

Revista Carioca

ISSN 2526-1886

DE EDUCAÇÃO PÚBLICA

Avaliação

Avaliar para promover:
os desafios da
avaliação em Artes

Avaliação: um bicho
de sete cabeças?

Prova Brasil e a

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

em nossa Rede

v. 2 | n. 4 | novembro 2017/fevereiro 2018

Entrevista com
**ANTONIO
AUGUSTO
ALVES MATEUS FILHO**



MultiRio
a mídia educativa da cidade

Expediente

Prefeito da Cidade do Rio de Janeiro

Marcelo Crivella

Secretário Municipal de Educação do Rio de Janeiro

César de Queiroz Benjamin

Subsecretária de Ensino do Rio de Janeiro

Professora Maria Nazareth Vasconcellos

Diretor I da Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire

Professor Márcio da Costa

Gerente do Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro – Anísio Teixeira

Professora Malvina Fernandes da Silva Mendes

Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro – Anísio Teixeira, da Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire

Editora

Malvina Fernandes da Silva Mendes

Nancy Pimentel Queyroi D'Anna

Professor II

Conselho Editorial

Cidália Gomes da Cruz de Oliveira

Assistente do CREP-AT e professor II

Pareceristas

Ana Cristian Thomé Veneno

Professor II e gerente de Produtos da MultiRio

Claudio Marcio Ribeiro Maia

Bibliotecário

Claudia Claro Chaves de Andrade

Professor II e mestre em Educação

Elaine dos Santos Amaral

Professor II

Márcia Elisa Lopes Silveira Rendeiro

Professor I - História e doutora em Memória Social

Margareth Nogueira do Rosário

Professor II

MultiRio

Presidente da Empresa Municipal de Mídias – MultiRio

Caique Botkay

Diretor de Mídia e Educação

Eduardo Chieza Guedes

Assessoria de Publicações e Impressos

Ivan Kasahara

Revisão

Andrea Boechat

Assessoria de Artes Gráficas e Animação

Marcelo Salerno

Gerência de Artes Gráficas

Ana Cristina Lemos

Projeto Gráfico

Aloysio Neves

Editoração

Aloysio Neves

Tatiana Vidal

Ilustrações

Aloysio Neves

Carlos Benigno

Eduardo Duval

Frata Soares

Foto de Capa

Professora Brunele Almeida e

alunas Yasmin Silva e Jheniffer

Karoline Cirino de Macêdo

Acervo da E.M. Luiz Paulo Horta

Gerência de Inovação e Tecnologia Educacional

Colaboração



Revista Carioca

DE EDUCAÇÃO PÚBLICA

Revista do Centro de Referência da
Educação Pública da Cidade do Rio
de Janeiro – Anísio Teixeira

ISSN 2526-1886

R. Carioca Educ. Públ. Rio de Janeiro,
v. 2, n. 4, p. 1-48, novembro 2017/fevereiro 2018

Os artigos podem ser adaptados para fins didáticos, copiados e distribuídos, desde que o autor seja citado e que não se faça uso comercial da obra.

A REVISTA CARIOCA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA, publicação eletrônica quadrimestral, editada pelo Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro – Anísio Teixeira, da Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire, e pela MultiRio, define-se como um periódico que se dedica à Educação Pública em geral e, em particular, à Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro; a entrevistas com personalidades da Educação Pública; à publicação de artigos, resultantes de atividades de pesquisa do(a) professor(a) e do(a) gestor(a) público(a) da Educação Pública Carioca; e também se propõe a disseminar boas práticas pedagógicas que tiveram êxito e enriqueceram a Educação Pública Carioca.

Revista Carioca de Educação Pública. - Vol. 2, n. 4 , (nov. 2017/fev. 2018)-
– Rio de Janeiro: Centro de Referência da Educação Pública da
Cidade do Rio de Janeiro – Anísio Teixeira, 2017-

Quadrimestral
ISSN 2526-1886

1. Escola Pública 2. Formação de Professores

CDD 371.01



Centro de Referência da Educação
Pública da Cidade do Rio de Janeiro -
Anísio Teixeira

Avenida Presidente Vargas, 1314, sala Maria Yeda Linhares
Centro - Rio de Janeiro - RJ - CEP 20210-031
Tel.: 2253-1050 - E-mail: recep.crepat@rioeduca.net

Sumário

6

APRESENTAÇÃO



7

EDITORIAL



8

VAMOS CONVERSAR?



Entrevista com o professor Antonio Augusto Alves Mateus Filho, assistente da Subsecretaria de Ensino da Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro

13

TROCANDO IDEIAS



Prova Brasil e a avaliação educacional em nossa Rede | Márcio da Costa, **13**

Avaliar para promover: os desafios da avaliação em Artes | Cristiane Souza de Oliveira, **18**

Avaliação: um bicho de sete cabeças? | Ana Paula Lima da Silva, **24**

31

EM TEMPO



Design for Change e o engajamento social | Angélica Garcia, Carolina Pasquali e Marianne Estermann

38

POESIA



Segue o teu destino | Fernando Pessoa

39

PRÁTICAS DE ENSINO



Escola sem Fronteiras: Rio de Janeiro e a interdisciplinaridade na construção da cidadania | Leonardo Viana de Lima

44

CONTO



Ideias do canário | Machado de Assis

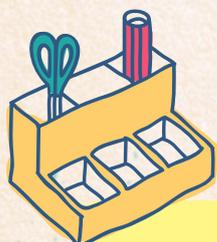


APRESENTAÇÃO

A REVISTA CARIOCA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA é um periódico eletrônico, quadrimestral, do Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro – Anísio Teixeira, da Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire, e da MultiRio.

O objetivo da publicação é fomentar o exercício reflexivo acerca dos processos de ensino-aprendizagem e dos contextos nos quais estes ocorrem, oportunizando indagações, a busca de respostas sobre a prática e a tomada de consciência sobre o próprio processo de transformação docente. Nessa perspectiva, a revista constitui espaço e veículo para publicação de artigos dos professores da Rede Municipal de Ensino da cidade do Rio de Janeiro. Estimula-se, dessa forma, a escrita autoral sobre os saberes docentes e sua divulgação por meio de artigos de inspiração acadêmica. O periódico em destaque representa, ainda, um valioso subsídio à formação continuada dos professores nos diferentes espaços/tempos formativos.

Leia, informe-se, forme-se, participe como autor!



Mensagem do Leitor

Prezados,

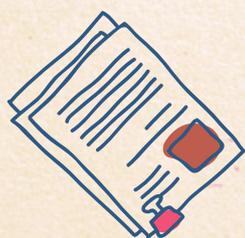
Gostaria de parabenizá-los pelo conteúdo ofertado na REVISTA CARIOCA. Estou preparando meu artigo para análise. Além de artigos, vocês abrirão espaço para publicação de contos, poesias?

Nivânia Carvalho
Diretora da E.M. Luís de Camões

Resposta:

Nivânia, é muito bom saber que você está gostando da REVISTA. Desejamos que, cada vez mais, ela seja um espaço de compartilhamento de estudos, pesquisas e práticas dos professores de nossa Rede de Ensino.

Quanto aos contos e poesias, pedimos que aguarde um pouquinho mais. Novas alterações virão!



EDITORIAL



Novos pensamentos, nova imagem, nova seção



Caique Botkay
Diretor-Presidente

Empresa Municipal de
Multimeios – MultiRio

O batido termo “novo” volta a ficar atual ao mergulharmos no perfil desta tão necessária publicação. Nesta edição, interessa-nos a reflexão e o debate contextualizado, em sintonia e sensível à multiplicidade humana, sobre um dos temas essenciais à Educação: a avaliação.

Queremos reforçar a visão de que avaliação, muito além de dados estatísticos, é a melhor forma de estarmos presentes nas transformações constantes do fazer e pensar a Educação. Talvez a mais abrangente forma de auscultarmos nossa imensa Rede, mantendo a análise e as mudanças de rumo antenadas com tudo que o universo escolar nos informa.

Para dinamizar o raciocínio e fomentar a discussão sobre o tema, a REVISTA entrevistou o professor Antonio Augusto – assistente da Subsecretaria de Ensino. Ele fala de suas experiências na área e compartilha possibilidades para a promoção das aprendizagens dos alunos.

O professor Márcio Costa, nosso autor convidado, aborda de forma esclarecedora, em seu artigo “Prova Brasil e a avaliação educacional em nossa Rede”, questões acerca dessa avaliação nacional e das avaliações bimestrais na Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.

Cristiane Souza de Oliveira, Ana Paula Lima da Silva e Leonardo Viana de Lima são professores de nossa Rede que tiveram seus artigos selecionados pela banca examinadora da REVISTA. Eles refletem sobre a avaliação como um processo democrático, participativo e incluyente e sobre os desafios enfrentados pelo professor com leveza e sensibilidade didática.

A nova seção “Em tempo” traz o artigo “Design for Change e o engajamento social”, escrito pela equipe gestora do Criativos da Escola, braço do Design for Change no Brasil, mais uma proposta pedagógica em que se articulam aprendizagem, protagonismo e engajamento social.

Esta nova seção é um exemplo prático do recente perfil da Secretaria Municipal de Educação, o qual deverá ser estendido ao longo dos próximos três anos, no mínimo. Pretendemos ampliar o debate intra e extramuros e dar voz ativa ao protagonismo de nossos alunos. Aumentaremos, assim, em toda a cidade, um fundamental engajamento social, por meio de nossa efetiva participação nas escolas e suas comunidades, com encontros, debates, o jornal *Nós da Rede* e projetos culturais de peso, como a promissora Orquestra Sinfônica Juvenil Carioca, e o primeiro fórum com todos os professores de Artes da nossa Rede.

Vida longa à REVISTA CARIOCA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA, que, junto com sua “nave-mãe”, a Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire, permite atualizarmos nossos olhares a respeito da necessária atuação educativa para a transformação da cidade do Rio de Janeiro.

Entrevista com

ANTONIO AUGUSTO ALVES MATEUS FILHO



O que vem a sua cabeça quando o tema é avaliação? Um debate sobre técnicas avaliativas? Uma discussão político-pedagógica? A relação entre as duas perguntas? Ou, ainda, uma discussão em variadas dimensões?

Em busca de resposta a essas e outras indagações, a REVISTA CARIOCA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA convida o professor Antonio Augusto Alves Mateus Filho, assistente da Subsecretaria de Ensino da Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro, os educadores da Rede e demais interessados para estarem conosco nessa dinâmica reflexiva e comprometida com a promoção das aprendizagens de todos os alunos.

Professor Antonio, fale um pouco de sua trajetória à frente da Avaliação Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino da cidade do Rio de Janeiro. Alteramos muito a forma de conceber a avaliação?

Vim para o Nível Central em 1995, convidado a trabalhar na equipe que discutia a Avaliação Escolar e apurava o desempenho da Rede. Foi e é um aprendizado constante. Fiz muitos cursos, participei

de muitos congressos, estudei muito e vivenciei muitas experiências importantes, como organizar a Avaliação de Rede na SME. Mas o mais importante, creio, foram os 13 Seminários de Planejamento e Avaliação à Luz da Multieducação que realizamos. Ouvimos especialistas do porte de Cipriano Carlos Luckesi, Jussara Hoffmann, Celso Vasconcellos, Sandra Bozza, José Eustáquio Romão e tantos outros. Apreendi muito e procuro passar essa experiência para a Gerência de Avaliação. Hoje, estamos desenvolvendo dois projetos muito caros para nós: a criação de um Banco de Itens para nossa Rede de Ensino e o aprimoramento do processo de correção das produções textuais dos alunos. Sobre a concepção de avaliação, ela



Avaliar só faz sentido se servir para tornar exitoso o processo ensino-aprendizagem. ”

mantém o seu cerne: avaliar só faz sentido se servir para tornar exitoso o processo ensino-aprendizagem. Assim, dizemos que a avaliação é um processo a serviço de um processo maior: o ensino-aprendizagem de conhecimentos, procedimentos, atitudes, valores e sentimentos, que favoreça a tomada de consciência de direitos e deveres para uma vida cidadã e da necessidade e das possibilidades de interferir na sociedade, para torná-la mais justa, igualitária e solidária. A avaliação é, pois, um meio, não um fim. Por isso, insistimos que o foco do trabalho pedagógico tem de ser o ensinar/aprender e não o aprovar/reprovar.

Notas e conceitos convivem no contexto avaliativo das escolas da Rede. Como a Avaliação Escolar vê a questão?

Notas e conceitos são apenas formas de registro do resultado da ação pedagógica desenvolvida em sala de aula. São referenciais, principalmente para alunos e pais. Mas avaliar não se resume em atribuir notas e conceitos ao fim de um período, nem é sacramentar um aprovado ou reprovado ao final de um ano letivo. Se fazemos só isso, não avaliamos, apenas mensuramos. Avaliar

exige três passos importantes: levantar dados, analisar dados e decidir a partir dos dados. Levantar dados significa recolher os resultados das atividades avaliativas que realizamos; analisar dados é perceber o que eles nos apontam em termos de progressos e dificuldades dos alunos no que trabalhamos com eles; e decidir a partir dos dados pede que o professor verifique seu planejamento, revendo-o se necessário, e programe atividades de recuperação, para levar os alunos a superarem suas dificuldades, concretizando, assim, sua aprendizagem. Sobre notas e conceitos, é preciso ter clareza de que notas são usadas para refletir o desempenho acadêmico dos alunos, ou seja, o que demonstram nas atividades avaliativas desenvolvidas pelo professor; já o conceito global visa avaliar o desenvolvimento integral do aluno, observando sua evolução e considerando suas potencialidades. Portanto, conceito é mais amplo que notas, pois observa o aluno como um todo, conforme visto pelo conjunto de profissionais que com ele trabalham. Destaque-se que conceito não é média de notas, nem há tabela de conversão de notas em conceito!

Periodicamente, são divulgados relatórios elaborados pela Gerência de Avaliação para a Rede. Qual a importância da apropriação e compreensão desse material pelo(a) professor(a)? Quais as orientações emanadas da SME para utilização dos resultados de avaliação?

Temos dois relatórios a cada bimestre: o Relatório do Desempenho Escolar, que analisa os resultados da Rede quanto à conceituação dos alunos no bimestre, à frequência às aulas e às médias atribuídas pelos professores; e o Relatório das Provas Bimestrais, que aponta as médias da Rede e das CREs, apresenta a distribuição dos alunos por nível de média e mostra o quadro das questões das provas, no qual aparecem o percentual de acerto de cada uma e o percentual de marcação dos alunos nas opções de resposta. Esse quadro é o mais importante para o professor, visto que lhe permite perceber as habilidades que mais apresentam dificuldade para os alunos e discutir com eles, na devolutiva das provas, o raciocínio que fizeram ao marcar as opções erradas, abrindo caminho para desconstruir o erro e reexplicar a estratégia de solução. A SME divulga o



Relatório no site do Rioeduca e orienta que, lançados os dados das Provas Bimestrais no DESESC, a escola entregue aos professores os resultados de suas turmas e os discuta nos Centros de Estudos.

A política de avaliação vigente adota provas externas para a compreensão do panorama educacional. Até que ponto as escolas podem deixar-se induzir por essas avaliações e promover alterações em seu currículo?

As avaliações externas, como a Prova Brasil, que aconteceu este ano, constituem o que chamamos de avaliação somativa, ou seja, a avaliação que observa o resultado do trabalho educativo num dado momento. É como uma fotografia. Visam essas avaliações aferir a qualidade de um sistema de ensino. Para essas provas existem as Matrizes de Referência, que constituem a seleção de habilidades que serão testadas. Mas é preciso entender que essas matrizes são um recorte do currículo e não devem ser confundidas com a Matriz Curricular, que é o conjunto de habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo de um determinado período letivo. Logo, as avaliações externas não devem pautar o currículo; as Matrizes de Referência é que devem ser construídas a partir do currículo.

O que ainda é preciso superar para que a avaliação não seja vista de forma fragmentada e terminal, voltada para a classificação, a punição e a exclusão dos alunos?



Há, ainda, uma cultura da reprovação introjetada no inconsciente coletivo, que acredita que reprovar é bom, pois fará aprender. Só que as pesquisas mostram que tal não é verdade. Nossa experiência também mostra isso. Se olharmos os resultados do Pisa (avaliação externa internacional da qual o Brasil participa), veremos que a maioria dos países com melhores resultados não têm reprovação. Têm, sim, um grande investimento no ensino e na aprendizagem. Precisamos mudar: avaliar para fazer aprender! Para isso, é necessário estudar avaliação. Mas eu pergunto: quantos cursos de Pedagogia e de Licenciatura estudam avaliação? É preciso entender que a avaliação não existe para classificar, reprovar, tirar pontos por faltas ou comportamento, pois dessa forma contribuímos para a exclusão social. Em 350 d.C. – portanto, há exatos 1667 anos (!) – dizia Santo Agostinho: “A função principal dos professores é descobrir os pontos fortes dos alunos”. A avaliação existe, pois,

“
Há, ainda, uma cultura da reprovação introjetada no inconsciente coletivo, que acredita que reprovar é bom, pois fará aprender.”

para aperfeiçoar o trabalho pedagógico, de forma a fazer com que todos aprendam o essencial para se inserir numa sociedade que é letrada e tecnológica. E a escola precisa acompanhar seu tempo e ensinar a refletir e a agir nesse tempo. Como diz Fernando Pessoa: “Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos”.

Fale um pouco sobre a avaliação na perspectiva da metacognição dos alunos, a compreensão do erro como caminho para a aprendizagem e como o professor pode conduzir esse processo.

Há vários instrumentos avaliativos, como provas, testes, seminários, pesquisas etc., fartamente utilizados nas escolas e que são úteis. Mas não bastam. Se compreendemos a avaliação como fator preponderante para conhecermos o aluno e para traçar o plano de trabalho mais adequado ao seu desenvolvimento e aprendizagem, precisamos de outros procedimentos que tornem nossa análise dos resultados mais robusta. Sugerimos três: A) Observação sistemática: a observação deve ser atitude permanente do professor, que precisa planejá-la com muito cuidado: quem observar/o que observar (objeto de investigação: um aluno? uma dupla? um grupo? uma atividade?); quando observar (contexto específico: durante a aula? no recreio? numa atividade extraclasse? etc.); e para que observar (objetivos definidos: para verificar que conhecimentos já domina? para perceber possibilidades? para identificar dificuldades? para compreender que relações estabelece e como o faz? para entender o raciocínio que o aluno usa para chegar a determinado resultado? para perceber a autonomia com que realiza uma atividade? etc.). Definidas essas questões, parte-se para o como observar

(formas de registro: relatos? breves tópicos? fotos? desenho? filmagem? etc.). O olhar do professor tem papel fundamental, pois uma avaliação feita pela observação exige muito discernimento e muita abertura ao outro. B) Registro reflexivo: é procedimento valioso do qual o professor precisa se apropriar para o aperfeiçoamento de seu fazer pedagógico, pois permite rever todo o trabalho pedagógico desenvolvido com a turma e perceber o desenvolvimento e a aprendizagem de cada aluno. Cabe não só anotar fatos e atividades significativos para o processo ensino-aprendizagem, mas também refletir sobre cada um deles e, em entendendo-os, decidir como tornar esse processo mais efetivo. É necessário registrar e refletir sobre cada ponto observado, buscando entender o processo de construção do conhecimento do aluno e decidir sobre a forma de mediação a

“
A observação deve ser atitude permanente do professor, que precisa planejá-la com muito cuidado.
”

ser utilizada. C) Autoavaliação dialógica: considerando-se que cada ser humano é uma singularidade, mas também se constitui no social, propomos a autoavaliação dialógica, que, num primeiro momento, exige de cada indivíduo uma avaliação de si mesmo e do trabalho que executou, e, num segundo instante, um diálogo franco sobre os pontos convergentes e os divergentes, para perceber como se desenvolveu o fazer pedagógico até determinado momento e quais as decisões



para seu aperfeiçoamento. Tal procedimento é importante momento de crescimento para o aluno e para o professor, parceiros do processo ensino-aprendizagem. É o momento em que cada um volta o olhar para dentro de si e busca perceber o quanto cresceu integralmente (não é só a aprendizagem, mas o desenvolvimento, inclusive de visão de mundo e de valores) e que dificuldades está encontrando. Mas não basta olhar para si, é preciso ir além e dialogar com o outro sobre o que observou, para que, juntos, encontrem o melhor caminho para esse processo. Esse procedimento favorece sobremaneira o desenvolvimento da autonomia do aluno.

Qual é a relevância da transparência para o processo avaliativo?

A avaliação precisa ser um momento de reflexão conjunta para se analisar o caminho percorrido e rever rumos, se necessário. Nessa perspectiva, avalia-se não só o aluno, mas também o professor, a escola, o sistema. Para isso, é preciso não

haver melindres e é fundamental que as regras do jogo sejam claras. Ninguém pode crescer com uma avaliação se não

“
Mas não basta olhar para si, é preciso ir além e dialogar com o outro sobre o que observou, para que, juntos, encontrem o melhor caminho para esse processo.
”

conhece seus parâmetros. Transparência é isto: ter claros os critérios a serem usados. Todos os atores do espaço social escola precisam saber, desde o início do ano, como vão avaliar e ser avaliados.

A cada bimestre é realizado, nas unidades escolares, o Conselho de Classe. Um fórum

para o exercício da prática avaliativa democrática, que envolve a participação de seus segmentos (professores, alunos, funcionários e comunidade) na construção de alternativas tanto para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem quanto para a melhoria da instituição como um todo. Que princípios fundamentais devem nortear esse momento e como otimizá-lo?

O Conselho de Classe constitui o espaço democrático escolar por excelência, no qual se faz a análise e se tomam as decisões sobre a implementação do projeto político-pedagógico, o fazer pedagógico em sala de aula e o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Ser um espaço democrático implica a participação de todos os segmentos da comunidade escolar: Direção, Coordenação Pedagógica, professores – inclusive de Sala de Leitura, da Sala de Recursos e Itinerante –, funcionários, responsáveis e alunos, todos com direito a voz e voto nas decisões, já que estas afetam a todos os membros dessa comunidade. Essa participação fortalece o coletivo da escola e compromete todos com os resultados do trabalho pedagógico. Num Conselho de Classe, a autoavaliação coletiva se efetiva quando o diálogo é valorizado: todos têm direito a voz e dever de ouvir e refletir sobre cada ponderação, de forma que se tome a decisão mais justa e consensual para o sucesso do trabalho pedagógico, que é responsabilidade de todos.



PROVA BRASIL

e a avaliação educacional

EM NOSSA REDE



Márcio da Costa

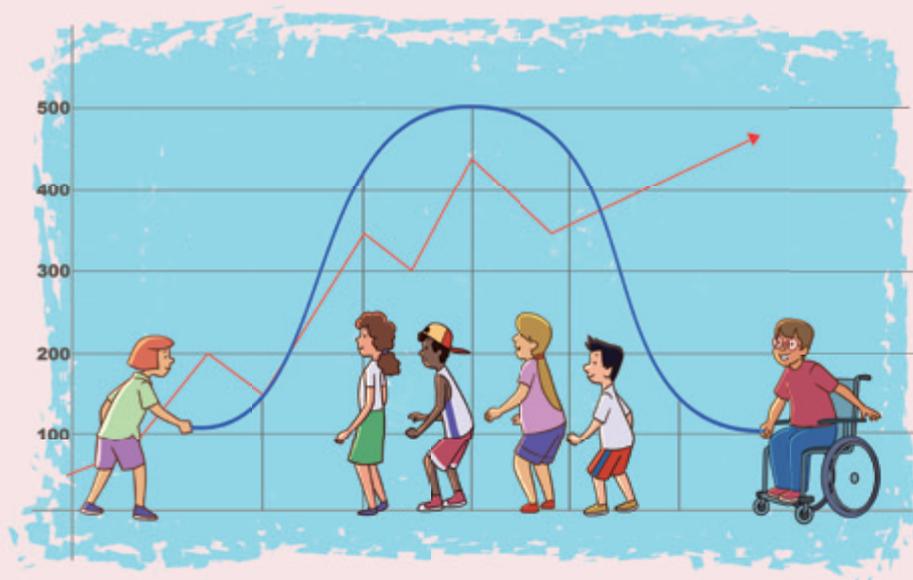
Márcio da Costa é graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (UFF), mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio) e doutor em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ). É professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), cedido à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, onde atua como diretor da Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire.

Como a cada dois anos desde 2005, a Prova Brasil aconteceu no final de outubro. Ainda que menos desconhecida do que já foi no passado, ainda há diversas dúvidas, apreensões e alguma desconfiança quanto a essa ferramenta de avaliação. Este pequeno texto procura responder a algumas questões usuais, observadas no decorrer de investigações acerca de avaliações e dados educacionais que pude realizar nos últimos anos. Tais estudos, relacionados ao final, se dedicaram a ouvir docentes, basicamente da rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro, por meio de grupos focais e de um questionário preenchido on-line. No entanto, optamos por acrescentar novas percepções a essas previamente colhidas. Para isso, uma pequena equipe de estudantes universitários foi a campo realizar grupos

focais com estudantes de nossa Rede. Foram seis grupos focais, congregando alunos de 18 escolas, escolhidos aleatoriamente, conforme os critérios de pertencerem a turmas de 5º, 7º e 9º anos regulares, nos turnos da manhã e da tarde. Cada grupo focal contou com aproximadamente dez estudantes – portanto, três ou quatro de cada uma de três escolas. Eles foram divididos por série e asseguramos o deslocamento dos estudantes de cada duas escolas para uma terceira, próxima, onde as conversas se realizaram.

Grupos focais são uma técnica amplamente utilizada em pesquisa social, que visa colocar em contato pessoas em condições/posições bem próximas, para que troquem opiniões sobre um determinado assunto que se pretende investigar. Cada grupo, com

duração aproximada de hora e meia, é moderado por uma pessoa da equipe de pesquisa e conta, ao menos, com um relator, também externo. O moderador cumpre o papel de apresentar progressivamente os elementos de um roteiro de questões previamente definidas, que são debatidas da forma mais livre possível pelos participantes. Ninguém da equipe de pesquisa emite opiniões durante a conversa do grupo, e há um conjunto rígido de regras de procedimentos que buscam assegurar que as opiniões emergam, que divergências e diferenças se explicitem sem constrangimento. A equipe de aplicação da técnica deve atender a uma série de requisitos e passar por forte treinamento. Entre as vantagens reconhecidas de tal técnica está a de favorecer que, pelo debate entre pares, possa ser superada alguma artificialidade de situações de entrevistas individuais. Enfim, é uma técnica relativamente simples e eficaz de obter percepções, dúvidas, opiniões, pontos de vista de número mais elevado de indivíduos e mais rapidamente do que seria possível por meio de entrevistas, guardando diferenças importantes de outras formas de coleta, como a aplicação de questionários em maior escala. Há vantagens e desvantagens em cada uma dessas alternativas, mas os grupos focais nos pareceram bastante adequados para um tratamento exploratório de um assunto praticamente desconhecido em pesquisa com estudantes no Brasil.



Boa parte do exposto à frente provém, basicamente, daquilo que foi levantado por nossos estudantes e, em parte, converge com percepções que já havíamos encontrado entre professores. Evitarei tecnicidades que excedem o escopo desta revista e do público a que se destina.

Tratando especificamente da Prova Brasil, como já apontado, há algumas controvérsias e várias confusões sobre esse teste. Tentarei expô-las brevemente. A Prova Brasil, assim como algumas outras avaliações, não é uma ferramenta pedagógica dos professores. Não é feita ou conhecida por eles. A aplicação acontece a cada dois anos, em apenas duas séries (5º e 9º anos), com somente duas disciplinas, Língua Portuguesa e Matemática. Seus resultados saem quase um ano depois e as notas de cada estudante não são divulgadas. Além disso, ninguém sabe exatamente o que vai cair na prova, e quem passa por ela muito provavelmente terá de responder a algumas perguntas bem fáceis e a

outras bem difíceis, acima e abaixo do que seria razoável esperar que soubesse na série em que estuda. Para completar, uma pessoa estranha aplica essa prova. Entra na escola e sai com o pacote de provas, cujo resultado só será conhecido muito depois, no ano seguinte, quando alunos e professores já terão trocado de turma e até de escola. A notícia mais usual sobre os resultados se dá na forma de um ranking de escolas. Até o resultado é estranho. Varia, hipoteticamente, entre zero e 500, mas é muito improvável que alguma escola chegue a esses valores extremos! Depois, esse resultado se converte em uma nota média por série de cada escola, que varia mais ou menos entre zero e dez. Para que serve isso? Por que se gasta tanto dinheiro? Por fim, o resultado das provas desses estudantes vai ser misturado em uma equação com a taxa de aprovação de toda a escola, para todas as séries do mesmo segmento, compondo o Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Em muitos

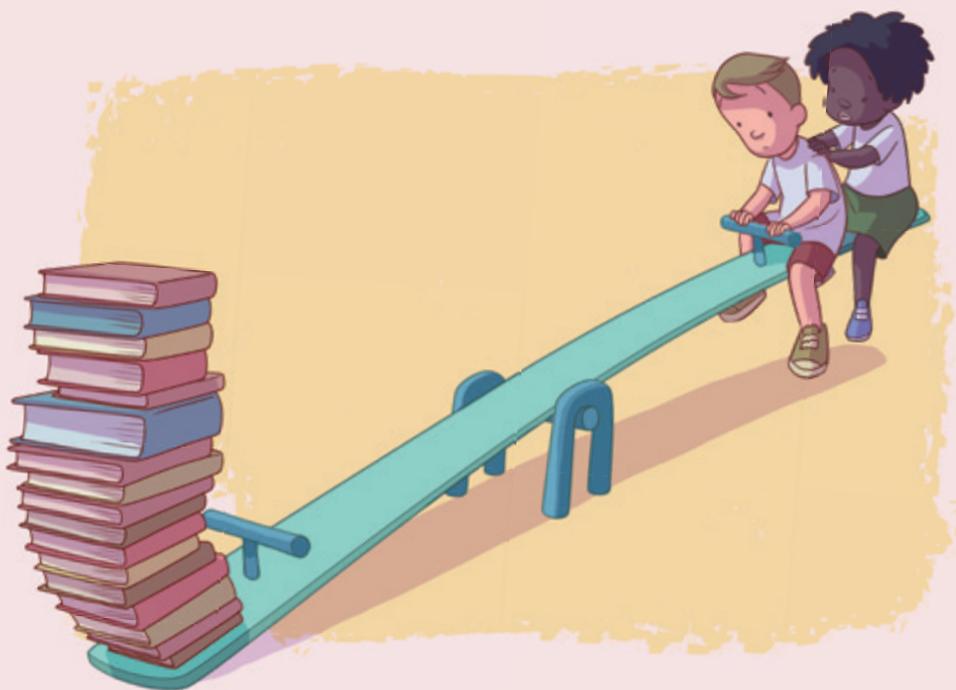
lugares, inclusive no Rio, esse índice é ou já foi utilizado para distribuir prêmios monetários aos professores. Ou seja, os professores e demais agentes educacionais são avaliados pelo que os alunos respondem nessa prova.

Quase todas as características acima não são erros ou falta de qualidade da prova. De fato, isso acontece porque esse tipo de avaliação é muito diferente daquilo a que nos habituamos como estudantes ou como professores. Na Prova Brasil, o que está sendo avaliado é o sistema educacional, a oferta educativa proporcionada aos estudantes. Como é algo raro, apenas de dois em dois anos e em duas séries, muitos alunos jamais farão a prova. Por exemplo, alguém que esteja no 4º ano em 2017 e for sempre aprovado, jamais será exposto à prova. Seu objetivo é avaliar como estão evoluindo os sistemas de ensino, as escolas, isoladamente ou em qualquer agrupamento que for de interesse. Para isso, tudo nela é diferente de um teste feito pelo professor. A forma de aplicar, de corrigir e de calcular os resultados, tudo é bem específico. A “matéria” da prova tem também um jeito diferente. Ela não diz respeito a uma série, mas a todo o ensino básico, naquilo que é passível de ser avaliado por esse tipo de teste. Por isso, cada estudante que faz as provas faz apenas um pequeno pedaço delas.

Assim, dependendo da série em que está, um estudante pode responder a 44 ou 52 perguntas de Língua Portuguesa e Matemática, metade de cada. Mas a prova mesmo tem 154 e 182 perguntas, respectivamente, nos testes destinados ao 5º e 9º ano¹. Tais perguntas, ou itens, estão espalhadas por 21 cadernos diferentes, de forma que, na mesma turma, quase ninguém responde exatamente às mesmas perguntas. A razão é que é necessário colocar na mesma métrica, medir com a mesma régua, habilidades e conhecimentos de estudantes ao longo de um grande percurso escolar. O objetivo não é ver quanto um aluno sabe, mas quanto um conjunto de alunos sabe. Por isso, não é correto divulgar as notas de estudantes individualmente. Cada um pode ter respondido não apenas a perguntas diferentes, mas com

níveis de dificuldade diferentes. Por tais características, é melhor que a prova seja aplicada por gente que não é da escola, afinal a escola também está sendo avaliada. Claro que essa prova não pode servir para aprovar ou reprovar um estudante, nem é muito grave que demore para sair seu resultado, ainda que seria melhor se saísse mais rápido. Repito: esse tipo de teste não avalia indivíduos isoladamente. As respostas de estudantes de todo o Brasil precisam ser tratadas e analisadas, e os resultados indicam, principalmente, que grandes áreas de desenvolvimento/ conhecimento precisam de maior atenção e, sobretudo, se estamos avançando ou não.

Assim, essas coisas não são defeitos. Precisam ser assim. Há alternativas e há polêmicas,



¹A partir de 2017, os estudantes do final do Ensino Médio das escolas públicas também passam a fazer, todos, a prova. Até então, apenas uma amostra deles tinha de passar pelo teste. Nas escolas privadas, a participação continua a ser amostral, mas existe a opção de a escola aderir voluntariamente ao teste.

muitas, entre especialistas, no mundo, que se dedicam a esse enorme campo de conhecimento. Contudo, é praticamente universal, hoje, o uso desse tipo de coleta de informações em grande escala para avaliação da educação oferecida às populações. As técnicas envolvidas na criação das provas, em sua análise e na emissão de resultados são cada vez mais sofisticadas e tentam responder a críticas especializadas, que vão fazendo com que melhorem. As provas são apenas de Língua Portuguesa e Matemática, em virtude de que nessas disciplinas está mais avançado e confiável o conhecimento das técnicas para provas desse tipo, que adotam uma maneira de calcular o desempenho bem diferente da tradicional contagem de acertos e erros: a Teoria da Resposta ao Item. Seguindo essa invenção relativamente recente, não importa apenas que percentual foi acertado, mas quais itens o foram. Outros dados igualmente relevantes, contextuais, são coletados também, permitindo que comparações entre escolas, cidades ou estados sejam mais justas. Mesmo que seja a comparação da escola ou da cidade com ela mesma no passado. Para isso, cada estudante responde a um questionário que fala de suas condições de vida, e as condições escolares também são registradas através de variados instrumentos², como o Censo Escolar. De posse de todas essas informações, podemos, por exemplo, saber

“Podemos, por exemplo, saber que em uma determinada escola, mesmo com muitos estudantes que vêm de famílias com baixa escolaridade, em condições de vida difíceis, muitas vezes com uma estrutura física pouco adequada, um belo trabalho se realiza.”

que em uma determinada escola, mesmo com muitos estudantes que vêm de famílias com baixa escolaridade, em condições de vida difíceis, muitas vezes com uma estrutura física pouco adequada, um belo trabalho se realiza. Podemos aprender com esses exemplos, muito variados. Podemos, também como exemplo, saber se um projeto de organização da vida escolar ou de aplicação de uma disciplina está surtindo os efeitos esperados.

Há, porém, usos indevidos e questionamentos pertinentes. Em primeiro lugar, a opção pela divulgação de resultados na forma de descritores, que são mais abstratos que os itens da prova, não permite bom uso

pedagógico dos resultados. Um descritor, por exemplo, “identificar informação explícita contos e reportagens” pode corresponder a itens com nível de dificuldade muito diferente, dependendo da complexidade do texto apresentado. Como os itens da prova não são divulgados, ou apenas muito tempo depois, a informação de que tal descritor foi bem ou mal alcançado pelos estudantes de um determinado grupo não chega a ser muito relevante para a tomada de decisões pedagógicas³, desde que não se saiba que itens foram respondidos. Quem tiver interesse em verificar a forma como os resultados são divulgados na forma de atingimento de descritores pode visitar <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>. Meu ponto é que a Prova Brasil não é um bom guia pedagógico, ainda que permita, com os devidos cuidados metodológicos, registrar os avanços observados e comparar unidades diferentes. Talvez por problemas dessa ordem, redes como a do Rio de Janeiro optaram por outro sistema centralizado de coleta de informações, complementar, mais útil do ponto de vista da tomada de decisões educacionais. As avaliações bimestrais, produzidas por equipes da própria SME, têm potencial mais elevado nesse sentido. Ali, professores, escolas e a gestão da Rede podem ter ideias mais concretas dos

² Há questionários para docentes, gestores e escolas.

³ O Inep divulga resultados na forma de faixas de proficiência, que correspondem a descritores ordenados, supostamente, em nível de complexidade/dificuldade crescente.

conhecimentos/habilidades de nosso alunado. As informações ali contidas estão disponíveis imediatamente para os professores, são registradas ao nível de cada estudante e são colhidas em todas as séries, mais de uma vez ao ano. Esse assunto extrapola as intenções do presente artigo, mas demanda uma discussão mais cuidadosa, talvez em outro texto. De qualquer forma, se existe uma recomendação interessante para quem pretende se sair bem na Prova Brasil, é que seja dada atenção devida às avaliações bimestrais e à evolução de cada estudante ao longo de todo o processo escolar. O cuidado com esse aspecto resulta em melhoria dos resultados em avaliações externas, impessoais e de grande escala, dado que estas refletem o trabalho persistente de vários anos.

Por fim, há um elemento que se sobrepõe às discussões propriamente educacionais e que contribui para embaralhar um pouco o quadro. Parte das resistências advém do fato de resultados em sistemas de avaliação em grande escala frequentemente serem utilizados como base para políticas de incentivos/recompensas. Não há clareza sobre políticas de tal sorte resultarem em ganhos efetivos de qualidade em

sistemas escolares. É certo, contudo, que elas acrescentam um componente que pode confundir os resultados, já que afetam características estritamente avaliativas do teste pela introdução de interesses econômicos dos profissionais envolvidos. As reações corporativas também se acirram, em tais circunstâncias, confundindo críticas aos testes

“
O debate franco, sério, sobre esses exames só contribui para a melhoria de nossa educação. O conhecimento das muitas questões envolvendo avaliações como a Prova Brasil ainda é escasso.”

com críticas a seus usos. Há relatos conhecidos, nacional e internacionalmente, de reações politicamente motivadas que incentivam o desprezo diante da realização dos testes. Fazer corpo mole, entregar em branco, “chutar” as respostas



são comportamentos relatados, algumas vezes estimulados. Esse tipo de reação acaba convergindo com outras, de motivação inversa, como o estreitamento curricular ou a seleção de estudantes que farão o teste. Ambos contribuem para distorcer o resultado que sinaliza o sentido em que estão evoluindo as redes escolares.

O debate franco, sério, sobre esses exames só contribui para a melhoria de nossa educação. O conhecimento das muitas questões envolvendo avaliações como a Prova Brasil ainda é escasso. Muito do que se discute é fruto desse pouco conhecimento, que faz com que se confundam características de testes que têm objetivos muito diferentes, como esta prova nacional e as avaliações bimestrais que nossa Rede Municipal realiza. De qualquer maneira, a melhor atitude a se ter diante delas é se esforçar, dar o melhor a nosso alcance.

Referências

CERDEIRA, Diana Gomes; ALMEIDA, A. B.; COSTA, M. Indicadores e avaliação educacional – Percepções e reações a políticas de

responsabilização. *Estudos em Avaliação Educacional* (Impresso), v.25, p.198-225, 2014.

CERDEIRA, D. G. S; PRADO, A. P.; ROSISTOLATO, R. P. R.; TAVARES, M. O.; COSTA, M.

Conhecimento e uso de indicadores educacionais no município do Rio de Janeiro. *Estudos em Avaliação Educacional* (On-line – Pre-print), 2017.

Avaliar para promover:

OS DESAFIOS DA

avaliação em Artes



Cristiane Souza de Oliveira

Formada em Artes Cênicas pela Escola de Teatro Martins Penna. Licenciada em Artes Visuais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Uerj. Curso de extensão em Cultura e Mitologia Yorubá – Colégio Pedro II. Mestranda em Artes na linha de Arte, Cognição e Cultura pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Uerj. Atua como atriz, professora de teatro e, há cinco anos, como professora de Artes na Escola Municipal Gandhi (10.19.040), Santa Cruz, Rio de Janeiro.

RESUMO

Neste artigo abordaremos conceitos sobre a avaliação no processo educacional e no cotidiano do ensino de Artes na escola, debatendo as práticas docentes segundo as teorias sobre o tema. O estudo aborda referenciais de autores como Jussara Hoffmann (2001, 2009), Thereza Penna Firme (2017) e Paulo Freire (1992), para os quais a avaliação é direcionada não só ao aluno, mas ao núcleo escolar como um todo, incluindo ações, propostas e planejamentos dos docentes. Apresentaremos parâmetros para uma visão mais ampliada dos processos de aprendizado, visando possíveis mudanças, adequações e orientações metodológicas.

Palavras-chave: Educação. Avaliação. Artes. Ações. Escola.

Introdução

O tema avaliação sempre foi um dos mais polêmicos dentro do cotidiano escolar. Distantes um pouco dos padrões mais rígidos da palmatória e das longas tomadas de tabuada, que também serviam de critério de avaliação sobre desempenho e evolução do aluno, deparamo-nos, hoje,

com muitos desafios e conflitos a serem superados. E, muitas vezes, nos vemos presos ainda a padrões que não nos ajudam a evoluir ou a superar conflitos do passado. Por isso mesmo, é preciso que debatamos e nos debrucemos sobre o tema, para que possamos olhar para nossos métodos, nossos critérios e nossos desejos de avanços nesse quesito.



Este artigo nasce com o desejo de elaborar reflexões que nos auxiliem a pensar sobre critérios e estratégias no intuito de basear a avaliação em Artes, tendo como fundamento o não isolamento das disciplinas e a inclusão do ambiente escolar com suas ramificações dentro do processo avaliativo e de aprendizagem. Por assim dizer, pensaremos na avaliação como uma ferramenta não só julgadora e punitiva, mas também como método que nos sirva de impulso para ações, atividades e atitudes. Sob essa perspectiva, não somente o aluno está sendo avaliado, mas sim todo o processo de aprendizado e as metodologias que englobam os itens fundamentais da escola, tornando todos os seus setores protagonistas do processo educativo. Abordaremos a avaliação não no sentido da punição ou de apontamentos de dados, mas como indicador de aprendizado, de mobilizações e de parâmetro para modificações ou encaixes das metodologias.

“
Abordaremos a avaliação não no sentido da punição ou de apontamentos de dados, mas como indicador de aprendizado, de mobilizações e de parâmetro para modificações ou encaixes das metodologias.”

Tomada por esses termos, a avaliação nos serve de base para novas estratégias e procedimentos, como salienta Jussara Hoffmann:

Em relação à aprendizagem, uma avaliação a serviço da ação não tem por objetivo

a verificação e o registro de dados do desempenho escolar, mas a observação permanente das manifestações de aprendizagem para proceder a uma ação educativa que otimize os percursos individuais. (HOFFMANN, 2001, p. 17)

Sou professora de Artes e, ainda hoje, assim como outros colegas da área, me deparo com um olhar que inferioriza essa habilidade e a coloca em comparação com outras áreas, como se houvesse um anseio de eleger critérios de importância para as capacidades humanas. Retomamos antigas questões, tais como: para que serve a arte? Arte reprova? Arte tem o mesmo peso que Matemática? É como se ainda vivêssemos sobre bases que conferem graus de importância às habilidades específicas do conhecimento. Discutiremos a seguir metodologias de aprendizado e avaliativas pensando no contexto da disciplina de Artes.





Avaliação controladora x avaliação como diálogo

Se conciliar o dia a dia escolar – que convive com várias limitações de espaços, materiais e recursos – já é difícil para o trabalho em artes, imagine pensar em como avaliar o aluno. Ainda mais pensando nas artes, nas quais os processos subjetivos não são descartados e delas fazem parte. Partimos do princípio de que falar em artes, mesmo dentro do contexto escolar, é falar de um conhecimento que busca e prima pela experiência, pela experimentação e pela vivência. Se dar aula de Artes nos exige essa abertura, o momento da avaliação não pode ser encarado com outros critérios, totalmente fora desse contexto. Estabelecer regras de avaliação fixas, ultrapassadas e com referências fora do nosso dia a dia pode nos levar a

alguns equívocos e prejuízos no amadurecimento das relações escolares e do crescimento intelectual, cognitivo, por que não dizer artístico do aluno. Nesse sentido, essa postura nos leva a um diálogo entre as perspectivas do professor e do aluno, entre as teorias e a prática de sala de aula, entre as matérias do currículo escolar, entre o ideal e o possível dentro do contexto escolar, além de outros cruzamentos.

Todos temos a noção ou a consciência de que dificilmente formaremos artistas com o ensino básico de Artes, nem é esse o nosso objetivo, mesmo nos apoderando de técnicas, equipamentos ou fundamentos mínimos. Por outro lado, podemos implantar a semente da curiosidade e da investigação, utilizando as experiências de sala de aula como instrumentalização

para um pensamento crítico e um desejo por introduzir na vida desse aluno uma fruição mais cotidiana de ambientes como teatros, museus, bibliotecas e cinemas. É necessário produzirmos marcas e inquietações para as artes, valorizando as potências do aluno, bem como a formação de sujeitos capazes de experimentar suas habilidades criativas. Cumpre mostrar que as artes não são algo distante, privilégio de pessoas especiais e supostamente escolhidas por um dom, ou que ocorrem apenas nas instituições oficiais, mas sim que são ferramentas do cotidiano, acessíveis a todos. Cabe encarar as artes como potência do ser humano e como possibilidade para a criação de afetos e motivações, nos assumindo, assim, como indivíduos sociais. Paulo Freire discorre sobre as relações que envolvem o aprendizado e o papel do educador, que pode ser extremamente positivo quando dialoga com os outros temas que circulam a escola. Segundo o autor, o diálogo deve ocorrer em todas as camadas dos processos educativos, interligando seus setores e esferas, principalmente na relação entre aluno e professor:

A relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender, e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento

crítico, inquieto, do educador ou da educadora não freia a capacidade de criticamente também pensar ou começar a pensar do educando. [...] Se o pensamento do educador ou da educadora anula, esmaga, dificulta o desenvolvimento do pensamento dos educandos, então o pensamento do educador, autoritário, tende a gerar nos educandos sobre quem incide um pensar tímido, inautêntico ou, às vezes, puramente rebelde. (FREIRE, 1992, p. 118)

Por esse prisma, a avaliação em Artes deve levar em consideração não só uma prova escrita usada de forma normativa, com base em conteúdos ministrados – ou um virtuosismo que surja de algum aluno –, mas também deve se dedicar a captar a progressão dos interesses distintos dos alunos pela pesquisa, pelo espírito de investigação, bem como os processos individuais. Assim, nossos objetivos irão ao encontro da formação do indivíduo de maneira mais global, entendendo o ser humano como um ser formado por muitas variantes diferentes.

Avaliação como indicador de estratégias e mediador de aprendizados

É preciso lembrar que o ambiente escolar, além de ser um espaço para o aprendizado e o ensino, é também, primordialmente, um espaço de trocas, de interação e de coletividade, onde o aprendizado não formal também circula.

Se é possível traçar uma trajetória do processo avaliativo, podemos assinalar que este passa por quatro “gerações” ou fases, como expôs em palestra ministrada para professores da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro a educadora Thereza Penna Firme. A primeira fase é da mensuração, que trata somente de medir e determinar valores por meio da avaliação. A segunda é a da descrição, na qual a avaliação descreve os perfis e determina as estatísticas. A terceira é a do julgamento, que julga os erros e elege bons desempenhos. A quarta, por fim, é a da negociação e da avaliação como um meio e não um fim.

“**Assim, nossos objetivos irão ao encontro da formação do indivíduo de maneira mais global, entendendo o ser humano como um ser formado por muitas variantes diferentes.**”

Não podemos esquecer que, para falarmos de avaliação ou elegermos seus critérios, teremos que questionar alguns de seus aspectos: a) sua utilidade (para que estamos avaliando?); b) sua viabilidade (é possível avaliar

desta forma?); c) a ética (a avaliação está sendo realizada com devido respeito aos envolvidos?); d) sua precisão (as informações técnicas estão sendo transmitidas com mérito e relevância?). Desse modo, fica mais fácil agir com respeito e responsabilidade, para o bem-estar de todos, considerando as individualidades e as competências de cada um dos envolvidos no processo. Assim, podemos primar pelo bom senso sem nos destituir de sensibilidade, mas nos utilizando dos instrumentos que nos cabem.

Podemos ressaltar que avaliação se dá em distintos âmbitos, quer seja na interação pessoal entre alunos e professores, ou na interação entre a escola e o mundo que a envolve. Essa relação requer uma perspectiva cuidadosa, a fim de não olharmos para o coletivo escolar como uma massa homogênea e sem distinções. Quanto a isso, argumenta Hoffmann:

O olhar avaliativo, frente a fenômenos, situações, objetos e pessoas, vislumbra múltiplas dimensões. Olhares vários, além disso, expressam experiências, pensamentos, sentimentos e desejos, sempre de forma única, singular. Vemos sempre muitas coisas. Pessoas diferentes olham para o mundo de jeitos diferentes. (HOFFMANN, 2009, p. 15)

A autora assinala uma relação onde o universo e a persona do aluno são levados em consideração, e que, por outro

lado, coloca o professor numa condição mais dinâmica na medida em que ele precisa estar disponível a uma via de mão dupla, onde ambos os lados assumem a mesma importância. Ainda segundo a autora, a avaliação deve promover mudanças e progressos dentro do processo educativo e não apenas servir de base de juízos de valor, qualificando ou desqualificando o aluno de forma impessoal e distanciada.

Sabemos que a avaliação pode ser um instrumento de manipulação e de controle do ambiente da sala de aula e que muitos professores, diante de situações difíceis ou por uma questão de personalidade, se utilizam desse quesito com bastante rudeza. Essa questão nos leva a pensar até que ponto essas atitudes autoritárias contribuem para o aprendizado de fato. A educadora Ana Mae

Barbosa, uma das maiores referências da arte-educação no Brasil, reflete sobre as atitudes de educadores ditadores e normas estabelecidas, que trazem para a avaliação um sentido destruidor, quando manipulada de forma bélica contra o aluno e contra qualquer desejo de mudança:

Através da avaliação, eles podem exercer o poder sobre qualquer processo educacional, açambarcando-o, negativando-o ou positivando-o ao seu bel prazer. Na história da educação brasileira, muitas experiências sérias, significativas e importantes foram assassinadas por avaliadores estranhos ao processo educacional, que estava sendo julgado não só por manipulação, preconceitos, má intenção, falsa ideologia, mas também por ignorância vivencial e

falta de entendimento acerca da própria experiência. (BARBOSA, 1985, p. 135)

Refletindo sobre todas essas questões, o nosso intuito é ter ideias, planejar atividades e criar subsídios de ações que fortaleçam uma visão mais humanizada da avaliação escolar. Faz-se necessário criar metodologias que não foquem somente números e metas, mas, entre outros pontos, privilegiem um ambiente mais saudável para operarmos nossos desejos como profissionais da educação. A avaliação não deve nos servir somente de veículo para rotularmos alunos e professores – como, por exemplo, para tachar o aluno x de fraco ou o aluno y de disperso ou desatento. Ou, no caso dos professores, eleger aquele que mais reprova ou o que mais se utiliza da tão famosa caneta vermelha.

Para ressignificarmos nossa atuação prático-teórica enquanto professores, Jussara Hoffmann (2001) considera as seguintes comparações com relação às diferentes abordagens sobre a avaliação:

DE	PARA
Avaliação a serviço da classificação, seleção, seriação	Avaliação a serviço da aprendizagem, formação e promoção da cidadania
Reprodução, alienação, normas	Mobilização, inquietação e busca de sentido
Intenção prognóstica, somativa, de explicação e apresentação de resultados	Intenção de acompanhamento permanente, mediação e intervenção pedagógica
Visão unilateral – professor Visão unidimensional – padronização	Visão dialógica, de negociação multirreferencial
Privilegio à homogeneidade, à classificação, à competição	Respeito à individualidade, confiança nas capacidades, interação e socialização

Quadro 1. Metodologias comparadas de avaliação (HOFFMANN, 2001, p. 18)



No quadro anterior, podemos estabelecer uma comparação entre diferentes posturas, tendo como foco os conceitos avaliativos. A autora propõe uma quebra de padrões que podem ser considerados ultrapassados a fim de estabelecermos outras referências dentro do aprendizado, visando integrar à avaliação todos os processos educativos. Nessa análise, podemos confirmar que uma nova visão sobre avaliação requer mudanças que ampliem esse diálogo e que possam ser um instrumento para enriquecimento das metodologias, práticas e análises, pois estaremos apoiados em conceitos concretos para essas mudanças.

Quando desenvolvo alguma ação na minha escola que dá certo, que rende frutos e que é vista por todos como algo positivo, observo que ela contamina todo o ambiente escolar e que influencia outras atitudes e ações positivas dos colegas. Percebo que essas práticas servem como uma injeção de ânimo nos outros professores, que se sentem instigados a realizar outros projetos.

Conclusão

Temos consciência de que não somente as avaliações tradicionais, baseadas em



provas ou testes de desempenho, devem determinar o conceito final de um estudante, pois estas não dão conta da complexidade do processo de ensino e aprendizagem em Artes. No nosso cotidiano escolar, nos deparamos com algumas dificuldades no momento de avaliar o peso que cada habilidade terá na nota final do aluno. Isso ocorre, por exemplo, quando um estudante tem tendência para o desenho, enquanto outro apresenta habilidades para tecnologia e um terceiro, ainda, demonstra talento para a dança. Sabendo que cada escola vive uma realidade diferente,

pensamos que um dos maiores desafios dos profissionais da educação é o de juntar a prática com teorias que os auxiliem, fazendo disso um exercício de experimentação, sem comprometer ou negligenciar o aprendizado ou o desenvolvimento dos alunos.

Com base nos conceitos expostos, podemos reconhecer que a avaliação está mais para um meio do que para um fim. Precisamos de sensibilidade, respeito e ética para construirmos uma avaliação democrática e participativa, nos mobilizando como comunidade escolar para atingir uma unidade maior dos propósitos.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação: conflitos/acertos*. São Paulo: Max Limonad Ltda., 1985.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a*

pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PENNA FIRME, Thereza. Palestra realizada na Prefeitura do Rio de Janeiro para professores da Rede Municipal de Ensino. 29 ago. 2017.

AVALIAÇÃO

Um bicho de sete cabeças?



Ana Paula Lima da Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – PPGEduc/UFRRJ. Professora de Educação Infantil da Creche Municipal Padre Valter da Costa Santos (09.18.616), Campo Grande, Rio de Janeiro.

Resumo

Este artigo aborda o tema da avaliação como algo intrínseco ao processo de ensino-aprendizagem e visa propiciar contribuições significativas ao campo educacional e proporcionar uma reflexão crítica sobre a práxis pedagógica no âmbito da avaliação. Apresenta a importância do processo avaliativo numa perspectiva diagnóstica e mediadora, a fim de incluir e acolher todos os estudantes considerando as suas potencialidades, ao contrário da avaliação com conotação de exame, que tem como objetivo classificar, selecionar e excluir.

Palavras-chave: Avaliação educacional. Função da avaliação. Concepções de avaliação.

Avaliar ou examinar?

Ao longo da nossa trajetória escolar somos marcados por “avaliações”, denominadas por conceitos positivos ou negativos, bom ou ruim, por nota “vermelha” ou “azul”. Geralmente, o aluno fica apreensivo, tenso, nervoso no dia de prova, de teste, ou no dia em que o responsável vai buscar o boletim para saber o resultado final do ano letivo, e então saber se o aluno foi reprovado ou

aprovado, se está apto ou não a prosseguir para a série seguinte. Como afirma Vasconcellos:

A prática da avaliação escolar chega a um grau assustador de pressão sobre os alunos, levando a distúrbios físicos e emocionais: mal-estar, dor de cabeça, “branco”, medo, angústia, insônia, ansiedade, decepção, introjeção de autoimagem negativa. Uma escola que precisa recorrer à pressão da nota logo nas

séries iniciais é, certamente, uma triste escola e não está educando, é uma escola fracassada. (VASCONCELLOS, 1995, p. 37)

Provavelmente, muitos estudantes já passaram por essas situações. No entanto, segundo Luckesi (1996), avaliar é um ato pelo qual, por meio de uma disposição acolhedora, qualificamos alguma coisa (objeto, ação ou pessoa), tendo em vista, de alguma forma,

tomar uma decisão sobre ela. E ainda afirma que avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível. Por isso, não é classificatória nem seletiva; ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. O autor enfatiza que avaliar é um ato amoroso, ou seja, o objetivo da avaliação não é classificar, selecionar ou excluir o estudante. Nessa perspectiva, a avaliação serve para diagnosticar sua dificuldade e necessidade para que assim, juntos, docente e discente possam traçar novos caminhos, avançar, construir novos resultados e alcançar os objetivos propostos. E ainda considera que o ato de examinar é oposto a tudo que foi citado – este, sim, é classificatório e excludente, pois tem o poder de julgar e determinar se o estudante foi aprovado ou reprovado. Para o autor, muitos professores não distinguem a diferença entre o ato de avaliar e o ato de examinar. E ainda afirma que é impossível praticar avaliação dentro de um projeto pedagógico tradicional, pois um projeto pedagógico que sustente uma prática de avaliação acolhedora considera que o ser humano não está pronto e acabado. Os instrumentos, tais como provas e testes, não avaliam, apenas coletam dados. Segundo o autor, não é preciso mudar os instrumentos avaliativos, tais como provas, testes, trabalhos individuais ou em grupos, mas, sim, a postura do professor de examinar para avaliar, refletir e decidir sobre o que fazer com esses dados: classificar ou



diagnosticar? Esses instrumentos precisam ser utilizados para analisar o percurso, tomar consciência da situação em que se encontra, para retomar o que for necessário e refletir sobre que novos caminhos serão percorridos, para que o educando possa aprender. Hoffmann (2012) opõe-se à

“
Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível. Por isso, não é classificatória nem seletiva; ao contrário, é diagnóstica e inclusiva.”

avaliação classificatória e a define como sentenciosa; no entanto, reconhece que a avaliação é essencial e defende uma avaliação mediadora, ou seja, uma ação avaliativa que encoraja a reorganização do saber, numa troca entre professor e aluno. Segundo Hoffman (2014a, p. 90), a avaliação mediadora é compreendida como um processo de permanente troca, ou seja, é “um processo interativo, dialógico, espaço de encontro e de confronto de ideias entre educador e educando em busca de patamares qualitativamente superiores de saber”. Sendo assim, a prática avaliativa mediadora, complexa e multidimensional, com vistas a acompanhar, mobilizar, entender, promover, compreende que:

A construção do conhecimento se dá pelo processo de internalização

da realidade captada pelo sujeito, que cria representações próprias, atribuindo sentido único ao que experiencia, num espiral sem começo nem fim absolutos em termos da evolução do pensamento. Na visão dialética, a mediação se dá pela antítese, pelo confronto, que ocorre na relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Ao interagir com o objeto, o sujeito o recria no seu pensamento. Esse objeto agora é um novo objeto, uma nova representação para esse sujeito. O 'objeto' da interação do aluno pode ser o professor, a noção estudada, o colega, um texto lido. Todos eles são considerados mediadores, uma vez que serão elementos de 'objetivação' do pensamento do aluno, acarretando, pela abstração reflexionante, a construção de novos significados. (HOFFMANN, 2014a, p. 91)

Para Hoffmann (2014b), a avaliação é a reflexão transformada em ação e é considerada pela autora como indispensável para o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, avaliação não é sinônimo de fazer provas, dar notas ou fazer boletins e não é como muitos professores e estudantes a definem: julgamento de valor dos resultados. Por isso, não deve ser vista como uma mera atividade burocrática, muito menos como instrumento de punição e de controle disciplinar, mas, sim, como "inerente e indissociável

enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação" (HOFFMANN, 2014b, p. 22). Nessa perspectiva, percebe-se a importância de oportunizar a tomada de consciência por parte dos professores que estão diretamente envolvidos com o ato de avaliar, para que reflitam permanentemente sobre a contradição existente entre a ação de avaliar e a concepção de avaliação como resultado e como julgamento.

Avaliação como processo: ação e reflexão

Segundo Demo (1996), a avaliação qualitativa é um processo de acompanhamento permanente e diário, ou seja, a avaliação é processual, com vistas ao bom desempenho do estudante com qualidade formal e política. Por isso, não pode ocorrer de forma ocasional, extemporânea, intempestiva, ameaçadora. E/ou somente ao final do processo, como acontece quando o professor utiliza apenas a prova como instrumento avaliativo.

A avaliação qualitativa significa o direito à oportunidade, que transcende sempre o mero desempenho quantitativo, alojando-se em cheio no espaço da cidadania competente. O aluno deve poder aprender bem a reconstruir conhecimento, em termos formais, como deve, sobretudo, aprender a tornar-se cidadão crítico e participativo. Como regra, a reprovação marcante do aluno deveria implicar a

reprovação do professor, pelo menos acima de certos limites e em particular no Ensino Fundamental. Em todo o caso, o professor que reprova em massa está mais reprovado que os alunos reprovados. Assim, mais que dar aula, o compromisso do professor é a aprendizagem do aluno. (DEMO, 1996, p. 42 e 43)

“

O aluno deve poder aprender bem a reconstruir conhecimento, em termos formais, como deve, sobretudo, aprender a tornar-se cidadão crítico e participativo. ”

O autor ainda faz uma crítica aos métodos avaliativos que encerram em si quantidades e produtos extensos e não em processos, como é o caso da avaliação qualitativa, cuja marca é a intensidade. Não basta apenas averiguar se o aluno aprendeu determinado conteúdo de uma disciplina, mas o que ele fará com esse conhecimento e se é componente processual de sua cidadania, e não meramente instrumental.

De acordo com Haydt (2000), a avaliação apresenta três funções básicas: diagnosticar, controlar

e classificar. Consoantes a essas três funções existem três modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. Veremos adiante como alguns autores as definem. Segundo Melchior (2003, p. 44), a avaliação diagnóstica “tem como pressuposto a dialética constante entre avaliadores e avaliados, sempre na construção dos saberes, das habilidades e das atitudes dos educandos”. A avaliação diagnóstica pode ser aplicada por diversos instrumentos, geralmente no início do bimestre, semestre ou de acordo com a organização dos estudos. E tem como objetivos conhecer o aluno, sondar e identificar os conhecimentos prévios do estudante, e utilizar estes como ponto de partida para novos conhecimentos, e ainda contribuir para individualizar a ação docente. Sem, com isso, rotular ou estigmatizar o educando, mas com vistas a identificar os interesses e as necessidades dos estudantes

e, sobretudo, planejar as estratégias de ensino mais adequadas. Para Luckesi (2005), a avaliação é processual e dinâmica, e tem como papel fundamental diagnosticar a situação em que o aluno está, para subsidiar a tomada de decisão, a fim de melhorar a qualidade do desempenho do estudante. Durante o processo avaliativo, o professor não precisa julgar, mas, sim, disponibilizar-se a acolher e a intervir. Nessa perspectiva, a avaliação é compreendida como um ato amoroso. O desafio é fazer o diagnóstico, tendo em vista encontrar soluções mais adequadas e mais satisfatórias para os impasses e as dificuldades dos discentes. Sendo assim, não são necessárias as ameaças, os castigos, mas, sim, o acolhimento, uma escuta atenta, sensibilidade e disponibilidade para replanejar as suas ações pedagógicas. Nesse sentido, podemos afirmar que a avaliação não ocorre

em momentos estanques, mas durante todo o processo, e a ação do professor será o diferencial na vida escolar desses estudantes. Por isso, é de suma importância a qualidade da formação inicial e continuada dos professores envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem, para que haja constante reflexão sobre a ação.

“
Durante o processo avaliativo o professor não precisa julgar, mas, sim, disponibilizar-se a acolher e a intervir. Nessa perspectiva, a avaliação é compreendida como um ato amoroso.”

Essa é uma prática que exige de cada um de nós educadores: vínculo com a profissão, formação adequada e consistente, compromisso permanente com a educação, atenção plena e cuidadosa com todas as nossas intervenções, flexibilidade no relacionamento com os educandos. (LUCKESI, 2005, p. 34)

Segundo Romão (2003), na concepção pedagógica progressista a avaliação da aprendizagem deve ter sempre uma finalidade diagnóstica.



[...] a avaliação da aprendizagem deve ter sempre uma finalidade exclusivamente diagnóstica, ou seja, ela se volta para o levantamento das dificuldades dos discentes, com vistas à correção de rumos, à reformulação de procedimentos didáticos pedagógicos, ou até mesmo de objetivos e metas. Quando se permite fazer comparações, ela o faz em relação a dois momentos diferentes do desempenho do mesmo aluno: verificação do que ele avançou relativamente ao momento anterior de um processo de ensino-aprendizagem. De forma alguma ela pode ser usada para comparar desempenho de alunos ou de turmas diferentes ou para classificá-los em scores ou quadros que revelem hierarquias de desempenho. (ROMÃO, 2003, p. 62)

A avaliação formativa compreendida como motivadora e orientadora com caráter reflexivo, dialógico e crítico ocorre ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, sem a intenção de sancionar, selecionar ou excluir, e deve estar constantemente voltada para a prática pedagógica, conscientizando os alunos da importância do erro não como fracasso, mas como oportunidade para novas aprendizagens. Valorizando sempre as habilidades e competências do estudante. Ao se referir à avaliação formativa, Melchior (2003) supõe que seria

importante que, aos poucos, os educandos compreendessem que não se estuda visando um determinado valor, ou seja, simplesmente para obter notas, mas para aprender, e, à medida que forem fazendo as correções durante o processo, busquem perder o medo de errar e de serem avaliados. Segundo Perrenoud (1999, p. 103), “é formativa toda avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do

“
**Avaliar com
intensão formativa
não é o mesmo
que medir, nem
qualificar, e nem
sequer corrigir;
avaliar tampouco é
classificar, examinar,
aplicar testes.**”

desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”. O autor considera que seria melhor falar em observação formativa do que em avaliação formativa, tendo em vista que o termo avaliação está intimamente ligado à medida, às classificações, aos boletins escolares, à ideia de informações codificáveis. E, ainda, afirma que a observação é formativa quando permite orientar e otimizar as aprendizagens em curso sem que o professor tenha a preocupação de classificar,

certificar e muito menos selecionar. Álvarez Méndez (2002, p. 13) ratifica o exposto por Perrenoud ao afirmar que “avaliar com intensão formativa não é o mesmo que medir, nem qualificar, e nem sequer corrigir; avaliar tampouco é classificar, examinar, aplicar testes”. Para o autor, a avaliação é muito mais do que isso, ela transcende todas essas atividades instrumentais. Nessa perspectiva, a avaliação atua a favor do conhecimento e da aprendizagem.

Necessitamos aprender sobre e com a avaliação. Ela atua então a serviço do conhecimento e da aprendizagem, bem como dos interesses formativos aos quais essencialmente deve servir. Aprendemos com avaliação quando a transformamos em atividade de conhecimento e em ato de aprendizagem o momento da correção. Apenas quando asseguramos a aprendizagem também podemos assegurar a avaliação – a boa avaliação que forma – transformada ela mesma em meio de aprendizagem e em expressão de saberes. Só então poderemos falar com propriedade em avaliação formativa. (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 14)

A avaliação somativa tem a função de classificar o estudante ao final de um bimestre ou de um ano letivo. Numa perspectiva quantitativa, está vinculada à questão de medir, sem considerar o tempo e o ritmo de aprendizagem do estudante e muito menos as especificidades

e as peculiaridades dos aprendizes. Pressupõe que todos aprendem ao mesmo tempo. Para Álvarez Méndez (2002, p. 17), “avaliar somente ao final, ou por unidade de tempo ou de conteúdo, é chegar tarde para garantir a aprendizagem contínua e oportuna”. Melchior corrobora com essa ideia ao afirmar que:

[...] a escola exige um resultado e ele passa a preocupar-se com a avaliação apenas com a função de controle. Assim, a finalidade da avaliação fica descaracterizada. Avalia-se para atribuir um resultado e o aluno estuda para obter uma nota. A consequência desse ciclo é o temor que os estudantes, em geral, têm de avaliações e, especialmente, de testes escolares. Pois, quando a avaliação é feita apenas com função de controle, são considerados somente os momentos avaliativos, representados por

um teste, por trabalhos em grupo ou individuais. Ou o que é ainda pior: o professor atribui-lhe um valor qualquer, sem uma fundamentação, sem que o aluno tenha a mínima ideia de como foi avaliado. (MELCHIOR, 1999, p. 20)

“
**Avaliar é observar,
é registrar, é a
oportunidade que
o professor tem
para (re)planejar
e (re)significar
a sua prática,
buscando novas
estratégias e novas
metodologias para
que o estudante
se desenvolva de
forma integrada.**”

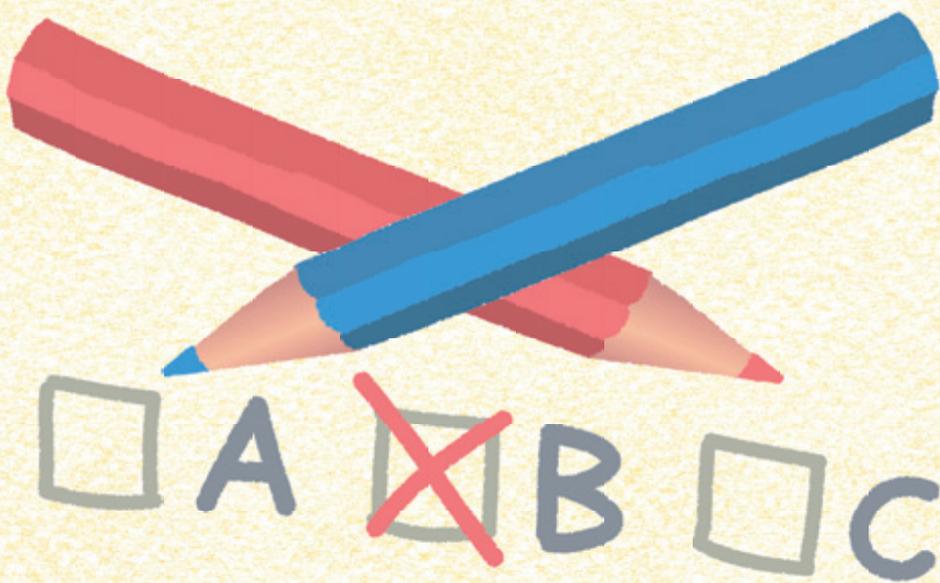
De acordo com Rabelo (1998), a avaliação deve ser contínua a fim de verificar os vários momentos de desenvolvimento do aluno, e o professor deve ter o cuidado de não o comparar com parâmetros externos a ele, mas, sim, com ênfase no seu próprio processo de desenvolvimento.

Considerações finais

A avaliação como sinônimo de exame pode ser vista como um “bicho de sete cabeças”, mas esperamos que esta pesquisa possa contribuir para romper com a visão de avaliação com conotação de exame. Caso contrário, a avaliação continuará sendo o bicho de sete cabeças que permeia o imaginário dos estudantes e o instrumento cerceador do professor como forma de controle do comportamento e como forma de punição.

Ao chegar à conclusão desta construção, podemos afirmar que avaliar é observar, é registrar, é a oportunidade que o professor tem para (re)planejar e (re)significar a sua prática, buscando novas estratégias e novas metodologias para que o estudante se desenvolva de forma integrada. Não apenas ao final de um período, mas durante todo o processo. Para isso, é indispensável respeitar as singularidades e acompanhar o desenvolvimento de cada estudante, vibrando com as suas conquistas e ajudando a superar os desafios.

A avaliação numa perspectiva inclusiva permite ao professor uma ilha de parada, um momento de rever as suas concepções de



educação, e também promove uma profunda reflexão sobre a sua práxis pedagógica.

A avaliação é extremamente importante para o processo de ensino-aprendizagem e é uma via de mão dupla. Por isso, é preciso que o professor tenha um olhar atento, curioso, observador e tenha o hábito de registrar cotidianamente, não simplesmente para cumprir uma função burocrática, e, menos ainda, olhar a partir de parâmetros preestabelecidos. Esse é o desafio posto ao professor mediador, àquele que se dispõe a avaliar para promover, para favorecer o pleno desenvolvimento do estudante de forma integrada, reconhecendo-o como único, a fim de contribuir para a construção da sua autonomia e emancipação como cidadão de direitos.



Referências

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

DEMO, Pedro. *Avaliação sob o olhar propedêutico*. 6. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

HAYDT, Regina Cazaux. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2000.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014 a.

_____. *Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista*. 44. ed. Porto

Alegre, RS: Mediação, 2014 b.

_____. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 32. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

_____. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares, 2005.

MELCHIOR, Maria Celina. *Avaliação pedagógica: função e necessidade*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.

MELCHIOR, Maria Celina.

Da avaliação dos saberes à construção de competências. Porto Alegre: Premier, 2003.

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

RABELO, Edmar Henrique. *Avaliação: novos tempos, novas práticas*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1998.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad, 1995.

DESIGN FOR CHANGE

e o engajamento social



**Angélica
Garcia**



**Carolina
Pasquali**



**Marianne
Estermann**

Angélica Garcia, Carolina Pasquali e Marianne Estermann fazem parte da equipe gestora do Criativos da Escola, braço do Design for Change no Brasil. O Criativos da Escola é uma iniciativa do Alana, uma organização de impacto social que promove o direito e o desenvolvimento integral da criança e fomenta melhores formas de viver.

“A educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.” A célebre frase do educador e filósofo brasileiro Paulo Freire é um ponto de partida para se pensar a função social da escola atualmente e as suas práticas formativas. Este artigo pretende investigar, à luz da metodologia do Design for Change, como se dá a articulação entre aprendizagem, protagonismo e engajamento social como partes de um mesmo processo educativo. Para ilustrá-lo, são apresentadas algumas histórias de projetos desenvolvidos por estudantes brasileiros que fazem parte da iniciativa global.

O Design for Change se coloca como uma proposta pedagógica que incentiva crianças e jovens a se engajarem na transformação de problemáticas reais que ocorrem no interior da escola ou no seu entorno. Sua metodologia, pautada em

quatro verbos – sentir, imaginar, fazer e compartilhar –, propõe aos estudantes um percurso em que eles problematizam a realidade, definem um tema para desenvolver um projeto, investigam respostas para a sua resolução e enfrentam-no por meio de ações concretas.

Nos tempos atuais, cada vez mais se faz necessária uma educação que fomente nos estudantes uma compreensão crítica de fenômenos sociais, contribuindo para a formação de um cidadão consciente das contradições, desafios e potenciais da sociedade na qual vive. A partir da abordagem do Design for Change, crianças e jovens não estudam uma temática social abstrata, desvinculada de sua experiência, e tampouco propõem intervenções sociais no plano hipotético: eles enfrentam uma situação concreta e se implicam ativamente na sua transformação.



A indiana Kiran Sethi (ao centro), criadora do Design for Change, esteve no Brasil em 2017

Ao longo do processo, eles se engajam em uma prática social cujo elemento motivador é a preocupação com as condições de vida das pessoas e/ou a preservação do meio ambiente. Portanto, atuam como protagonistas de ações dirigidas ao bem comum, que pautam valores como solidariedade, responsabilidade cívica, justiça social, diversidade e liberdade, entre outros.

No âmbito do Design for Change, um importante marco a ser destacado é o papel de protagonista que os estudantes

assumem nos rumos do projeto e na construção de si e de seus aprendizados. Uma ruptura com o fazer tradicional em educação, que é baseado na fragmentação de conteúdos, transmissão unidirecional de conhecimento e memorização.

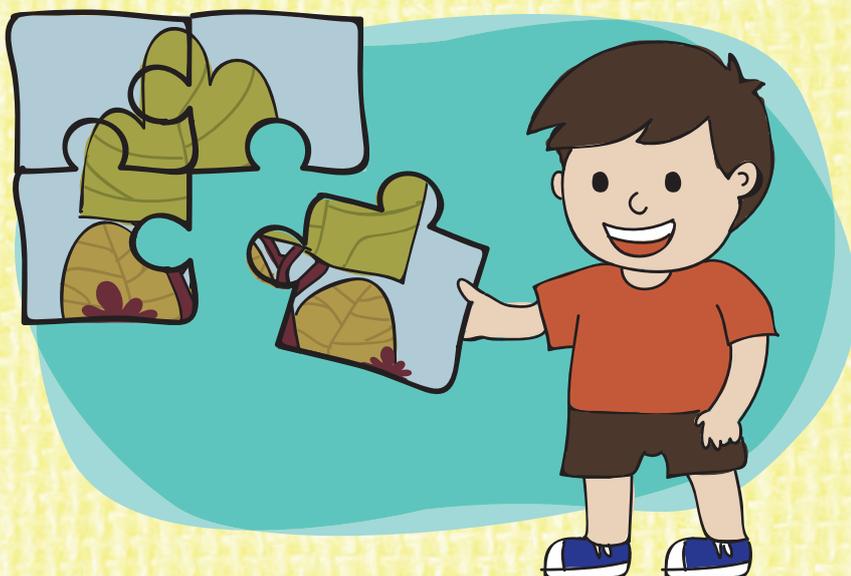
Na perspectiva pedagógica proposta pelo Design for Change, o educador tem papel de mediador das situações de aprendizagem, garantindo não só espaço para a curiosidade e criatividade dos alunos como também encorajando-os a enfrentar os desafios que

encontrarão no percurso. Os estudantes são os principais atores do projeto. São eles os responsáveis pela escolha da situação-problema que desejam transformar, até a criação e a implementação de um plano de ação que esteja ao alcance deles e leve em consideração os recursos de que dispõem em sua comunidade.

“
Ao professor cabe mediar a relação do aluno com o mundo, instigando-o a questioná-lo e auxiliando-o a buscar, ele mesmo, as respostas para suas perguntas.”

Em sintonia com as formulações de Paulo Freire, na abordagem do Design for Change a relação entre educador, aluno e aprendizado não se pauta pela assimilação passiva de conteúdos transmitidos pela figura do professor, mas consiste em um processo dialógico do qual o estudante participa de modo ativo: explorando e desvelando o mundo a partir de suas próprias indagações e transformando objetivamente a realidade à qual pertence.

Portanto, ao professor cabe mediar a relação do aluno com o mundo, instigando-o a questioná-lo e auxiliando-o a



buscar, ele mesmo, as respostas para suas perguntas. Nesse percurso, Paulo Freire (2002¹) destaca a importância de o educador valorizar os saberes oriundos da vivência social comunitária dos alunos e, a partir deles, incentivar os estudantes a buscar outros conteúdos.

Nessa dinâmica, “[...] quanto mais se problematizam os estudantes, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio” (Freire, 2005, p. 80²). A construção dos saberes, dessa forma, torna-se uma aventura, uma experiência repleta de sentido para os estudantes, que por meio dela se tornam conscientes de que são sujeitos capazes de pensar e transformar a realidade.

A experiência investigativa tem início logo na primeira etapa, quando os estudantes são convidados a problematizar sua realidade para então definir a situação que será abordada pelo projeto. É o momento em que eles mobilizam seus conhecimentos e sentimentos para identificar aspectos da escola ou da comunidade do entorno que os incomodam e sobre os quais gostariam de intervir. Para tanto, podem explorar o bairro, tirando fotos do que lhes chama a atenção, entrevistar pessoas de seu convívio, realizar um mapeamento cartográfico da escola ou da comunidade em que vivem, entre outras práticas.

Nessa proposta, as situações da realidade que os estudantes reconhecem como problemáticas

constituem a matéria-prima de todo o processo de ensino-aprendizado. São, de um lado, o tema gerador que os desafia e aciona a construção de conhecimentos, habilidades e valores. Representam, igualmente, um objeto de estudo, o contexto com o qual os estudantes se vinculam e para onde dirigem as suas ações. Em suma, a realidade concreta figura como elemento motivacional, objeto de aprendizagem e contexto de um projeto pedagógico em que o trabalho escolar e as questões do cotidiano se articulam mutuamente, proporcionando um aprendizado vivencial e significativo.

Esse aprendizado se inicia com o contato direto que eles estabelecem com a realidade, reconhecendo de perto o



¹FREIRE, Paulo (2002) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

²FREIRE, Paulo (2005) *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

ambiente e as pessoas afetadas por determinado problema e, assim, percebendo suas causas e conseqüências. Esse olhar – a expressão vívida de uma situação real –, suscita reflexões e sentimentos fundamentais para a formação ética, tais como a indignação, a (in)justiça, a solidariedade e a compaixão. Esse é um dos exercícios propostos pelo segundo verbo da metodologia do Design for Change, quando crianças e jovens devem aprofundar seus conhecimentos e aguçar sua sensibilidade acerca da situação escolhida, para então imaginar soluções para atacar o problema.

Uma forma de desenvolver essa investigação é sugerindo que os alunos saiam a campo, a fim de fazer observações e registros, bem como entrevistar pessoas implicadas na situação. Nesse instante, deve-se criar condições para que eles compreendam as múltiplas dimensões que a constituem e que o façam não apenas pelo uso da razão, mas também pelos sentidos e sentimentos que resultam da aproximação com uma situação real. Ainda como parte dessa etapa, uma vez que a problemática foi investigada e melhor compreendida, os educandos passam a pensar em propostas de intervenção capazes de enfrentá-la e devem eleger uma delas para levar a termo.

Foi pensando na relevância de provocar intervenções na realidade que surgiu o projeto Tenda Móvel, na cidade de Mulungu, que fica no interior do estado do Ceará – Região



Nordeste do Brasil. Estudantes do Ensino Médio de uma escola pública criaram uma maneira de mobilizar a participação política no município, por meio de reuniões com atividades culturais em que todas as pessoas podem falar, reclamar e opinar sobre a realidade em que vivem.

“
Uma vez que a problemática foi investigada e melhor compreendida, os educandos passam a pensar em propostas de intervenção.”

“Um dos objetivos do Tenda Móvel é trazer um novo modelo de se fazer política: trabalhar com a comunidade para que, junto com o governo, possam atenuar as problemáticas do

lugar em que vivem”, explica o estudante Pedro de Lima sobre o projeto, que realiza encontros itinerantes de diálogo para a melhoria das condições do território de Bastiões, a primeira comunidade que participa da ação. Cabe aos jovens organizar esses encontros, que inicialmente acontecem com os moradores da comunidade e depois também com autoridades da gestão municipal, para que as demandas sejam encaminhadas ao poder público. Essas reuniões abertas à participação da sociedade civil e representantes da prefeitura são nomeadas pelos jovens como audiências públicas.

“A gente não deixa de acreditar nas autoridades do município, mas, por sermos cidadãos, temos que formular [políticas públicas], oxigenar novas formas [de ação] e não apenas esperar que aqueles que elegemos façam algo por nós”, destaca o aluno Erikson de Oliveira. Uma das conquistas do projeto foi a melhoria da iluminação pública do bairro³.

³Para conhecer mais sobre o projeto Tenda Móvel, assista ao vídeo disponível no link: goo.gl/AiTqGu.



O papel de protagonistas que os educandos exercem na realização de ações com implicações positivas não apenas para si, mas também para o outro, é de grande importância para a construção de valores e da cidadania. Esse é o intuito do terceiro verbo – fazer – o momento dos estudantes planejarem a intervenção e executá-la. Inicialmente, eles se debruçam sobre a elaboração de um plano de ação, no qual precisarão considerar os recursos materiais e humanos de que dispõem e que necessitam mobilizar para alcançar seus objetivos. Após definirem o plano de ação, eles o colocam em prática, realizando uma intervenção sobre a situação que os incomoda com o intuito de transformá-la.

A percepção que um educando passa a ter de seu papel como agente de transformação da realidade e o sentimento de satisfação que costuma resultar do fato de ter contribuído concretamente com a melhoria de uma situação que afeta o outro permitem o vínculo entre a sua identidade, práticas de cidadania e os valores que pautam as intervenções por ele realizadas. As ações, nesse

sentido, representam o modo pelo qual o indivíduo se realiza como sujeito moral e cidadão ativo em sua relação com o mundo; mediante as ações dirigidas intencionalmente à transformação da realidade, conhecimentos, habilidades e valores são requisitados, mobilizados e construídos.

O desafio de construir uma sociedade mais justa, democrática, solidária e sustentável reclama uma prática pedagógica que proporcione a formação de crianças e jovens sensíveis às demandas sociais, éticas e políticas do mundo que habitam e que tenham como parte integrante de seus projetos de vida o compromisso com o bem comum. Trata-se de uma prática em que o sujeito transforma a si mesmo ao promover a transformação objetiva da sua realidade, por meio de um processo que articula emoção, reflexão e ação.

Compreender e atuar sobre uma situação real, com toda a complexidade que a encerra, constitui, por sua vez, a força motriz da consciência crítica e do engajamento social. Nas palavras de Freire, em *Pedagogia do oprimido*

(2005, p.80), no esforço que os estudantes realizam pelo desvelamento da realidade, “[...] precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica [...]. Através dela, que provoca novas compreensões de novos desafios, que vão surgindo no processo da resposta, se vão reconhecendo, mais e mais, como compromisso. Assim é que se dá o reconhecimento que engaja”.

Problematizar a realidade e intervir sobre ela também exige de crianças e jovens o aprendizado de fatos, conceitos e procedimentos sistematizados pelas diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, a abordagem do Design for Change aciona procedimentos cognitivos associados ao desvelamento e à compreensão crítica de fenômenos sociais e/ou ambientais, o que é de grande relevância para a formação de um cidadão consciente das contradições, dos desafios e potenciais da sociedade na qual está inserido. Tematizar a discriminação racial que

ocorre no interior da escola ou a degradação ambiental da comunidade, por exemplo, e elaborar soluções coerentes para enfrentar tais problemas exige o conhecimento e a compreensão de diversos fatores – históricos, sociais, políticos e éticos – que os conformam.

Esse é o caso do projeto Solta Esse Black, que foi realizado em uma escola localizada numa favela na cidade do Rio de Janeiro, onde a maioria dos alunos e alunas são negros. Durante as aulas de Artes Visuais da escola, sempre que a professora tocava em temas como sexualidade, feminismo e empoderamento, as meninas da sala se sentiam oprimidas por comentários machistas dos meninos, que emitiam suas “opiniões” de forma bastante agressiva. Além disso, elas perceberam também que a identidade negra é negligenciada em várias esferas da sociedade, e que o racismo que sofriam as deixava mais inseguras e não contribuía para que elas se fortalecessem.

“**Elas perceberam também que a identidade negra é negligenciada em várias esferas da sociedade, e que o racismo que sofriam as deixava mais inseguras.**”

Para se expressar com liberdade, as alunas criaram um espaço de conversa exclusivo onde pudessem falar sobre suas experiências e angústias. Em um desses diálogos, chegaram a um tema muito delicado para elas: a transição capilar, ou seja, deixar de usar químicas de alisamento em seus cabelos e assumir os fios naturais crespos e encaracolados. Elas perceberam que esse é um momento difícil de autoaceitação, e que muitas não aguentam e voltam a alisar os cabelos. “Todo dia você sai de casa sabendo que tem

peças te julgando ou achando feio aquele cabelo black”, conta a aluna Ana Lorrane Barbosa, que iniciou o projeto.

Foi então que o grupo começou a observar meninas no ambiente escolar e decidiu formar um coletivo para empoderar outras jovens também. Elas realizam palestras e rodas de conversa sobre empoderamento feminino, cuidados com os cabelos, racismo e machismo, promovendo transformações significativas em toda a comunidade escolar. A grande maioria das meninas da escola enfrentou o processo de transição capilar e hoje vive bem com os cabelos crespos – além de ter aberto os olhos para esse racismo estrutural também⁴.

Outro projeto que dialoga nesse contexto – especificamente em relação à inexistência de um diálogo intergeracional – é o Plantas Medicinais, que aconteceu na cidade de Rio do Antônio, que fica no interior do estado da Bahia. A partir de conversas durante o Clube de Ciências da escola, os alunos chegaram à conclusão de que grande parte do conhecimento a respeito das propriedades medicinais de plantas do município estava se perdendo. E, também, que muitos jovens não reconheciam a importância da utilização desses vegetais no auxílio da cura de determinadas enfermidades nem seus riscos se utilizados de maneira incorreta.

Para pensar em formas de reverter essa situação, os alunos aplicaram questionários na comunidade e



⁴Saiba mais sobre o projeto Solta Esse Black no vídeo: <https://goo.gl/akyQPG>.

perceberam que as respostas dos entrevistados frequentemente associavam esses conhecimentos aos idosos do município. Decidiram, então, envolver os senhores e senhoras da região e conversaram com mais de 50 deles para entender, com profundidade, os aspectos relacionados às plantas e seus usos.

No processo, conheceram dona Zezinha, 65 anos, que, segundo o grupo, possui um conhecimento etnobotânico surpreendente. Com tantos aprendizados, o grupo decidiu fazer um catálogo de plantas medicinais, e dona Zezinha ajudou-os na coleta de amostras selecionadas. “Muitos idosos falavam que os netos e os filhos não se interessavam pelo assunto nem por ouvir suas histórias”, conta o estudante Wesley Lima, e foi isso que motivou a equipe a criar uma publicação que reunisse tudo que aprenderam e descobriram.

Para desenvolver o catálogo, que conta com mais de 70 espécies nativas do local,

o grupo criou ferramentas e mobilizou talentos da comunidade. O material, assim como uma exposição criada a partir dele, foi apresentado em diversos espaços do município, incluindo uma universidade e a Câmara de Vereadores, e, assim, o conhecimento dos idosos poderá ser preservado pelas gerações mais novas⁵.

Com esse projeto, pode-se observar também a prática do compartilhar, o quarto verbo, assim como sua importância. É nesse momento que se dá a ampliação do olhar do grupo para o mundo e suas relações. Compartilhar o processo e seus resultados, inspirar os colegas, se colocar no lugar do realizador e assumir os caminhos escolhidos e as decisões tomadas, tudo isso faz com que a experiência ganhe um novo sentido e extrapole os muros da escola. Além disso, o compartilhar possibilita a produção de uma narrativa clara sobre o percurso – na qual se faz necessário contar uma história – a sua história.



Nesse ato final, os estudantes são convidados a refletir sobre os desafios, erros, acertos e aprendizados ocorridos ao longo do processo, assim como sobre os resultados de suas intervenções-ações. Esse olhar é crucial para a sistematização da aprendizagem e atribuição de significado às ações realizadas. Concluído esse percurso, pode-se dar início a um novo projeto ou ampliar o projeto desenvolvido, dependendo do interesse do grupo de alunos, e, assim, seguir contribuindo para a formação de cidadãos conscientes das contradições, dos desafios e potenciais da sociedade atual.

Não vivemos em um mundo de soluções fáceis. Não há receitas prontas, caminhos seguros. Os desafios que se apresentam – numerosos, complexos, sistêmicos – pedem a ação de cidadãos críticos, engajados, conscientes de seu papel na sociedade e criativos na busca de soluções que apontem para um mundo mais justo, solidário e diverso. Não há maneira melhor de aprender a agir assim do que começar cedo; ter autonomia, incentivo e responsabilidade; ser tratado com respeito e saber respeitar; sentir; imaginar; fazer e compartilhar.



⁵Para mais detalhes sobre o projeto Plantas Medicinais, assista ao vídeo: <https://goo.gl/pDkfdV>.

Segue o teu destino

Segue o teu destino,
Rega as tuas plantas,
Ama as tuas rosas.
O resto é a sombra
De árvores alheias.

A realidade
Sempre é mais ou menos
Do que nós queremos.
Só nós somos sempre
Iguais a nós-próprios.

Suave é viver só.
Grande e nobre é sempre
Viver simplesmente.
Deixa a dor nas aras
Como ex-voto aos deuses.

Vê de longe a vida.
Nunca a interrogues.
Ela nada pode
Dizer-te. A resposta
Está além dos deuses.

Mas serenamente
Imita o Olimpo
No teu coração.
Os deuses são deuses
Porque não se pensam.

Ricardo Reis (heterônimo de Fernando Pessoa)

Poemas de Ricardo Reis

Fonte: <https://goo.gl/FDvS11>

Texto sugerido pela Gerência de Mídia e Educação

Ilustração | Frata Soares

ESCOLA **sem** FRONTEIRAS:

Rio de Janeiro e a interdisciplinaridade na construção da cidadania



Leonardo Viana de Lima

Graduado em Ciências Biológicas – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2009). Especialista em Ensino de Ciências – Universidade Federal Fluminense (2011). Especialista em Gestão Educacional – Faculdade São Luiz (2017). Mestre em Ensino das Ciências – Universidade do Grande Rio (2017). Professor de Ciências e Biologia nas redes municipal (2012) e estadual (2009) do Rio de Janeiro. Experiência em avaliações de metodologia de ensino de Ciências. Pesquisador em Ensino de Ciências, Aprendizagem Móvel e Ensino-Aprendizagem em áreas conflituosas. Desenvolvedor de aplicativo educacional.

O Ginásio Carioca Aldebarã está situado na Favela do Antares, Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro. É uma instituição administrada pelo governo municipal do Rio de Janeiro e atende cerca de 450 alunos, do 7º ao 9º ano, em horário integral.

Devido à existência de rivalidades entre as facções de traficantes e às condições econômicas, muitos dos alunos dessa instituição são privados de sair da comunidade e ficam impedidos de exercer um dos seus direitos fundamentais, o de ir e vir. Isso promove o que pode ser caracterizado como isolamento social e cultural desses estudantes.

Esse projeto se inseriu nesse contexto como uma tentativa de colaborar com a promoção da identidade cultural e a construção da cidadania por

meio dos aspectos sociais, históricos, geográficos e biológicos na fundação e no desenvolvimento da cidade do Rio de Janeiro, com visitas guiadas aos seus pontos históricos e turísticos.

As atividades ocorreram entre os meses de maio e junho de 2017, envolvendo as disciplinas de Geografia (professora Ronisia Machado), História (professor Leonardo de Jesus), Ciências (professor Leonardo Lima), Matemática (professor Roberto Sandim), Música (professora Márcia Cabral) e Sala de Leitura (professora Milena Pinho).

O projeto contou com as seguintes etapas: 1. Planejamento: durante reuniões, os docentes que participaram do projeto selecionaram os locais das visitas (Centro Histórico do Rio de Janeiro,



Alunos da E.M. Aldebarã em visita ao Pão de Açúcar

Pão de Açúcar, Porto Maravilha e AquaRio) e como seriam as abordagens dos conteúdos educacionais. Foi definido em consenso que os conteúdos não ficariam restritos aos anos de escolarização à qual os alunos pertenciam, mas que eles tivessem feito parte de seu ciclo educacional. Assim, poderiam ser

abordados assuntos curriculares do 6º ao 9º ano. Foi estabelecido que os alunos teriam contato com alguns conteúdos antes e depois das visitas, com a finalidade de aprofundamento dos temas abordados. O público-alvo desse projeto foram as turmas de 9º ano, porque são as turmas que irão concluir o

Ensino Fundamental neste ano.
2. Visitas: as visitas foram feitas com grupos de 40 alunos, devido às acomodações relativas ao transporte – tivemos que contar com ônibus especiais, já que os locais se situavam a cerca de 70 km da unidade escolar.
3. Elaboração dos materiais técnico-artístico-culturais: depois que realizamos as visitas e discussões, foi proposto aos estudantes que produzissem materiais que expressassem suas experiências ao longo do desenvolvimento do projeto, com o objetivo de apresentarmos essas produções à comunidade escolar e ao bairro.

As produções contaram com as seguintes propostas:
A) Aspectos geográficos e biológicos da cidade do Rio de Janeiro (os alunos pesquisaram e determinaram as características mais relevantes da cidade, que foram apresentadas em um painel com o título “Um Rio de natureza...”). B) Alguns pontos turísticos da cidade do Rio de Janeiro (Cristo Redentor, Pão de Açúcar, Praça da Apoteose, Arcos da Lapa, Maracanã e AquaRio) foram representados em painéis de vidro, de forma artística, pelos estudantes. A organização desse espaço contou com descrições desses pontos turísticos e recebeu o nome de “Um Rio de belezas...”. C) Os alunos produziram poesias concretas sobre o Rio de Janeiro, sendo escolhidas 12 delas, que foram organizadas em seis painéis – esta organização recebeu o nome de “Um Rio de poesias...”. D) A professora de Música elaborou uma música que teve como principal reflexão a mudança de comportamento

“

Todos são aprendizes, especialmente, por exemplo, quando os alunos viram que o professor de Ciências pode aprender com o professor de História ou a professora de Sala de Leitura pode aprender com a professora de Geografia.”

dos estudantes, em que a solidariedade foi a principal virtude. Simultaneamente, eles tiveram contato com músicas relacionadas à cidade do Rio de Janeiro. “Um Rio de música...” foi o nome dado

à organização desse espaço. E) Os estudantes foram convidados a relacionar as expressões linguísticas tipicamente cariocas. Foram selecionadas inúmeras expressões que, organizadas, receberam o nome de “Um Rio de linguagem...”. F) “Um Rio de diversidades...” foi a representação das inúmeras etnias que formam a cidade, por meio de textos pesquisados pelos estudantes, e sua representação reuniu fotografias de alunos e funcionários da unidade escolar, assim como uma representação artística formada por fragmentos dessas fotografias para formar uma figura humana. G) “Linha do tempo” é uma representação dos principais eventos que ocorreram da fundação da cidade do Rio de Janeiro até os dias atuais e contou com a pesquisa e a produção dos alunos. H) Exposição de fotografias feitas pelos alunos e de outras fotografias antigas selecionadas pelos estudantes sobre a cidade do Rio de Janeiro. A produção desses materiais contou com o reaproveitamento de caixas de papelão da merenda escolar e materiais de descarte

(vidros) da reforma de um condomínio no Rio de Janeiro. Esse espaço recebeu o nome de Galeria sem Fronteiras.

Esse projeto foi muito amplo com relação aos conteúdos educacionais tradicionais; assim, os mecanismos tradicionais de avaliação não poderiam ser aplicados a ele. Considerando que seus objetivos estavam relacionados à contribuição com a formação da identidade cultural e da cidadania, podemos observar que a construção da Galeria Escola sem Fronteiras atendeu de forma eficiente ao processo avaliativo, pois pôde contemplar as aptidões individuais de cada estudante nos diferentes aspectos de expressão de conhecimento e interação humana.

Autoavaliação

Todos os envolvidos no projeto tiveram ganhos. Ficou claro para os docentes que os métodos tradicionais de ensino-aprendizagem não atendem eficientemente às demandas desta unidade escolar e que é fundamental a elaboração de novas estratégias. Foi possível perceber, com essa proposta, que todos são aprendizes, especialmente, por exemplo, quando os alunos viram que o professor de Ciências pode aprender com o professor de História ou a professora de Sala de Leitura pode aprender com a professora de Geografia.

Considerando que o processo de ensino-aprendizagem é dinâmico, as possibilidades de se construir conhecimento em espaços fora do



Visita ao AquaRio



Entre os materiais produzidos pelos alunos estiveram representações de pontos turísticos da cidade



A Pedra do Sal foi um dos locais do Centro Histórico da cidade pelos quais os estudantes passaram

ambiente escolar estimulam a curiosidade dos visitantes, oferecendo, simultaneamente, a oportunidade de suprir as necessidades individuais de interesse e estimular o aprendizado.

Esse contexto oferece uma importante reflexão aos docentes ao se estabelecer a correlação entre temas relacionados ao currículo escolar, que, quando bem direcionados, podem atender

às expectativas dos professores e, conseqüentemente, dos alunos.

Assim, Ciências se transforma em um componente curricular dinâmico e com estreita relação com a realidade do aluno. Rico em possibilidades e muito mais sedutor, porque se correlaciona diretamente à própria vida dos participantes do processo de ensino-aprendizagem. (Professor Leonardo Lima, Ciências)

É comum que a Matemática seja vista como uma disciplina isolada e, muitas vezes, considerada chata ou de difícil compreensão por parte dos alunos. Porém, a realidade é outra. A Matemática caminha junto com a evolução do ser humano, sempre o ajudando a solucionar problemas e buscar melhorias para o nosso bem-estar. A principal motivação vem pela observação de todo o conhecimento adquirido pelo aluno sendo aplicado para alguma finalidade concreta, fazendo-o perceber não só as formas ao nosso redor, mas todo o processo de construção, e, ainda por cima, todo o nosso pensamento direcionado para o raciocínio lógico. Mesmo que inconscientemente, a utilizamos em nosso dia a dia praticamente em tudo o que fazemos. Devido a essa relação, podemos potencializar seu ensino, tornando-a mais agradável e dinâmica em parceria com outras disciplinas.

Percebemos isso nas visitas, quando os alunos puderam relacionar o conceito de volume quando apresentados aos aquários do AquaRio. Também puderam trabalhar os conceitos de escalas (redução e densidade demográfica), áreas, deslocamento, posições entre retas durante as caminhadas pelos pontos turísticos/históricos e na confecção do material para a exposição. (Professor Roberto Sandin, Matemática)



Aluna observa mural durante um dos passeios

É indiscutível, hoje, que o domínio pleno da cidadania passa pela aquisição do conhecimento e de sua aplicabilidade no cotidiano, compreendendo, utilizando, refletindo sobre e envolvendo-se com textos. Um instrumento indissociável desse processo é a apropriação do código linguístico em que o estudante está inserido culturalmente. O acesso a esse domínio do conhecimento poderá garantir o alcance de objetivos pessoais, a construção do conhecimento, o desenvolvimento do potencial individual e a participação ativa da sociedade.

A identificação dos elementos essenciais de uma mensagem, a capacidade de compreensão completa e específica daquilo que

leram, de detectar nuances na linguagem, o reconhecimento de diversas formas e tipos de expressão de linguagem que não podem ser baseados simplesmente no lugar onde se produz a leitura são os aspectos correlacionados às atividades da Sala de Leitura nesse projeto.

Entre as diversas formas de expressão textual, houve a opção pela poesia concreta com a pretensão de se conseguir um equilíbrio entre a definição genérica da competência leitora, a representação da diversidade linguística e cultural dos estudantes com os objetivos gerais do projeto Escola sem Fronteiras.

Assim, com muito orgulho, apresentamos as produções de nossos estudantes...
(Professora Milena Pinho, Sala de Leitura)

O ensino de Geografia oferece grandes recursos para a construção da cidadania, por seu caráter interdisciplinar e por englobar conhecimentos de várias ciências na análise dos fenômenos espaciais e sociais. Visa à formação de estudantes cada vez mais conscientes de sua participação na sociedade e o reconhecimento de direitos e deveres individuais e coletivos no exercício da cidadania.

Superando as limitações físicas impostas pela sala de aula, o projeto Escola sem Fronteiras ofereceu aos estudantes as possibilidades

de conhecer um “mundo novo” e de se reconhecer como agente integrante dele. É um projeto que vai ao encontro das necessidades pontuais derivadas da localização da unidade escolar. **(Professora Ronisia Machado, Geografia)**

Observando a reprodução da violência externa no âmbito da sala de aula extensiva à escola e desejando, por meios convencionais, atingir os alunos – sem sucesso –, mudei a estratégia pedagógica e mergulhei no universo da cultura hip-hop. Abordei as origens do movimento e as manifestações artísticas contidas nele, tais como grafite, break dance, DJ, mestre de cerimônias (vulgo MC), e cheguei ao rap – ritmo e poesia!

Nesse contexto, foi mais fácil chegar aos alunos e conseguir que reproduzissem não o texto final do rap, mas fragmentos, ideias e pensamentos aflorados no debate promovido nas aulas. **(Professora Márcia Cabral, Música)**

As formas de avaliação pelos professores tiveram a chance de sofrer profundas modificações. Os docentes envolvidos puderam perceber que não deveria se tratar de uma mensuração de conhecimento e atribuição de escalas, mas a mudança de comportamento, em que nossa maior responsabilidade está em formar esses jovens para a vida.

IDEIAS do canário



Machado de Assis

Joaquim Maria Machado de Assis (1839-1908), considerado o principal escritor do país, foi o primeiro presidente da Academia Brasileira de Letras.

Um homem dado a estudos de ornitologia, por nome Macedo, referiu a alguns amigos um caso tão extraordinário que ninguém lhe deu crédito. Alguns chegam a supor que Macedo virou o juízo. Eis aqui o resumo da narração.

No princípio do mês passado — disse ele —, indo por uma rua, sucedeu que um tálburi à disparada quase me atirou ao chão. Escapei saltando para dentro de uma loja de belchior. Nem o estrépito do cavalo e do veículo, nem a minha entrada fez levantar o dono do negócio, que cochilava ao fundo, sentado numa cadeira de abrir. Era um frangalho de homem, barba cor de palha suja, a cabeça enfiada em um gorro esfarrapado, que provavelmente não achara comprador. Não se adivinhava nele nenhuma história, como podiam ter alguns dos objetos que vendia, nem se lhe sentia a tristeza austera e desenganada das vidas que foram vidas.

A loja era escura, atualhada das cousas velhas, tortas, rotas, enxovalhadas, enferrujadas que de ordinário se acham em tais casas, tudo naquela meia desordem própria do negócio. Essa mistura, posto que banal, era interessante. Panelas sem tampa, tampas sem panela, botões, sapatos, fechaduras, uma saia preta, chapéus de palha e de pelo, caixilhos, binóculos, meias casacas, um florete, um cão empalhado, um par de chinelas, luvas, vasos sem nome, dragonas, uma bolsa de veludo, dous cabides, um bodoque, um termômetro, cadeiras, um retrato litografado pelo finado Sisson, um gamão, duas máscaras de arame para o carnaval que há de vir, tudo isso e o mais que não vi ou não me ficou de memória enchia a loja nas imediações da porta, encostado, pendurado ou exposto em caixas de vidro, igualmente velhas. Lá para dentro, havia outras cousas mais e muitas, e do mesmo aspecto,

dominando os objetos grandes, cômodas, cadeiras, camas, uns por cima dos outros, perdidos na escuridão.

la a sair, quando vi uma gaiola pendurada da porta. Tão velha como o resto, para ter o mesmo aspecto da desolação geral, faltava-lhe estar vazia. Não estava vazia. Dentro pulava um canário.

A cor, a animação e a graça do passarinho davam àquele amontoado de destroços uma nota de vida e de mocidade. Era o último passageiro de algum naufrágio, que ali foi parar íntegro e alegre como dantes. Logo que olhei para ele, entrou a saltar mais abaixo e acima, de poleiro em poleiro, como se quisesse dizer que no meio daquele cemitério brincava um raio de sol. Não atribuo essa imagem ao canário, senão porque falo a gente retórica; em verdade, ele não pensou em cemitério nem sol, segundo me disse depois. Eu, de envolta com o prazer que me trouxe aquela

vista, senti-me indignado do destino do pássaro, e murmurei baixinho palavras de azedume.

— Quem seria o dono execrável deste bichinho, que teve ânimo de se desfazer dele por alguns pares de níqueis? Ou que mão indiferente, não querendo guardar esse companheiro de

“
A cor, a animação e a graça do passarinho davam àquele amontoado de destroços uma nota de vida e de mocidade. Era o último passageiro de algum naufrágio, que ali foi parar íntegro e alegre como dantes.”

dono defunto, o deu de graça a algum pequeno, que o vendeu para ir jogar uma quiniela?

E o canário, quedando-se em cima do poleiro, trilou isto:

— Quem quer que sejas tu, certamente não estás em teu juízo. Não tive dono execrável, nem fui dado a nenhum menino que me vendesse. São imaginações de pessoa doente; vai-te curar, amigo...

— Como — interrompi eu, sem ter tempo de ficar espantado. Então o teu dono não te vendeu a esta casa? Não foi a miséria ou a ociosidade que te trouxe a este cemitério, como um raio de sol?

— Não sei que seja sol nem cemitério. Se os canários que tens visto usam do primeiro desses nomes, tanto melhor, porque é bonito, mas estou que confundes.

— Perdão, mas tu não vieste para aqui à toa, sem ninguém, salvo se o teu dono foi sempre aquele homem que ali está sentado.

— Que dono? Esse homem que aí está é meu criado, dá-me água e comida todos os dias, com tal regularidade que eu, se devesse pagar-lhe os serviços, não seria com pouco; mas os canários não pagam criados. Em verdade, se o mundo é propriedade dos canários, seria extravagante que eles pagassem o que está no mundo.

Pasmado das respostas, não sabia que mais admirar, se a linguagem, se as ideias. A linguagem, posto me entrasse pelo ouvido como de gente, saía do bicho em trilos engraçados. Olhei em volta de mim, para





verificar se estava acordado; a rua era a mesma, a loja era a mesma loja escura, triste e úmida. O canário, movendo a um lado e outro, esperava que eu lhe falasse. Perguntei-lhe então se tinha saudades do espaço azul e infinito...

— Mas, caro homem, trilou o canário, que quer dizer espaço azul e infinito?

— Mas, perdão, que pensas deste mundo? Que cousa é o mundo?

— O mundo, redarguiu o canário com certo ar de professor, o mundo é uma loja de belchior, com uma pequena gaiola de taquara, quadrilonga, pendente de um prego; o canário é senhor da gaiola que habita e da loja que o cerca. Fora daí, tudo é ilusão e mentira.

Nisto acordou o velho, e veio a mim arrastando os pés. Perguntou-me se queria comprar o canário. Indaguei se o adquirira, como o resto dos objetos que vendia, e soube que sim, que o comprara a um barbeiro, acompanhado de uma coleção de navalhas.

— As navalhas estão em muito bom uso, concluiu ele.

— Quero só o canário.

Paguei-lhe o preço, mandei comprar uma gaiola vasta, circular, de madeira e arame, pintada de branco, e ordenei que a pusessem na varanda da minha casa, donde o passarinho podia ver o jardim, o repuxo e um pouco do céu azul.

Era meu intuito fazer um longo estudo do fenômeno, sem dizer nada a ninguém, até poder assombrar o século com a minha extraordinária descoberta. Comecei por alfabeto a língua do canário, por estudar-lhe a estrutura, as relações com a música, os sentimentos estéticos do bicho, as suas ideias e reminiscências. Feita essa análise filológica e psicológica, entrei propriamente na história dos canários, na origem deles, primeiros séculos, geologia e flora das Ilhas Canárias, se ele tinha conhecimento da navegação, etc. Conversávamos longas horas, eu escrevendo as notas, ele esperando, saltando, trilando.

Não tendo mais família que dous criados, ordenava-lhes que não me interrompessem, ainda por motivo de alguma carta ou telegrama urgente, ou visita de importância. Sabendo ambos das minhas ocupações científicas, acharam natural a ordem, e não suspeitaram que o canário e eu nos entendíamos.

“
Comecei por alfabeto a língua do canário, por estudar-lhe a estrutura, as relações com a música, os sentimentos estéticos do bicho, as suas ideias e reminiscências.”

Não é mister dizer que dormia pouco, acordava duas e três vezes por noite, passeava à toa, sentia-me com febre. Afinal tornava ao trabalho, para reler, acrescentar, emendar. Retifiquei mais de uma observação — ou por havê-la entendido mal, ou porque ele não a tivesse expresso claramente. A definição do mundo foi uma delas.

Três semanas depois da entrada do canário em minha casa, pedi-lhe que me repetisse a definição do mundo.

— O mundo, respondeu ele, é um jardim assaz largo com repuxo no meio, flores e arbustos, alguma grama, ar claro

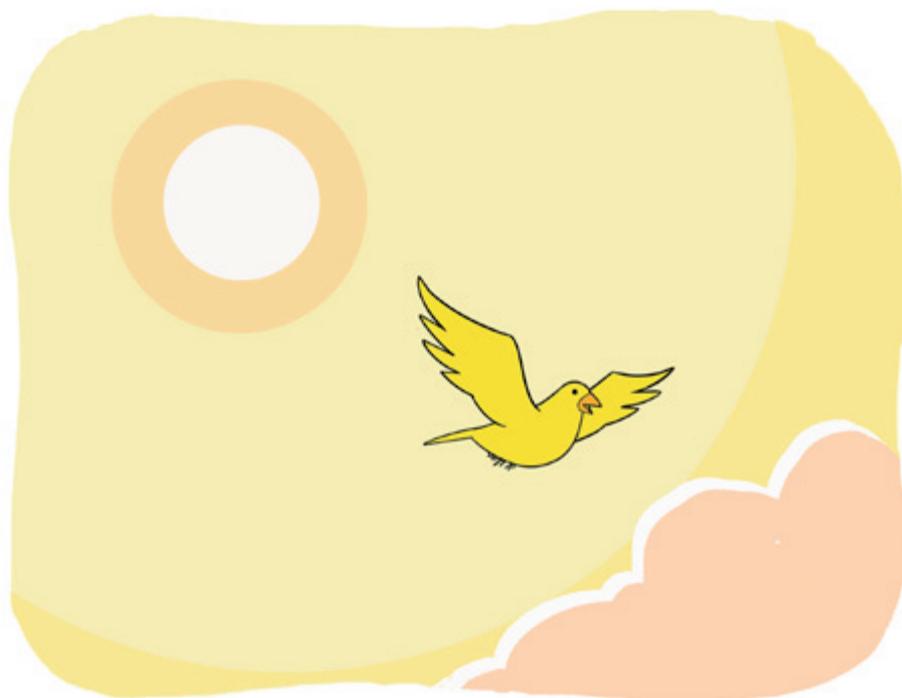
e um pouco de azul por cima;
o canário, dono do mundo,
habita uma gaiola vasta, branca
e circular, donde mira o resto.
Tudo o mais é ilusão e mentira.

Também a linguagem sofreu
algumas retificações, e certas
conclusões, que me tinham
parecido simples, vi que
eram temerárias.

Não podia ainda escrever a
memória que havia de mandar
ao Museu Nacional, ao Instituto
Histórico e às universidades
alemãs, não porque faltasse
matéria, mas para acumular
primeiro todas as observações
e ratificá-las. Nos últimos dias,
não saía de casa, não respondia
a cartas, não quis saber de
amigos nem parentes. Todo
eu era canário. De manhã, um
dos criados tinha a seu cargo
limpar a gaiola e pôr-lhe água
e comida. O passarinho não lhe
dizia nada, como se soubesse
que a esse homem faltava
qualquer preparo científico.
Também o serviço era o mais
sumário do mundo; o criado não
era amator de pássaros.

Um sábado amanheci enfermo,
a cabeça e a espinha doíam-me.

O médico ordenou absoluto
repouso; era excesso de estudo,
não devia ler nem pensar, não
devia saber sequer o que se
passava na cidade e no mundo.
Assim fiquei cinco dias; no sexto
levantei-me, e só então soube
que o canário, estando o criado a
tratar dele, fugira da gaiola. O meu
primeiro gesto foi para esganar o
criado; a indignação sufocou-me,
caí na cadeira, sem voz, tonto. O
culpado defendeu-se, jurou que
tivera cuidado, o passarinho é
que fugira por astuto...



— Mas não o procuraram?

— Procuramos, sim, senhor; a
princípio trepou ao telhado,
trepei também, ele fugiu,
foi para uma árvore, depois
escondeu-se não sei onde.
Tenho indagado desde ontem,
perguntei aos vizinhos, aos
chacareiros, ninguém sabe nada.

Padeci muito; felizmente, a
fadiga estava passada, e com
algumas horas pude sair à
varanda e ao jardim. Nem
sombra de canário.

Indaguei, corri, anunciei, e nada.
Tinha já recolhido as notas
para compor a memória, ainda
que truncada e incompleta,
quando me sucedeu visitar um
amigo, que ocupa uma das mais
belas e grandes chácaras dos
arrabaldes. Passeávamos nela
antes de jantar, quando ouvi
trilhar esta pergunta:

— Viva, Sr. Macedo, por onde
tem andado que desapareceu?

Era o canário; estava no galho
de uma árvore. Imaginem como

fiquei, e o que lhe disse. O meu
amigo cuidou que eu estivesse
doido; mas que me importavam
cuidados de amigos? Falei
ao canário com ternura, pedi-
lhe que viesse continuar a
conversação, naquele nosso
mundo composto de um jardim
e repuxo, varanda e gaiola
branca e circular...

— Que jardim? que repuxo?

— O mundo, meu querido.

— Que mundo? Tu não perdes
os maus costumes de professor.

O mundo, concluiu
solenemente, é um espaço
infinito e azul, com o sol por
cima.

Indignado, retorqui-lhe que, se
eu lhe desse crédito, o mundo
era tudo; até já fora uma loja de
belchior...

— De belchior? trilou ele às
bandeiras despregadas. Mas há
mesmo lojas de belchior?

Fonte: <https://goo.gl/CtWgPj>



AGUARDE!

Mais novidades vêm por aí na próxima edição da REVISTA CARIOCA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA.