



13^a REUNIÃO REGIONAL SUDESTE ANPEd

EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA, LAICA E
GRATUITA: POLÍTICAS E RESISTÊNCIAS

2691 - Trabalho Completo - 13a Reunião Científica Regional da ANPEd-Sudeste (2018)
GT 13 - Educação Fundamental

A ÁGUA VEM DA MATA UMA EXPERIÊNCIA DE CURRÍCULO E AVALIAÇÃO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO

Andréa Tubbs Costa - UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

RESUMO

O presente trabalho pretende discutir a influência da comunidade escolar em relação ao currículo oficial da escola e as implicações do conjunto de avaliações externas e internas tendo como ponto de partida os estudos de organização escolar em ciclos e avaliação das aprendizagens. Para tal me utilizo de observações reunidas numa escola municipal da zona norte da cidade do Rio de Janeiro onde acompanhei um projeto sobre água e solo. As reflexões aqui contidas indicam que é possível identificar estruturas e processos mais alinhados à comunidade no entorno da escola que rompem os muros da instituição e que as experiências curriculares extrapolam as determinações expressas em documentos oficiais, organização curricular e até mesmo nos Cadernos Pedagógicos.

Palavras-chaves: avaliação das aprendizagens, currículo, comunidade escolar

A ÁGUA VEM DA MATA: UMA EXPERIÊNCIA DE CURRÍCULO E AVALIAÇÃO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO

RESUMO

O presente trabalho pretende discutir a influência da comunidade escolar em relação ao currículo oficial da escola e as implicações do conjunto de avaliações externas e internas tendo como ponto de partida os estudos de organização escolar em ciclos e avaliação das aprendizagens. Para tal me utilizo de observações reunidas numa escola municipal da zona norte da cidade do Rio de Janeiro onde acompanhei um projeto sobre água e solo. As reflexões aqui contidas indicam que é possível identificar estruturas e processos mais alinhados à comunidade no entorno da escola que rompem os muros da instituição e que as experiências curriculares extrapolam as determinações expressas em documentos oficiais, organização curricular e até mesmo nos Cadernos Pedagógicos.

Palavras-chaves: avaliação das aprendizagens, currículo, comunidade escolar

1. INTRODUÇÃO

Que influências podem ter a comunidade escolar no currículo escolar e na avaliação? Quais conhecimentos da cultura local são contemplados no espaço escolar que dialoguem com os conteúdos estudados? Estas questões vieram à tona, a partir do acompanhamento de um projeto realizado numa escola municipal do Rio de Janeiro quando estava para concluir a graduação em Pedagogia.

Meu percurso durante o projeto foi orientado pelo diálogo entendendo-o como uma ferramenta para uma verdadeira práxis educativa. Por meio dele surge situações históricas vivenciadas por uma comunidade que é educativa, mas que também, ao mesmo tempo se educa (FREIRE, 1975).

A escola da forma como conhecemos se organizou dentro de uma lógica seriada onde o conhecimento é expresso em

disciplinas estanques, separadas com uma verdade única. A concepção de conhecimento presente nos currículos se traduz de forma neutra, isenta e afastada das relações sociais, afetivas. Em Morin (2000) entende-se a superação desta fragmentação da lógica da redução/simplificação que domina o pensamento científico. De acordo com o autor, o pensamento complexo rompe com essa lógica racionalista e propõe um projeto transdisciplinar que, dentro de algumas abordagens, nos traz o viés da inseparabilidade dos fenômenos biológicos e sociais que nos cercam e, desta forma, compreendendo a escola como um organismo vivo, composto por vários sujeitos históricos, inserida num contexto social e político. Um currículo relevante que faça sentido a todos que participam deste organismo, sugere um questionamento crítico do currículo oficial considerando as experiências dos estudantes.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Como orientações teóricas, utilizo os conceitos de Paulo Freire (1975, 1982, 2013) acerca de relação dialógica e currículo. Em ciclos recorri aos estudos de Fetzner (2002, 2009), Mainardes (2007) e Fernandes (2003, 2007, 2011). Em avaliação escolar, considerei Fernandes (2003, 2007, 2011, 2014, 2015, 2017) e Esteban (2002). Para entender a seletividade e critérios de escolha e distribuição dos conteúdos estudados na escola, me vali dos estudos de teoria crítica do currículo de Tomaz Tadeu da Silva (1999, 2011) e Michael Apple (2001); de Giroux (2008) que vê o currículo como política cultural e em Torres Santomé (1995) que vai falar das vozes não ouvidas ao selecionar os conteúdos a serem trabalhados na escola.

3. UM POUCO DE CICLOS, AVALIAÇÃO E CURRÍCULO

O entendimento de que a organização escolar em ciclos como correção de fluxo data dos anos 70, do antigo primário em alguns municípios do país com a progressão continuada. Vinte anos depois, verifica-se a implementação da organização escolar em ciclos no ensino fundamental nas escolas da rede municipal de São Paulo e mais à frente nas cidades de Porto Alegre, Belo Horizonte e Rio de Janeiro. Em São Paulo foi implantado ciclos de aprendizagem e em Porto Alegre ciclos de formação. Nos anos 90 foi introduzido também o regime de progressão continuada onde as séries são mantidas, porém sem retenção. Em um artigo sobre a política de ciclos no Brasil, Mainardes (2007) diz que a implementação de ciclos em São Paulo não tinha somente o objetivo de alterar os índices de reprovação e evasão nas escolas. Havia também a intenção de “introduzir mudanças na concepção de alfabetização e avaliação da aprendizagem” (p. 114). De forma direta, verifica-se que em todos esses contextos, a correção de fluxo vem sendo um argumento significativo para a implementação de ciclos nas escolas. É importante lembrar que os estudos que envolvem ciclos apontam para uma concepção presente nos pressupostos teóricos de Vygotsky e Walon que, ao compreenderem a construção do ensino aprendizagem no meio social considerando a interação dos pares, indicam a importância de uma enturmação que permita esse espaço. Assim o critério de enturmação é a faixa etária, pois se entende que as crianças estão passando por processos cognitivos, biológicos e culturais, o que permite uma maior interação e compartilhamento. Fetzner (2009) nos ajuda a compreender ciclos a partir de três tipificações, mais conhecidas: ciclos de alfabetização, de formação e de aprendizagem. Diferente da organização seriada que apresenta estrutura hierarquização dos conteúdos, com tempos e espaços previamente definidos, ciclos pressupõe planejamento e acompanhamento que envolvem a comunidade escolar como um todo. Isso, contudo, não significa que a organização seriada não contemple as questões presentes na comunidade e que não envolva a escola, até porque a realidade desafia o currículo e as ações docentes, como veremos abaixo. Mas é possível afirmar que os fundamentos que norteiam ciclos se coadunam com os princípios de escola democrática na medida em que tem presente uma prática educativa coletiva voltada a autonomia e também com processos inclusivos. O entendimento de ciclos compreende ainda, o espaço escolar como uma possibilidade de produção de conhecimento, com sujeitos em formação constante, em uma prática social e cultural.

No campo dos estudos de avaliação sugere-se a mesma, como mais uma atividade conjunta que reafirma o seu caráter coletivo de construção do conhecimento e sendo parte integrante do processo de ensino aprendizagem. A relação entre avaliação e qualidade em educação tem sido ao longo dos últimos anos bem marcada por políticas públicas que vem orientando ações, escolhas curriculares e também práticas docentes (FERNANDES, 2014) que emudecem as vozes no espaço escolar: estudantes que se submetem a avaliações externas que não traduzem seu percurso de aprendizagem; profissionais da educação que seguem fórmulas já prontas (vide os Cadernos Pedagógicos), e os pais que só compreendem uma face dessas avaliações expressas em índices que, para eles, aquilatham não só o aprendizado de seus filhos como também a qualidade da escola. É pertinente observar que qualidade em educação passou a ser um termo bastante usado e com vários sentidos. E de acordo com o sentido assumido, pode revelar a que concepção de educação pensamos ao definir nossas práticas docentes. Os recentes estudos em avaliação apontam para a discussão sobre o papel social da escola e de como a avaliação integra nos processos de aprendizagem, entendendo que avaliar não se restringe a parte final deste processo. As concepções de avaliação vigentes convergem em medir, classificar e definir o melhor, traçando assim um cenário de exclusão. Desta forma, podemos considerar a organização escolar em ciclos desafiadora ao propor uma outra lógica que se expressa em um currículo não linear e hierarquizado e numa avaliação dialógica, democrática, marcada pela inclusão e tendo como foco o processo de aprendizagem.

Em relação a currículo, há estudos que discutem a seletividade e critérios de escolha e distribuição dos conteúdos estudados na escola. APPLE (2001), afirma que o currículo “não é um corpo neutro inocente e desinteressado de conhecimentos” e a seleção desses conhecimentos prescritos atendem aos interesses de classes ou grupos dominantes. Torres Santomé (1995) ao pensar em um projeto curricular emancipador, chama a atenção para as vozes ausentes quando se analisa a seleção de conteúdos desenvolvidos nas instituições escolares que, em última instância se apresentam distantes da cultura escolar. Essas “culturas negadas” pertencentes a grupos minoritários, são invisibilizadas pela “presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas” (p. 161). Dentro dessa mesma abordagem crítica do currículo, encontra-se eco em Silva (1995, 2011) ao enunciar as relações entre “conhecimento, poder e identidade social” no currículo. Para Giroux (2008), há um lugar de oposição, resistência, rebelião e subversão no currículo oficial sendo possível direcionar a indignação e insatisfação dos estudantes bem como dos professores, em

resistência e desenvolver uma pedagogia com um currículo político em prol da emancipação e libertação. E Freire (1975) sinaliza a relevância de um currículo que rompe com a educação bancária, promovendo assim um pensar crítico e autêntico sobre a realidade. O que se verifica na estrutura seriada presente nas escolas do município carioca, é que os conteúdos previamente listados em consonância com os Cadernos Pedagógicos assumem o caráter de transmissão de conhecimento e ainda servem como preparação para as avaliações unificadas e/ou externas.

4. A ÁGUA VEM DA MATA

Acompanhei um projeto do 4º ano cujo o tema era Água e Solo. O projeto surgiu a partir da correção de exercício do Caderno Pedagógico indicando que a água utilizada vinha da CEDAE. A forte reação da turma, afirmando que a água “vem da mata” fez com que a professora investigasse e encontrou informações interessantes sobre a origem e o uso da água nesta comunidade. Em suas pesquisas foi parar em um fórum local onde conheceu vários atores da comunidade: presidente da associação de moradores, representantes da CEDAE e de outros projetos ligados ao meio ambiente, líderes da Sociedade das Águas, representante do Posto de Saúde, moradores mais antigos, representantes da escola de samba e pais de alunos. Tempos depois, a professora confessou que o fórum foi um marco em sua vida pois entrou em contato com questões ambientais e culturais da comunidade, sobre as suas formas de organização principalmente da Sociedade das Águas. Sobre a Sociedade das Águas é interessante destacar este empreendimento como alternativa para o abastecimento de água na comunidade surgido nos anos 40, uma vez que o estado não fornecia água. Organizadas pelos próprios moradores que, até hoje, captam água em vários pontos de nascentes da floresta, a sociedade é composta por cargos como presidente, tesoureiro e todos são responsáveis pela manutenção da rede. Moradores que se associam a Sociedade, pagam um valor simbólico destinado a manutenção. De acordo com Freire (1979) a tomada de consciência de uma dada realidade, se dá com a aproximação espontânea desta realidade, captando dados e assimilando causalidades, é um percurso à consciência crítica na medida em que há investigação problematização, reflexão e ação. É nesse jogo dialético das relações homem-mundo que a consciência e mundo se dão simultaneamente. A partir desses dados levantados, a professora voltou a sala de aula e desenvolveu este projeto em conjunto com os estudantes. O semestre foi marcado, assim, por pesquisas, exposições, seminários, produção de textos e material gráfico e até mesmo um rap.

Quinze dias após a aplicação das provas bimestrais, houve a reunião de pais para a entrega dos resultados das avaliações. Para tratar do “desempenho” das crianças, a professora usou um cartaz com uma tabela contendo os seguintes campos: nome das crianças, notas das provas, aproveitamento, média parcial, média total e, por fim, uma coluna destinada à conversão da nota em conceito. Em sua fala, destacou que ao avaliar, considerou a história individual, os esforços e avanços. Estabelecendo uma relação direta entre as práticas avaliativas realizadas em sala de aula e as provas bimestrais da Secretaria de Educação, concluiu que se “o aluno vai bem na prova da prefeitura, é sinal de que eu estou avaliando bem”. E complementou dizendo que “avaliar é um parto, avaliar dói”.

Consideremos alguns pontos sobre o projeto e a reunião de pais a luz dos estudos de currículo e avaliação das aprendizagens.

O momento em que a pauta da reunião se concentrou no desempenho da turma, a professora anunciou os instrumentos utilizados na avaliação por meio da tabela de notas/conceitos, demonstrando que considera vários desses instrumentos para as aprendizagens de seus alunos.

A avaliação das aprendizagens é uma questão complexa na medida em que nas formas de avaliar estão atreladas às concepções de ensino, de homem e também de conhecimento. Na sua base, a escola organiza seus procedimentos dentro de uma perspectiva em que o conhecimento é neutro, isento da cultura a qual pertence, sendo assim estruturada num currículo enciclopédico e que pode ser medido no final do processo (FERNANDES, 2014). Analisando a fala da professora, emerge o papel da avaliação: se é medir quantitativamente o conteúdo ou compreender que ela é parte integrante do processo ensino aprendizagem. Quando considera na avaliação global (Aproveitamento), a história individual, esforços e conquistas de cada criança, é possível pensar que para a professora esta é uma prática igualitária, justa e democrática reforçada por argumentos e ilustrados pela tabela, pois vem fazendo uso de vários instrumentos. Mas ao relacionar estes instrumentos com os das avaliações externas, anunciando que quando “o aluno vai bem na prova de prefeitura é sinal que estou avaliando bem”, a professora acaba dando ênfase às provas e demonstrando controle de todo o processo. Outro aspecto relevante é a condição classificatória e seletiva destas avaliações que incluem aqueles que tiram boas notas em detrimento daqueles que ficam abaixo da média. As notas baixas estão estampadas num grande cartaz, visível a todos. E mesmo, aparentemente, constrangidos, a reação dos pais compartilha de “uma cultura escolar que tem como máxima que a boa escola, a escola ‘forte’, é aquela que reprova” (FERNANDES, 2007). Verifica-se ainda que no ato de avaliar, há uma relação dicotômica entre saber e o não-saber confirmada pelo acerto/erro, que define o bom aluno de seu oposto (ESTEBAN, 2002). Ao privilegiar as notas, destacando assim aqueles que conhecem aqueles que não conhecem, a professora reduz todas as experiências de aprendizagens construídas e vivenciadas nas aulas como a construção e desenvolvimento do projeto da Água, em um trabalho coletivo que buscou inclusive, envolver toda a escola a partir da atividade de exposição. E mais: não compartilhou a experiência riquíssima que demandou pesquisas, produção de textos, cartazes, maquetes, o uso de ferramentas como a internet, *power point*.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pude verificar uma forte relação entre o currículo praticado na escola e os saberes presentes na comunidade. Ainda que haja uma prescrição de conteúdos presentes na Organização Curricular da rede, dos Cadernos Pedagógicos e mesmo nas avaliações padronizadas, ainda assim as questões locais, suas demandas e os saberes presentes na comunidade, acabam influenciando os conteúdos estudados e tornando-os mais relevantes para os que participam da escola. O tema da água e solo é um conteúdo prescrito para todo o 4º ano da rede, definido na

Organização Curricular do Município, presente nas atividades e exercícios do Caderno Pedagógico e posteriormente, "cobrado" nos exames padronizados. Contudo, a abordagem e desenvolvimento desses conteúdos, podem diferir de acordo com as diferenças locais a exemplo do que ocorreu nesta comunidade. A reação das crianças diante da resposta padrão no exercício do Caderno, emerge com a força e certeza de um saber local que é comum e largamente conhecido entre todos da comunidade: a água não vem da CEDAE e sim da mata. Num trabalho coletivo entre professora e crianças foram reunidas informações locais e mais tarde sistematizadas; realizou-se trilhas e também tarefas dentro e fora da escola, exposições e seminários numa atividade que se estendeu por toda a escola. Se estendeu, mas não envolveu todo o espaço escolar, na medida em que as demais turmas só participaram do projeto como espectadores.

Para entender melhor como se dão essas relações entre escola, comunidade e suas possíveis contribuições, no currículo, continuo participando do cotidiano da escola e, dessa vez, como mestranda do Programa de pós graduação em educação, contando o apoio da Capes. Também venho buscando mais leituras e reflexões junto ao grupo de pesquisa do qual faço parte. A escola por si só é um espaço dinâmico, plural, de múltiplos saberes povoada por vários atores sociais e de um modo geral, é possível identificar estruturas e processos mais alinhados à comunidade e no entorno da escola que contribuam com um currículo mais rico e autêntico. Penso que a vida escolar se realiza em experiências curriculares que extrapolam as determinações expressas em documentos oficiais, organização curricular e até mesmo nos Cadernos Pedagógicos.

Referências:

APPLE, M.; BEANE, J. O argumento por escolas democráticas. In APPLE, M.; BEANE, J. (Orgs.) *Escolas Democráticas*. SP: Cortez Editora, 2001.

ESTEBAN, Maria Teresa. *O que sabe quem erra?: reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. 3.ed. R.J.: DP&A, 2002.

_____. A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. *Rev. Bras. Educ.*[online]. 2002, n.19, pp.129-137. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100011>. Acessado em 29/3/2018.

FERNANDES, Claudia. *Escola em Ciclos: uma escola inquieta - O papel da avaliação*. In: KRUG, Andréa R.F. (org.) *Ciclos em Revista*. RJ: Wak, 2007, vol. 1, p. 95-109.

_____. Por que avaliar as aprendizagens é tão importante? In: FERNANDES, C.O. (org.) *Avaliação das aprendizagens - sua relação com o papel social da escola*. Ed. Cortez, 2014.

_____. A Escolaridade em Ciclos: práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica - a transição para a escola do século XXI. 2003. 354f. Tese (doutorado em Educação) – PUC, RJ, 2003.

_____. A necessária superação da dicotomia no debate séries-ciclos na escola obrigatória. *Cadernos de Pesquisa*, 2011. <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a11.pdf> Acesso em: 29/01/2018.

FETZNER, Andréa Rosana. *A Implementação dos Ciclos de Formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, nº 40, jan/abril 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40a05.pdf>

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 3ª ed. RJ: Paz e Terra, 1975.

_____. *Conscientização: Teoria e Prática da libertação*. S.P.: Cortez, 1979.

GIROUX, Henry e SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio F. e SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, Cultura e Sociedade*. 10ª. Ed. S.P.: Cortez Ed., 2008. p. 93-124.

KRUG, Andréa R.F. Desserial o ensino: Qual currículo? Qual conhecimento? In: KRUG, Andréa R.F. (org.) *Ciclos em Revista*. RJ: Wak, 2007, vol. 1, p. 81-94.

MAINARDES, J. *A Pesquisa sobre a política de ciclos no Brasil: panorama e desafios* In: KRUG, Andréa R.F. (org.) *Ciclos em Revista*. RJ: Wak, 2007, vol. 1, p. 113-126.

MORIN, Edgar; LE MOGNE, Jean Louis. *A inteligência da complexidade*. S.P.: Petrópolis, 2000.

SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Al Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Artmed, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, Vozes, 1995

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3 ed, B. H.: Autêntica, 2011

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. As culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, Tomás Tadeu da (Org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. RJ: Vozes, 1995, p. 159-177