sugestões sobre a avaliação. Além das reuniões coletivas com os pais, são previstos atendimentos individuais, sempre que necessário, sejam esses requisitados pela coordenação, direção ou professora.

5 CONSIDERAÇÕES DO ESTUDO: PROJETUALIZANDO PRÁTICAS AVALIATIVAS AFINS À PEDAGOGIA DE PROJETOS

As considerações deste estudo se remetem, primeiramente, ao objetivo inicial desta pesquisa, onde procurei investigar junto aos estudantes do Curso de Pedagogia/UFRGS suas posições sobre práticas avaliativas afins à Pedagogia de Projetos para melhor compreender como estão constituindo essas posições em sua formação. Sobre suas manifestações, percebi que as práticas avaliativas citadas salientaram discursos genéricos, evidenciando com critérios pouco fundamentados, as estratégias de observação permanente dos processos de aprendizagens dos alunos. Para os registros das aprendizagens foram mencionados pareceres descritivos e portfólios. Ao considerar o parecer descritivo como uma prática de registro avaliativo, trago à reflexão uma questão que desafia muitos professores: *Afinal, o que deve ser descrito em um parecer?*

Minha trajetória no Curso de Pedagogia e, em especial, depois deste estudo, me fez perceber que os alunos do Curso criticam muitas das práticas avaliativas escolares, mas quando se deparam com a prática da docência, sobretudo em seus estágios, não sabem sistematizar práticas diferentes das exigidas pela escola. Inserindo-se nessas lógicas avaliativas por não estarem instrumentalizados para contrapô-las, acabam não tendo espaço para argumentar suas posições, não havendo assim, mudanças significativas nas práticas escolares, sobretudo as avaliativas.

As práticas avaliativas da escola investigada parecem sinalizar algumas pistas de práticas afins à Pedagogia de Projetos. Primeiramente, por perceber que a equipe educativa da instituição faz do trabalho com Projetos uma prática efetiva, entendendo-a como uma alternativa possível de ação educativa. As práticas avaliativas adotadas pela escola são contínuas, onde os processos de aprendizagens dos alunos são acompanhados diariamente pelos professores e, de maneira permanente, pelos pais e/ou responsáveis. Os alunos, por sua vez, também acompanham a própria evolução, por meio dos diferentes materiais que elaboram nas aulas.

Quanto às questões relativas às repercussões da formação docente nas práticas avaliativas no que se refere à Pedagogia de Projetos, percebi que na escola pesquisada há um grande investimento no que condiz à qualificação de seus professores, que fazem uso dos conhecimentos sobre o trabalho com Projetos e práticas avaliativas afins, num exercício

constante de aprendizagens, por participarem frequentemente de cursos sobre essa abordagem metodológica. Dentre os alunos da Pedagogia, sobretudo os que trabalham em escolas, essas práticas não se efetivam, uma vez que são assessorados por professores titulares a trabalharem em coerência com as práticas avaliativas exercidas pelas escolas, não afins à Pedagogia de Projetos.

As práticas avaliativas exercidas na escola de estudo se relacionam com o princípio da interdisciplinaridade de uma maneira diferente do meu entendimento inicial deste conceito, pois acreditava que as matérias deviam estar constantemente interligadas. A escola investigada trabalha a partir de dois eixos centrais, que se remetem à Língua Portuguesa e aos estudos da Arte. São baseados nestes eixos que as demais disciplinas são desenvolvidas. A integração das disciplinas foi uma marca recorrente registrada pelas respondentes do Curso de Pedagogia na elaboração de um Projeto, porém a efetivação do exercício das práticas interdisciplinares nesse tipo de organização de trabalho ainda carece de esclarecimentos, pois nas suas respostas o lugar dos conteúdos escolares nos planejamentos parece estar indefinido. De qualquer forma, acredito no currículo integrado como uma prática possível no caminho das aprendizagens, sobretudo na sua utilidade social, como menciona Santomé (1998):

Este deve servir para atender às necessidades de alunos e alunas de compreender a sociedade na qual vivem, favorecendo conseqüentemente o desenvolvimento de diversas aptidões, tanto técnicas como sociais, que os ajudem em sua localização dentro da comunidade como pessoas autônomas, críticas, democráticas e solidárias. (p. 187).

No meu entender, outra marca que merece destaque na efetivação do trabalho com Projetos é a dependência de um tema articulador e afinado às especificidades de uma determinada turma de alunos. Dentre as respondentes, sobressaíram-se hipóteses de que essas temáticas deveriam estar de acordo com os interesses e curiosidades dos alunos, o que de fato, não foi percebido na escola investigada, uma vez que os Projetos são pensados pela equipe docente e pelos pais e/ou responsáveis antes do início do ano letivo. Dessa maneira, a participação dos alunos se dá efetivamente no decorrer dos Projetos de Trabalho.

Um dos aspectos que mais me chamou a atenção durante o estudo foi a questão da clareza dos objetivos da escola por parte de seus professores, pais e/ou responsáveis e alunos. Conhecer e compreender aquilo que se busca como prática pedagógica e educativa traz evidências de que as práticas da instituição visam às finalidades dispostas em seus objetivos. De acordo com Rodrigues (2001), “os ‘princípios’ são necessários para garantir a

aproximação da prática aos ideais e vice-versa. Tornam-se uma forma de promover a reflexão sobre a ação, sinalizam a aproximação ou não aos ideais” (RODRIGUES, 2001, p. 62-63). Sendo assim, as práticas avaliativas, sobretudo, devem ser afins aos objetivos estabelecidos, pois esses são explicitados pela instituição e ainda, são de conhecimento dos pais e/ou responsáveis e do corpo docente da escola. A importância de se ter claro o que se pretende mostra a presença das intencionalidades do fazer pedagógico, necessitando buscar uma sintonia entre objetivos e práticas avaliativas. Estas, por sua vez, têm a finalidade de acompanhamento sistemático. Algumas características são a adoção de registros diários pelos professores, o estabelecimento de critérios, o uso de fichas avaliativas e a elaboração de materiais e recursos pertinentes a essa abordagem de estudos.

Quanto aos documentos avaliativos entregues aos pais e/ou responsáveis, percebe-se que há aspectos próprios para cada Projeto/trimestre. Os pais participam da construção dos Projetos, criticando ou sugerindo novas abordagens temáticas ou objetivos propostos, que podem ou não, serem alterados pela equipe pedagógica. Há um acompanhamento das produções individuais dos alunos, principalmente em relação à observação sistemática das produções escritas, que podem indicar possíveis “avanços” dos alunos.

A pouca menção da auto-avaliação pelas respondentes como prática avaliativa no trabalho com Projetos foi um fator que me chamou atenção durante as análises. Na maioria das manifestações, cabe mencionar que as práticas avaliativas ressaltadas focaram o aluno, fazendo-me pensar que o exercício de avaliar-se do professor é ainda pouco percebido como relevante às problematizações sobre as finalidades das práticas avaliativas. Em relação à instituição investigada, é perceptível este movimento de avaliação das ações pedagógicas docentes, no que se refere às permanentes reuniões e orientações realizadas conjuntamente com a coordenação pedagógica da escola, que se propõe a acompanhar o trabalho de seus docentes através dos planejamentos e das atividades propostas.

Problematizar a temática da avaliação é um assunto a que muitos preferem não questionar, por terem experienciado práticas avaliativas pouco adequadas ou condizentes aos princípios propostos, mesmo que em diferentes situações ou profissões. Isso tudo porque as práticas avaliativas por muito tempo foram, e ainda são, movimentos de classificação, exclusão, utilizadas como ameaças e castigos, sobretudo em muitas das escolas.

Procurei através deste estudo, problematizar e refletir sobre as práticas avaliativas numa alternativa de abordagem metodológica que se mostra, ao menos na escola investigada,

como uma ação pedagógica efetiva e pertinente, sobretudo aos princípios que a rege: o trabalho exercido através da Pedagogia de Projetos e as práticas avaliativas afins.

Concluo minhas reflexões na busca de que você, leitor/a, pense nas práticas avaliativas como um movimento de acompanhamento – seja do outro, seja de si mesmo -, na escola, no trabalho, nas vivências e experiências. Acompanhar seu processo para se conhecer e buscar sua própria evolução. Enfim, compreender que é possível projetualizar novos e melhores tempos através de práticas avaliativas coerentes, com princípios claros e éticos, que permitam ações positivas e direcionadas na busca de novas e significativas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Escola Plural**. Proposta pedagógica Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – SMED – 1994.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002. 133 p.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008. 128 p.

BECKER, Fernando. **O que é Construtivismo?** Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dea_a.php?t=011>. Acesso em: 27 nov. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **LEI Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**: Ensino Fundamental de nove anos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 17 out. 2010.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. Aspectos gerais. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999, p 21-35.

GARDNER, Howard. Perspectivas complementares sobre Reggio Emilia. In: **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 9-12

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998. 152 p.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artmed, 1994. 219 p.

KATZ, Lilian. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In: **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 37 – 55.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia Diferenciada: Das intenções à ação.** Porto Alegre: Artmed, 2000. 184 p.

PFAFFENSELLER, Carina. **Relatório do Estágio de Docência - 6 a 10 anos.** Porto Alegre: Ufrgs, 2010. 57 p.

RODRIGUES, Maria Bernadette Castro. Planejamento: em busca de caminhos. In: **Planejamento em destaque: análises menos convencionais.** Maria Luisa M. Xavier et al: Porto Alegre: Mediação, 2000. Cadernos de Educação Básica, 5. p. 59-73.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Artmed, 1998. 275 p.

XAVIER, Maria Luisa. (Org.) **Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões.** Porto Alegre: Mediação, 2002, 172p.

XAVIER, Maria Luisa M. Escola e mundo contemporâneo – novos tempos, novas exigências, novas possibilidades. In: **Escola e Sala de Aula Mitos e Ritos.** ÁVILA, Ivany Souza (Org.). 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2008. P 13-21.