

TRABALHO DOCENTE, CURRÍCULO E PRÁTICA ESCOLAR: PROJETOS DE INVESTIGAÇÃO E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Adélia Maria Nehme Simão e Koff
Doutora em Educação pela PUC-Rio
Professora da Universidade Estácio de Sá
Consultora Educacional

A título de introdução

Este texto foi elaborado tendo como fonte de inspiração o relatório da pesquisa/tese que apresentei em 2008 para cumprir as exigências do meu doutorado e tem a intenção de contribuir na perspectiva de oferecer subsídios para o que estou chamando de reinvenção da escola, uma vez que, mesmo sendo alvo de inúmeras críticas, passar por diversas crises e, com frequência, ser acusada de anacrônica ou até de inútil e ser questionada sobre se tem algum futuro, acredito que a escola pode ser ainda um espaço privilegiado para a educação de crianças e jovens, desde que reinventada, na perspectiva de ser

Um espaço de busca, construção, diálogo e confronto, prazer, desafio, conquista de espaços, descoberta de diferentes possibilidades de expressão e linguagens, aventura, organização cidadã, afirmação da dimensão ética e política de todo o processo educativo (CANDAUI, 2000, p.15).

Cabe destacar que reconheço que hoje e por muito tempo - mesmo diante de todo o aparato tecnológico de informação e comunicação - a escola pode ser um lugar importante para a apropriação crítica dos conhecimentos já sistematizados e relevantes como instrumento para compreensão e mudança da realidade e, mais ainda, pode ser um espaço para o diálogo e/ou confronto entre o conhecimento científico, algumas vezes denominado conhecimento erudito ou cultura crítica (PERÉZ GÓMEZ, 2001) e os demais conhecimentos e culturas produzidos em outras instâncias sociais e que nela circulam.

Entendo, nesse sentido, que a escola pode ser, para além de um espaço de aquisição crítica, um lugar de produção de conhecimentos (conhecimentos escolares), construídos a partir do diálogo entre diferentes conhecimentos e culturas que para ela convergem e nela se cruzam e, portanto da incorporação e valorização de diferentes narrativas e linguagens.

Reconheço ainda que a escola pode ser um lugar para o exercício da observação, da reflexão, da análise crítica. Um lugar para crianças e jovens aprenderem a ser

autônomos, a se reconhecerem como sujeitos construtores de sua história particular e da história em geral e terem a possibilidade de viver processos que contribuam para o autoconhecimento e construção de suas identidades. E mais: um lugar para o debate e/ou diálogo plural entre diferentes grupos culturais, aonde as suas diferenças são valorizadas, os preconceitos e discriminações são combatidos, sem deixar de lado a busca pela igualdade de condições, de direitos e realizações e aonde se possa formar para a conquista da cidadania nas diversas dimensões da vida cotidiana, contribuindo, assim, para a construção de uma nova sociedade, mais justa, solidária e, porque não, mais feliz.

E é nessa direção que reafirmo que a instituição escolar ainda tem um papel relevante na formação das crianças e dos jovens, mas que é preciso desvendar e/ou descobrir caminhos alternativos que possam ser mobilizados e apropriados, na perspectiva da reinvenção dessa escola que desejo, precisa e pode ser mais plural, democrática, capaz de responder aos desafios de nossa contemporaneidade e de formar cidadãos e cidadãs, sujeitos da construção de um mundo menos dogmático e mais solidário.

Cabe observar que reconheço que mesmo mantendo, hegemonicamente, uma determinada configuração institucional e uma determinada organização pedagógica muito próxima daquelas idealizadas desde a sua invenção, há cerca de pouco mais de duzentos anos, a escola tem passado por várias transformações e/ou experimentado diferentes formatos (CANÁRIO, 2006). Por isso mesmo, quando estou me referindo a reinventar a escola, não estou sugerindo jogar tudo fora e anular as diversas conquistas que provavelmente já foram feitas até aqui - mesmo que insuficientes para realizar uma transformação mais radical -, mas sim ratificando a ideia de que uma reinvenção da escola e, portanto, do ofício de professor implica o questionamento crítico de como a escola atual concebe os processos de aprender e de ensinar.

Em outras palavras, pressupõe colocar em debate o formato escolar (CANÁRIO, 2006), discutindo o que entendo são os seus modos de organizar tempos e espaços, relações, conteúdos e conhecimentos, métodos, técnicas e recursos, linguagens, planejamento e avaliação, ou seja, requer colocar em discussão os modos como o currículo e a prática didática são organizados e/ou vividos pela escola.

Contudo, é preciso destacar que reconheço que não basta promover transformações teórico-metodológicas para fazer avançar a escola, o que significa dizer que entendo que não é suficiente transformar “modos de” para mudar a escola. E,

mesmo considerando que esse é um aspecto significativo na construção de uma outra escola e, conseqüentemente de uma outra educação, reitero que tais transformações precisam ser contextualizadas histórica e culturalmente e estarem orientadas e/ou fundamentadas em princípios claramente formulados que expressem respostas às questões: que educação quero construir? Que sujeitos/atores desejo ajudar a formar? E, mais especificamente que currículo e prática escolar desejo realizar a serviço de quem e do que?

E foi nesse contexto de reflexões - entre as minhas inquietações em torno da crise da escola e as possibilidades de sua reinvenção - que realizei uma pesquisa sobre as características de uma dada experiência escolar de reorganização curricular e da prática educativa escolar, que se autodefine como uma experiência inovadora. Professoras integrantes de sua equipe técnico-pedagógica ressaltam:

O que inaugura esta prática pedagógica como inovadora, é o fato de aceitarmos o desafio da desinstalação, de desfazer certezas, conviver com o provisório, ressignificar determinadas opções, aceitar riscos inerentes a toda mudança. [...] É sempre bom lembrar que o que desejamos é recriar, reinventar o trabalho pedagógico e assim obter uma melhor sintonia entre esse trabalho, o mundo e nossos alunos. [...] Estamos lidando com uma proposta nova e, por isso, é importante estarmos o tempo todo retomando o que a orienta. (DIAS E OUTRAS, 2004, p. 230),

Trata-se de uma experiência que procura reinventar os ‘modos de’ conceber e fazer a escola, bem como viver novas concepções e/ou maneiras de ensinar e aprender, na medida em que adota o trabalho centrado em projetos - no caso, denominados projetos de investigação -, o que implica a reorganização do tempo escolar em dois grandes momentos. Um deles é destinado ao trabalho pessoal, cujo objetivo é estimular o trabalho autônomo – individual e/ou coletivo – centrado em temas geradores de interesse dos/as alunos/as e que busca articular suas realidades mais próximas ou não e as demais características do mundo contemporâneo. Outro momento é reservado ao trabalho no interior das diversas disciplinas, visando ampliar e aprofundar os conhecimentos e que, sempre que possível, deve fazer *links*, ou seja, estar integrado ao momento anterior.

Algumas considerações teórico-metodológicas: situando o estudo

Para realizar o estudo de caso em questão, optei por uma escola particular - daqui para frente denominada de Colégio Amanhecer - situada na zona sul do Rio de

Janeiro, considerada de excelência não só pela comunidade acadêmica, como por aqueles que a integram e que vem adotando a vivência de projetos de investigação desde 2003. Vale sublinhar que optei por um estudo de caráter etnográfico, motivada pela ideia de que uma pesquisa dessa natureza me permitiria fazer uma descrição densa (RYLER in GEERTZ, 1978) acerca da experiência em pauta, na perspectiva de entendê-la melhor, procurando compreender suas múltiplas e complexas teias, representações, estruturas, códigos, regularidades, incoerências, etc., a partir inclusive dos significados e sentidos atribuídos a ela pelos seus próprios protagonistas (membros da direção, da equipe técnico-pedagógica, professores/as e alunos/as) e, assim, construir novos conhecimentos, a partir das análises realizadas.

Para realizar tal empreitada, fiz 282 horas de observação participante das reuniões pedagógicas dos/as professores/as da quinta série (hoje sexto ano) do Colégio Amanhecer e das múltiplas atividades vividas em diferentes espaços pelos/as alunos/as desta mesma série, de manter o meu diário de campo com muitas anotações, entabular várias conversas informais, fiz entrevistas individuais com a diretora geral da escola (1), as coordenadoras - pedagógica e educacional - (4) e os/as professores/as (11), realizei ainda entrevistas coletivas com os/as alunos/as (22), bem como analisei a documentação pedagógica disponível.

E embora eu reconheça que um estudo de caso não deva partir de um esquema teórico fechado que limite interpretações, impeça a descoberta de novas relações e de novos aspectos que possam ser acrescentados à problemática, objeto da pesquisa (ANDRÉ, 2005, p.35), defini alguns referentes teóricos que me ajudaram a ‘ver’, ‘ouvir’, ‘escrever’ (OLIVEIRA, 1998) e fazer as minhas análises da experiência do Colégio Amanhecer, permitindo-me ir além da mera descrição a-teórica (LJPHART, 1971), sem, contudo, deixar-me aprisionar pelos eixos de discussão a-priori definidos.

Nessa perspectiva, estabeleci os seguintes eixos: (1) as reflexões em torno da polissemia dos conceitos de conhecimento(s) e cultura(s) e (2) do papel da escola como espaço de cruzamentos desses conhecimentos e culturas, (3) a tensão currículo por disciplina e integração curricular e (4) as possíveis características, os limites e as possibilidades de uma prática escolar centrada na realização de projetos de trabalho e/ou de investigação.

Entretanto, levando em conta o espaço e os propósitos deste texto, faço a seguir alguns apontamentos acerca somente de alguns princípios configuradores dos projetos

de trabalho e/ou investigação, uma vez que entendo que eles são centrais na experiência do Colégio Amanhecer.

Nesse caso e considerando a afirmação de suas próprias coordenadoras (DIAS E OUTRAS, 2004) de que as ideias de Hernández e Ventura (1998) foram fontes de inspiração para a definição da proposta da escola aqui estudada, tomei como uma das referências para as minhas interpretações e análises as reflexões desses autores, que ressaltam, entre outros aspectos, que os projetos de trabalho estão vinculados à perspectiva do conhecimento globalizado e relacional - uma noção que está associada à ideia de estrutura de aprendizagem, entendida como uma visão que assume que “as pessoas estabelecem conexões a partir dos conhecimentos que já possuem e, em suas aprendizagens, não procedem por acumulação, e sim pelo estabelecimento de relações entre diferentes fontes e procedimentos para abordar a informação” (HERNÁNDEZ E VENTURA, 1998, p. 57).

De acordo com estes mesmos autores, embora o enfoque globalizador e relacional possa ser adotado em diferentes maneiras de organizar os conteúdos curriculares e a prática escolar, os projetos de trabalho são os que possibilitam maior flexibilidade e abertura no planejamento para viabilizar tal enfoque. Para eles, os projetos de trabalho são uma modalidade de articulação dos conhecimentos escolares, bem como uma forma de organizar as atividades de ensino-aprendizagem “que implica considerar que tais conhecimentos não se ordenam de uma forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares pré-estabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos” (HERNÁNDEZ E VENTURA, 1998, p.61).

Ainda de acordo com Hernández e Ventura (1998), os projetos de trabalho valorizam um sentido da aprendizagem que quer ser significativo, ou seja, que pretende conectar o que os/as alunos/as já sabem com a temática a ser trabalhada. E, quanto mais o/a professor/a for capaz de fazer essas conexões, mais favorável será a atitude do/a aluno/a para o conhecimento e melhores serão as condições para a sua aprendizagem.

“Globalização e significatividade são, pois dois aspectos essenciais que se plasmam nos projetos” (HERNÁNDEZ E VENTURA, 1998, p. 63). Além disso, destacam que “as informações necessárias para construir os projetos não estão determinadas de antemão, nem depende do educador ou do livro-texto, está sim em função do que cada aluno já sabe e da informação com a qual se possa relacionar dentro e fora da escola” (HERNÁNDEZ E VENTURA, 1998, p.64).

Cabe registrar que entendo existir uma estreita relação entre a questão da (re)organização do currículo, do conhecimento escolar e os projetos de trabalho, na medida em que tal prática pode favorecer espaços de integração curricular, bem como de circulação e/ou construção de conhecimentos e culturas, respeitados alguns aspectos que, segundo os próprios Hernández e Ventura (1998), devem ser levados em conta no desenvolvimento dos projetos, tais como: o protagonismo dos/as alunos/as, seja na escolha de temas, na formulação de hipóteses ou na elaboração das perguntas a respeito do que se deseja saber; a parceria dos/as professores/as na definição de um índice para orientar a pesquisa em múltiplas e variadas fontes de informação; a sistemática organização e/ou realização de dossiês ou sínteses, além da elaboração de diversos produtos, criados em diferentes linguagens e/ou utilizando diferentes narrativas, para expressar as descobertas e/ou as aprendizagens realizadas; o incentivo à autoavaliação e à avaliação recíproca, contínua e global dos resultados alcançados.

A vivência de inúmeras e múltiplas atividades individuais e/ou coletivas, o uso de variados espaços de trabalho e a flexibilização dos tempos escolares (HERNÁNDEZ, 1998) são outros aspectos relevantes na configuração dos projetos, enquanto uma estratégia possível de (re)organização do currículo e da prática educativa na escola.

Cabe ressaltar que, no conjunto das características do trabalho centrado em projetos apontadas pelos autores de referência, dois aspectos parecem ser bastante relevantes. Um deles diz respeito às mudanças que devem acontecer no exercício dos ofícios de professores/as e de alunos/as, Ou seja, no trabalho por e/ou com projetos, recomenda-se que os/as alunos/as sejam os/as protagonistas das inúmeras situações que envolvem tal prática, sugerindo que os/as professores/as assumam muito mais o papel de orientadores/as das pesquisas e das aprendizagens, do que simplesmente de transmissores/as de conteúdos.

Outro aspecto relevante propiciado pela vivência do trabalho centrado em projetos diz respeito às práticas relacionadas à avaliação da aprendizagem e é exatamente sobre essa dimensão que creio vale à pena aprofundar o debate em torno do que pude analisar estava acontecendo na experiência do Colégio Amanhecer.

Os projetos de investigação e a avaliação da aprendizagem em debate

É possível afirmar que trabalhar mediante projetos de investigação, no Amanhecer, gerou uma série de mudanças e/ou ajustes no trato com os conhecimentos, valores e atitudes, com os sujeitos e suas relações, na organização do currículo e da

prática escolar, decorrentes, inclusive, das próprias concepções do que seria para o colégio ensinar e aprender. E, por isso mesmo, a avaliação da aprendizagem não ficou fora dessas transformações. Nessa perspectiva e antes de apresentar algumas constatações que pude fazer em torno da avaliação da aprendizagem praticada no Amanhecer, como por exemplo: os seus limites, possibilidades, sentidos e significados no contexto dos projetos de investigação, é preciso fazer uma breve descrição acerca do sistema de avaliação adotado naquela instituição - um sistema sempre tão complexo e polêmico na maioria das experiências vividas em diferentes escolas, principalmente quando se trata de propostas de inovação do currículo e da prática escolar (HERNÁNDEZ, 1998).

De início, acho importante sublinhar que no Colégio Amanhecer eram utilizadas diferentes estratégias e/ou procedimentos de avaliação da aprendizagem, abrangendo o momento do trabalho pessoal e o dos estudos específicos das disciplinas. Mecanismos de avaliação que buscavam ser compatíveis com os princípios norteadores dos projetos de investigação, na perspectiva inclusive da valorização de uma aprendizagem mais global e significativa (HERNÁNDEZ, 1998).

Segundo as minhas observações e análise documental constatei que o processo e/ou sistema de avaliação da aprendizagem era bimestral e incluía: (1) autoavaliação individual e, às vezes, coletivas, abrangendo a atuação do/a discente nos diferentes momentos do projeto e registrada em fichas específicas pelo/a próprio/a aluno/a, (2) avaliação feita pelo/a professor/a do processo vivido pelos/as estudantes, abrangendo o resultado do desempenho em cerca de quatro ou cinco atividades realizadas no momento do trabalho pessoal (nessa etapa e ao longo do semestre, eles/as realizavam entre quatorze e vinte atividades, inclusive com alguns desdobramentos), a qualidade do relatório-síntese do trabalho-pessoal desenvolvido naquele período e os aspectos relacionados à organização, cooperação e respeito às diferenças expressos nas diversas fases do projeto e confrontados com as autoavaliações dos/as alunos/as; (3) avaliação feita pelo/a docente do produto, considerando outros exercícios e provas realizados pelos/as alunos/as.

Cabe informar que os itens um (1) e dois (2) desse processo e/ou sistema de avaliação valia três pontos, e eram realizados com base nas observações sistemáticas feitas pelos/as docentes, na correção das atividades do trabalho pessoal (na maioria das vezes realizadas em pequenos grupos) e na análise do dossiê/pastas dos/as alunos/as (uma espécie de portfólio onde todos os trabalhos, relatos e fichas de autoavaliação

das/os crianças/adolescentes eram armazenados). Nesse caso, os resultados (notas) eram registrados em um mapa global da turma, onde também eram anotadas frases indicativas da ‘qualificação’ do desempenho de cada discente, extraídas de uma listagem que apresentava trinta e nove dessas frases, como por exemplo, o/a aluno/a: é organizado/a, é cooperativo e solidário, tem iniciativa, demonstra interesse...

Semanalmente, professores/as e alunos/as partilhavam a análise do dossiê. Havia um sistema de tutoria, onde cada professor/a ficava responsável por um pequeno grupo de alunos/as (cerca de quatro) para não só conversar sobre as possíveis dificuldades que eles/as estavam tendo na realização das atividades do trabalho pessoal, como também para realizar uma verificação na organização dos dossiês/pastas. Cabe registrar que, embora a maioria dos trabalhos fosse feita em pequenos grupos, cada aluno/a tinha que fazer o seu registro individual referente ao produto dessas atividades, principalmente daquelas que seriam alvo de correção/avaliação.

E mais: todo final de bimestre, no mínimo uma das reuniões pedagógicas era dedicada à realização da avaliação da aprendizagem das/dos crianças/adolescentes. O trabalho era feito por professores/as em pequenos grupos dividindo alunos/as e/ou turmas. Sempre que havia alguma dúvida, o caso era trazido para uma discussão em plenária. Essas reuniões eram uma espécie de mini-conselhos de classe, com um foco maior em aspectos mais qualitativos do desempenho dos/as alunos/as do que em resultados quantitativos.

Já o item três (3) do processo e/ou sistema de avaliação da aprendizagem correspondia a sete pontos e era realizado, tendo como referência os resultados (notas) obtidos nos exercícios de verificação e/ou provas aplicadas no momento dos estudos específicos das disciplinas. Cumpre dizer que diversos exercícios ‘valendo nota’ eram aplicados ao longo do bimestre, enquanto as provas eram realizadas no final de cada bimestre e incluíam, obrigatoriamente, pelo menos, uma questão relativa aos temas e/ou subtemas pesquisados/desenvolvidos no momento do trabalho pessoal. Nos boletins, além da divulgação das notas, eram registradas também algumas das frases referentes aos aspectos mais qualitativos, de modo que as/os crianças/adolescentes e suas famílias pudessem acompanhar o processo e o seu respectivo desempenho nos projetos.

Uma observação complementar: nos documentos que analisei e também nas minhas observações das reuniões pedagógicas e dos Conselhos de Classe mais gerais, constatei uma frequente preocupação, no sentido da necessidade de estabelecer e explicitar os critérios utilizados tanto para a correção das atividades, como também para

descrever o que seriam atitudes como colaboração, respeito, participação, o que parecia ser um procedimento importante para ajudar o/a professor/a na hora de analisar o/a aluno/a e seus trabalhos, como também favorecer um melhor entendimento entre eles/as, principalmente durante a comunicação dos resultados (HARGREAVES, 2002).

Um processo e/ou sistema que parecia, portanto, ser abrangente e diversificado, buscando superar um conceito mais restrito de avaliação, ou seja, mais centrada em produto ou apenas em provas (embora elas ‘valessem mais pontos’), para favorecer uma avaliação da aprendizagem mais compatível com os princípios e práticas que eram valorizados no desenvolvimento dos projetos de investigação. Portanto, um processo e/ou sistema de avaliação da aprendizagem que parecia procurar fugir de uma avaliação meramente classificatória e/ou seletiva, para ser um processo que também valorizava uma avaliação mais formativa (PERRENOUD, 1999), mesmo considerando que os resultados das provas tivessem maior peso.

Em outras palavras, embora os aspectos relacionados à aprendizagem de conteúdos/conhecimentos fossem priorizados, pude constatar que questões como o desenvolvimento de valores, de atitudes frente aos/às colegas, aos/às professores/as e ao trabalho, a prática da autoavaliação, os mecanismos adotados para aprender a aprender também eram objeto de observação e análise para compor o quadro da avaliação dos/as alunos/as, como propõem, inclusive, autores que valorizam uma prática escolar centrada em projetos (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998).

Todavia, apesar de reconhecer que a equipe do Colégio Amanhecer tinha concebido e procurava viver uma prática de avaliação da aprendizagem mais compatível com os princípios e as características dos projetos de investigação, essa constituía uma dimensão que tinha problemas, às vezes gerava conflitos entre os/as próprios/as professores/as e entre eles/as e os/as alunos/as e, conseqüentemente, precisava avançar mais ainda. E, embora não tenha registrado muitos comentários por parte dos/as professores/as sobre esse tema – o que talvez possa ser explicado tendo em vista as dificuldades e/ou as complexidades e/ou as polêmicas que, com frequência, envolvem o tema da avaliação - há vários exemplos de inovações e/ou práticas que avançam, cujo salto não atinge da mesma maneira os mecanismos e/ou procedimentos e/ou estratégias ou, até mesmo, as concepções da avaliação da aprendizagem adotadas, no interior dessas experiências (HERNÁNDEZ E VENTURA, 1998) – fiz alguns registros que me parecem bastante emblemáticos, no sentido de apontar que a avaliação do processo de aprendizagem no Amanhecer ainda precisava ser mais trabalhada e se aperfeiçoar.

Alguns/as professores/as chamaram atenção, por exemplo, para a necessidade de se intensificar a avaliação dos conhecimentos aprendidos/construídos no momento do trabalho pessoal. Esses/as docentes consideravam que a avaliação das habilidades e das atitudes desenvolvidas pelos/as alunos/as nessa fase era priorizada. Consideravam isso importante, mas sugeriam que a avaliação do que tinha sido aprendido e/ou construído em termos de conhecimentos com o trabalho pessoal também tinha que ser muito mais valorizado e, portanto avaliado.

Já outros/as professores/as destacaram a importância deles/as exercerem ações de orientação e/ou realimentação dos/as alunos/as também nos momentos de prova. O que significa dizer que, na hora da realização da prova, os/as docentes deveriam manter o mesmo papel de orientador e/ou de realimentador que marcava a sua atuação no momento das atividades do trabalho pessoal. A ideia, nesse caso, era avançar na perspectiva de uma avaliação do processo, quer dizer, de uma avaliação mais formativa. Para esses/as professores/as a avaliação da aprendizagem no Amanhecer ainda priorizava mais o produto, era pontual e, nesse caso, deveria se aperfeiçoar, ampliando o diálogo com os/as alunos/as no sentido de sua realimentação como parte do processo de aprendizagem.

Vale observar, por sua vez, que a avaliação da aprendizagem dos conhecimentos adquiridos e/ou construídos pelos/as alunos/as parecia ser objeto de maior preocupação em relação à avaliação das habilidades e atitudes aprendidas /ou construídas. De um lado, confirmando que esse aspecto era mesmo mais valorizado (lembro que o peso maior das notas era atribuído aos resultados dos exercícios de verificação/provas) e, por outro lado, talvez indicando a dificuldade de se analisar e avaliar o desempenho para além do domínio conceitual, algo que parece tão desejado quando se trabalha mediante projetos (HARGREAVES, 2002).

Além disso, acho relevante dizer que pude perceber que, muitas vezes, as avaliações da aprendizagem pareciam ser realizadas mais em função de um/uma aluno/a ideal que eles/as provavelmente tinham em mente, do que levando em conta a trajetória construída pelo próprio aluno, em função das atividades e experiências vividas e aprendizagens feitas durante o processo.

Mesmo assim, posso afirmar que constatei um esforço, frequente, no sentido da equipe do Amanhecer questionar as estratégias e/ou procedimentos que eram adotados para realizar tanto o acompanhamento sistemático dos/as alunos/as, como a avaliação final de suas aprendizagens, além de apresentar sugestões que pudessem aperfeiçoá-los.

E isso acontecia nas reuniões gerais - que abriam e fechavam o semestre - ao longo dos encontros semanais de planejamento pedagógico e, principalmente nos Conselhos de Classe. Entre outras, registrei sugestões tais como: intensificar o trabalho de tutoria relacionado à organização das pastas, à realização das diferentes atividades e à elaboração das sínteses parciais; criar mecanismos para ampliar a percepção quanto à qualidade da autoria dos textos-sínteses elaborados pelos/as alunos/as; fazer do momento de socialização dos dados e/ou das informações pesquisadas um momento efetivo de troca e aprendizagem, aperfeiçoar os critérios de análise das atividades realizadas pelas/os crianças/adolescentes, aprimorar a avaliação dos conhecimentos adquiridos também nos momentos de trabalho pessoal, o que implicava rever as orientações para a formulação das provas; criar outros mecanismos de avaliação, além da prova e/ou exercícios, incluindo a avaliação não só dos conhecimentos, mas também das habilidades e das atitudes aprendidos e/ou construídos no momento dos estudos específicos das disciplinas.

Uma breve conclusão

Um tema para refletir, um problema a debater. A avaliação da aprendizagem no Amanhecer estava na berlinda, ou melhor, vivia entre a tensão de já ter conseguido implementar um sistema mais amplo, que tentava olhar o/a aluno/a levando em conta os conhecimentos adquiridos e/ou construídos, as habilidades e atitudes desenvolvidas e os limites impostos por uma dificuldade de ampliar ainda mais as lentes sobre esse/essa aluno/a, pela pressão externa, particularmente vinda de algumas famílias que pareciam ‘cobrar’ uma avaliação mais tradicional e por conta, talvez, das próprias concepções que os/as professores/as tinham sobre a avaliação da aprendizagem.

Além disso, considerando que a maior pontuação era atribuída aos resultados dos exercícios e provas, abrangendo prioritariamente os conteúdos/conhecimentos relativos aos estudos específicos, entendo que a avaliação da aprendizagem privilegiava o trabalho com as disciplinas, embora reconheça o esforço que estava sendo realizado para incorporar nessa avaliação as diversas dimensões e metas de um trabalho centrado em projetos e, portanto mais integrado.

Mesmo apresentando limitações, é possível dizer que o processo e/ou sistema de avaliação da aprendizagem concebido e vivido no Amanhecer parecia estar criando mais oportunidades, no sentido dos/as estudantes assumirem maior responsabilidade sobre suas aprendizagens (HARGREAVES, 2002) e dos/as professores/as ampliarem o

diálogo com as/os crianças/adolescentes, construindo e reconstruindo com eles/as esse processo de aprendizagem. O que, entendo, é coerente com a orientação de que no trabalho centrado em projetos os/as alunos/as devem ser protagonistas na maior parte do processo, inclusive durante os momentos de avaliação. E talvez por esse motivo, no Amanhecer a autoavaliação tivesse também um lugar privilegiado.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). *Construir Ecossistemas Educativos – Reinventar a Escola*. In: **Reinventar a Escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 11 a 16.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Marília C. e outras. *Ensinar e Aprender: uma aventura cotidiana*. Curitiba, PR: CDROM do XII Encontro de Didática e Prática de Ensino, PUC/PR, 2004, p. 227 a 241.

GEERTZ, Clifford. *Uma Descrição Densa: por uma teoria interpretativa da cultura*. In: **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1978, cap. 1, p. 3 a 21.

HERNÁNDEZ, Fernando & VENTURA, Montserrat. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho. O Conhecimento é um Caleidoscópio**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

LIJPHART, A. *Comparative Politics and Comparative Method*. In: **American Political Science Review**, 65, 1971, p. 282 a 294.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *O Trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir e escrever*. In: **O Trabalho do Antropólogo**. São Paulo, SP: UNESP / Paralelo 15, 1998, p. 17 a 35.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**, Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação. Da Excelência à Regulação das Aprendizagens. Entre Duas Lógicas**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

HARGREAVES, Andy e outros. **Aprendendo a Mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação: os projetos de trabalho.** Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.