

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

SIMONE BEATRIZ RECH PEREIRA

**O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E A AVALIAÇÃO A PARTIR DA ÁREA DE
MATEMÁTICA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA ESTADUAL NO
MUNICÍPIO DE CAXIAS DO SUL - RS**

CAXIAS DO SUL

2019

SIMONE BEATRIZ RECH PEREIRA

**O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E A AVALIAÇÃO A PARTIR DA ÁREA DE
MATEMÁTICA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA ESTADUAL NO
MUNICÍPIO DE CAXIAS DO SUL - RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Andréia Morés.

CAXIAS DO SUL

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

P436e Pereira, Simone Beatriz Rech

O ensino médio politécnico e a avaliação a partir da área de matemática : um estudo de caso em uma escola estadual no município de Caxias do Sul-RS / Simone Beatriz Rech Pereira. – 2019.

242 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

Orientação: Andréia Morés.

1. Ensino médio - Caxias do Sul (RS). 2. Ensino técnico - Caxias do Sul (RS). 3. Matemática - Estudo e ensino. 4. Avaliação. I. Morés, Andréia, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 373.5(816.5)

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Paula Fernanda Fedatto Leal - CRB 10/2291



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

***“O Ensino Médio Politécnico e a avaliação em Matemática:
Um estudo de caso em uma escola estadual no município de
Caxias do Sul”***

Simone Beatriz Rech Pereira

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia

Caxias do Sul, 29 de abril de 2019.

Banca Examinadora:

Dra. Andréia Morés (presidente – UCS)

Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares (UCS)

Dr. José Edimar de Souza (UCS)

Dr. José Clovis de Azevedo (IPA)

CAMPUS-SEDE

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone / Telefax (54) 3218.2100 – www.ucs.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGC/TE 029/0089530

Mod.130033

Dedico esta dissertação à minha família: minha mãe e irmã, que sempre me apoiaram e me incentivaram nos meus estudos e no meu crescimento profissional.

AGRADECIMENTOS

Seria praticamente impossível a realização deste estudo se eu não contasse com a ajuda de muitos, que eu gostaria de agradecer imensamente. Início meu agradecimento a Jesus, pois guia meus passos e me presenteia com tudo o que preciso. Além disso, o considero o melhor professor de todos os tempos.

Minha mãe Marli Beatriz Rech Pereira e minha irmã Elisana Rech Pereira, pois me ajudaram nos momentos mais complicados na realização desta pesquisa, colaborando e me presenteando com materiais como textos, fotocópias e livros, assim como na ajuda com a organização do material para análise.

Meus colegas de mestrado, que foram grandes amigos durante o percurso e me acalmavam quando ficava temerosa frente às atribulações decorrentes das demandas de produção textual. Faço menção especial à Vialana Ester Salatino, que foi uma grande companheira na apresentação de trabalhos, inclusive nas “aventuras acadêmicas” em outras instituições.

Meus professores do mestrado, que me encantavam em cada aula. Destaco a minha orientadora Dr.^a Andréia Morés, pela doçura e paciência, e a professora Dr.^a Eliana Maria do Sacramento Soares, por ter me acompanhado desde a graduação. Ao professor Dr. Francisco Catelli e à professora M.^a Ana Cristina Possapp Cesa, meu carinho especial pelas dicas de estudo. Agradeço, também, a cada integrante da Banca Examinadora, que dedicou parte de seu tempo para contribuir com a qualificação da minha dissertação.

Sou grata, ainda, à minha revisora Andreia De Negri, pela ajuda e dedicação.

Meus colegas do Estado, que participaram indiretamente da pesquisa, contribuindo de modo determinante para as reflexões que realizei. Atribuo isso, também, aos nossos “cafés filosóficos” no final da tarde e às greves, pois foram períodos em que aprendi muito com vocês. Em especial, a Adriano Monteiro Madruga, Renata Molin, Janaína Gil, Daiane Cavalli Pereira Pasquali, Paulo Amaro, Rita Gelatti, Carina Barbisan e Jéssica Pacheco. Agradeço, ainda, à Maria Claudete Zanardi, pela parceria no Pacto e aos professores que concederam as entrevistas de maneira tão solícita; gostaria que soubessem que tenho por vocês grande admiração. Agradeço, igualmente, à Maria de Lurdes Dalbosco da Luz, por ter confiado em mim para o Seminário Integrado, um desafio grandioso e que reconheço de coração.

Ainda, agradeço aos colegas novos que fiz na rede municipal e que coincidem com o período do mestrado, em especial, à Ingrid Bleil, Eloísa Padilha, Andréia Lúcia Pavoni e

Márcio Almeida; também aprendi muito com vocês, seja no dia a dia da escola, seja nas manifestações e na luta pelos direitos dos trabalhadores da educação.

Por fim, agradeço à professora Dr.^a Eliana Maria do Sacramento Soares, ao professor Dr. José Clovis de Azevedo e ao professor Dr. José Edimar de Souza, por dedicarem parte de seu tempo para compor a banca de defesa final da presente dissertação.

RESUMO

A presente dissertação objetivou investigar a concepção e o processo de avaliação na área de Matemática presentes nos documentos oficiais e nas práticas avaliativas vinculadas ao Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul, exclusivamente em uma escola estadual no município de Caxias do Sul, região de abrangência da 4ª CRE, no período de 2012 a 2016. O aporte teórico que referenda o presente estudo ancora-se em Freire (1986, 1996, 2001), Afonso (2000), Garcia (2000), Vasconcellos (1998), Esteban (2000), Hoffmann (1993), Luckesi (2018), Saul (1994, 2000, 2015), entre outros. Trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa e o método utilizado é o Estudo de Caso. A formação do *corpus* da pesquisa iniciou com a leitura e compilação de documentos institucionais, como o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico. Entrevistas com professores de Matemática e alguns membros da gestão escolar que participaram da implementação do Ensino Médio Politécnico na referida escola somaram-se à composição da construção dos dados. Para análise e tratamento de dados, contou-se com a Análise Textual Discursiva de Moraes; Galiazzi (2011), sendo possível a formação de quatro categorias que contemplam avanços significativos a partir de uma perspectiva de avaliação emancipatória, do envolvimento dos sujeitos comprometidos com a transformação da escola, das resistências e de caminhos formativos alternativos para uma formação docente qualificada e contínua. Os resultados apontam a importância da reflexão acerca das percepções e a qualificação dos envolvidos nos processos educativos, pois as ações pedagógicas possuem intencionalidades nas práticas educativas. Portanto, atribui à avaliação significados importantes que contemplam desde uma visão seletiva a uma visão diagnóstica e emancipatória. E nesta última perspectiva, as práticas avaliativas podem servir como instrumentos potencializadores de transformações, a partir de decisões tomadas, objetivando a qualificação do aprendiz discente, a pesquisa como princípio pedagógico e a autonomia dos envolvidos nas ações educativas. O estudo reverberou o entendimento da avaliação como processo, havendo a preocupação de parte dos docentes com uma trajetória avaliativa coerente com a prática pedagógica e que propicie aos estudantes momentos em que possam aprender significativamente. Ainda, aponta urgência de investimentos na formação continuada de professores e na valorização da profissão, bem como sinaliza a relevância da democratização da educação como direito de todos.

Palavras chave: Avaliação. Ensino Médio Politécnico. Avaliação Emancipatória. Educação Matemática.

ABSTRACT

The present dissertation aimed to investigate the conception and evaluation process in the area of Mathematics present in official documents and in evaluation practices, related to the Ensino Médio Politécnico in the state of Rio Grande do Sul, exclusively in a state school in the municipality of Caxais do Sul, on the scope of the 4th Regional Coordination of Education from 2012 to 2016. The theoretical contribution in which the present study is based is anchored in Freire (1986, 1996, 2001), Afonso (2000), Garcia (2000), Vasconcellos (1998), Esteban (2000), Hoffmann (1993), Luckesi (2018), Saul (1994, 2000, 2015) among others. It is a qualitative and the method used is the Case Study. The formation of the search corpus began with the reading and compilation of institutional documents such as the School Regiment and the Political Pedagogical Project. Interviews with Mathematics teachers and some members of school management who participated in the implementation of the Ensino Médio Politécnico in that school, added up to the composition data construction. For analysis and treatment of the data, Discursive Textual Analysis Moraes; Galiazzi, (2011) was used, enabling the formation of four categories that contemplate the significant advances of a perspective of emancipatory evaluation, the development of the subjects committed to the transformation of the school, the resistance and the alternative formative paths to a qualified and continuous teacher training. The results point to the importance of the reflection about the perceptions and the qualification of the ones involved in learning processes, for the educational actions have purposes on educational practices. Therefore, it assigns to evaluation important meanings that contemplate from a selective view to a diagnostic and emancipatory vision, and, in this last perspective, the evaluation practices can serve as instruments that potentiate transformations, based on decisions taken, aiming at a qualification of student learning, the research as a pedagogical initiative and the autonomy of those involved in educational actions. The study reverberated the understanding of evaluation as a process, having the concern of part of the teachers with an evaluation trajectory consistent with the pedagogical practice and also that provide students moments in which they can learn significantly. It points out the urgency of investments in continuing teacher education and in the appreciation of the profession, as well as indicating the relevance of the democratization of education as the right of all.

Key words: Evaluation. Ensino Médio Politécnico. Emancipatory Evaluation. Mathematics Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa da localização das Coordenadorias Regionais de Educação no RS	20
Figura 2 – Mapa com a localização dos municípios pertencentes à 4ª CRE no RS.....	21
Figura 3 – Estrutura de Estudo de Caso	58
Figura 4 – Esquema de Construção de dados	64
Figura 5 – Movimentos iniciais da construção das categorias	66
Figura 6 – Movimentos da Análise Textual Discursiva	67
Quadro 1 – Levantamento bibliográfico inicial – Periódicos CAPES	68
Quadro 2 – Levantamento bibliográfico inicial – Banco de Teses e Dissertações CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	70
Quadro 3 – Unidades de Sentido e Categorização	75

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EM	Ensino Médio
EMP	Ensino Médio Politécnico
EF	Ensino Fundamental
ERP	Estudos de Recuperação Prolongados
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPDA	Plano Pedagógico Didático de Apoio
PPAP	Projeto Político Administrativo Pedagógico
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGEdu	Programa de Pós-graduação em Educação
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RS	Rio Grande do Sul
SEDUC/RS	Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul
SI	Seminário Integrado
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFP	Universidade Federal do Paraná
UEL	Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	12
1.1 UMA ABORDAGEM INICIAL	12
1.2 MAS... POR QUE A AVALIAÇÃO.....	16
1.3 O CONTEXTO INVESTIGADO.....	20
2 QUADRO TEÓRICO	24
2.1 O ENSINO MÉDIO E A POLITECNIA	24
2.2 A CRÍTICA ACERCA DA AVALIAÇÃO.....	37
2.3 A AVALIAÇÃO NO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO	43
3 INSPIRAÇÕES E ESCOLHAS METODOLÓGICAS	55
3.1 ABORDAGEM DE PESQUISA	55
3.2 DOCUMENTOS E SUJEITOS DA PESQUISA.....	60
3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS.....	62
3.4 RECENTES ESTUDOS EM TORNO DO TEMA.....	68
4 CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS	75
4.1 EM BUSCA DE UMA AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA	75
4.2 TENTATIVAS, ACERTOS E DESENCONTROS: APRENDIZAGENS COLETIVAS	84
4.3 A CONSOLIDADA HERANÇA AVALIATIVA.	100
4.4 A SINALIZAÇÃO DE OUTROS CAMINHOS FORMATIVOS.....	118
5 DA SEMENTE À COLHEITA: UMA OBSERVAÇÃO À SOMBRA DESTA ÁRVORE	127
6 CONCLUSÕES	158
REFERÊNCIAS.....	165
APÊNDICES.....	171
APÊNDICE A.....	171
APÊNDICE B.....	174
APÊNDICE C.....	177
APÊNDICE D.....	179
APÊNDICE E	181
APÊNDICE F.....	183
APÊNDICE G.....	194
APÊNDICE H.....	211
APÊNDICE I.....	219

APÊNDICE J.....	226
APÊNDICE K.....	237

1 APRESENTAÇÃO

Início a presente dissertação de mestrado apresentando-me como profissional e, posteriormente, pretendo¹ explicitar as motivações para o presente estudo, pois partem de minha inserção e atuação como professora de Matemática na escolarização básica.

Penso ser importante comentar que o interesse pela Matemática nem sempre foi uma das minhas principais características. Ao enfrentar algumas dificuldades com uma das quatro operações básicas e superá-las, avancei no estudo da área e, então, a partir da sexta série, quando entrei em contato pela primeira vez com a álgebra, minha concepção acerca da disciplina tomou um rumo diferente.

Ao perceber minha real inclinação pela Matemática, decidi, então, prestar o vestibular para o curso de Licenciatura em Matemática, ingressando no curso que tanto sonhei, na Universidade de Caxias do Sul, em 2004. O fato é que, além de gostar de Matemática, gostava muito de ensinar e comentar minhas conclusões com colegas de escola, e sempre que podíamos nos encontrávamos para a formação de grupos de estudo, em que eu era a mediadora.

No início da licenciatura, pensei em desistir, pois as disciplinas eram difíceis e o trabalho que exercia, à época, como operária em uma indústria metalúrgica, era muito cansativo e tomava muito tempo das horas de estudo. Contudo, minha determinação foi maior do que o medo e os problemas e, em 2009, concluí o curso com êxito, sendo que já estava trabalhando há um ano como professora na rede Estadual de Ensino de Caxias do Sul (região de Ana Rech – São Ciro), com carga horária de 40 horas semanais.

Em 2012, ao concluir um curso de especialização em Metodologia do Ensino de Matemática, percebi a importância do aprofundamento nas questões educacionais. No entanto, minhas preocupações com a área se intensificaram a partir das mudanças vindas do Ensino Médio e, em 2016, ingressei como aluna não regular no Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul, local em que os estudos acerca de avaliação foram ganhando espaço nas leituras individuais.

Como professora de Ensino Médio da rede pública, acompanhei a implementação do Ensino Médio Politécnico (EMP), realizada pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul, que, no ano de 2011, apresentou a referida proposta, a qual entrou em vigor no ano posterior

¹ O tempo verbal da apresentação está em primeira pessoa por ser um momento de escrita particular a respeito da mestranda; posteriormente, o texto assume a terceira pessoa do singular, como é indicado pelas Normas da ABNT.

de sua apresentação (2012). Mudanças na organização curricular, na avaliação e na expressão de resultados geraram discussões entre os educadores e comunidade em geral; os trabalhos com o Seminário Integrado - SI (até então, uma das novidades do EMP) passaram a desafiar a prática do cotidiano escolar. Fui convidada a ser uma das professoras que iniciaram os trabalhos do SI na escola em que atuava e, a partir da formação de grupos de trabalho e do desenvolvimento de projetos, senti o desejo de prosseguir com os estudos acerca da temática avaliação.

Assim, inserida no curso de Mestrado em Educação, sob a orientação da Professora Dr.^a Andréia Morés, na linha de pesquisa Educação, Linguagem e Tecnologia, que compõe uma das duas linhas de pesquisa do PPGedu da Universidade de Caxias do Sul, pude contar com a colaboração dos professores e colegas que atuam no Programa para dar prosseguimento à minha formação como pesquisadora. Portanto, o trabalho que apresento vincula-se, também, à linha de formação de Professores para a Educação Básica do Observatório de Educação da UCS e versa com os objetivos de delineamento e contribuições da inovação pedagógica e tecnológica nos processos de avaliação educacional, bem como com o objetivo de diagnosticar as dificuldades e os desafios encontrados para tecer inovações nos espaços educacionais, fazendo parte do projeto de pesquisa InovaEdu², de minha orientadora.

1.1 UMA ABORDAGEM INICIAL

O Ensino Médio tem se apresentado como campo fértil para discussões educacionais, pois a taxa de evasão e de reprovação nessa etapa da Educação Básica há muitos anos apresenta índices alarmantes. Segundo os dados estatísticos do Censo Escolar 2017, a taxa de desistência e repetência nos anos finais é ainda muito alta e a distorção idade-série no Ensino Médio atingiu 28,8% (BRASIL, 2018). Entendendo-se como direito de todos os cidadãos brasileiros o acesso à educação e o término dos estudos na idade certa, o Ensino Médio apresenta-se ainda como um grande desafio na atualidade educacional no que se refere à garantia desses direitos básicos.

O Estado do Rio Grande do Sul, apresentando também altos índices de desistência e repetência escolar (AZEVEDO; REIS, 2013), colocou em prática, no ano de 2011, uma nova proposta de ensino, visando à reformulação do Ensino Médio e tendo o Seminário Integrado como articulador da interdisciplinaridade. Conforme a proposta:

² Projeto intitulado “Inovações pedagógicas e tecnológicas e suas articulações com os espaços educacionais”.

Os Seminários Integrados constituem-se em espaços planejados, integrados por professores e alunos, a serem realizados desde o primeiro ano e em complexidade crescente. Organizam o planejamento, a execução e a avaliação de todo o projeto político-pedagógico, de forma coletiva, incentivando a cooperação, a solidariedade e o protagonismo do jovem adulto. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23).

Essa nova estruturação apresentada não compõe uma particularidade do SI, pois sua articulação não o torna o único responsável pela busca da interdisciplinaridade. As áreas do conhecimento tiveram a mesma responsabilidade e, no EMP, as disciplinas que as compõem ganharam nova dimensão.

Desse modo, os componentes curriculares foram agrupados em quatro grandes áreas de conhecimento, a saber: Ciências Humanas; Linguagens; Ciências da Natureza; e Matemática. O bloco de Ciências Humanas foi formado por Sociologia, História, Geografia, Filosofia e Ensino Religioso, enquanto Língua Portuguesa, Literatura, Língua Inglesa, Arte e Educação Física compunham o bloco das Linguagens. Ciências da Natureza foi composto por Química, Física e Biologia e a área de Matemática formou-se com apenas uma disciplina, a própria Matemática.

A partir dessa nova organização curricular, houve o incentivo de fortalecer a aprendizagem por meio de “Projetos Interdisciplinares”. Assim, as antigas aulas com quadro e giz, em que o professor falava e o estudante era mero espectador, foram sendo substituídas gradativamente por trabalhos em que o docente é o orientador e o aluno o investigador. Nessa perspectiva, com o incentivo para a busca e o fortalecimento de sua autonomia, o professor é convidado a não avaliar somente o resultado final, mas o processo de aprendizagem.

O Seminário Integrado, como seu próprio nome sugere, é o espaço de aprendizagem que busca o diálogo entre as áreas do conhecimento e, como a Proposta do EMP referencia (2011, p. 23), é o “eixo articulador” para que ocorra a desfragmentação das disciplinas e para que o estudante possa, assim, dar sequência aos seus estudos por meio de momentos significativos na aprendizagem com projetos.

A avaliação referendada no documento da proposta do EMP visa uma contraversão ao modelo de avaliação classificatória que, além de partir da realidade dos educandos, toma como ponto de partida a evolução e as aprendizagens do aluno, apresentando alternativas para a resolução de suas dificuldades, buscando a emancipação do estudante e não a sua “domesticação” (SAUL, 2015, p. 1299), característica das linhas de produção em massa.

Os resultados avaliativos, que anteriormente eram expressos por notas, deram lugar a conceitos, os quais, acompanhados de pareceres descritivos, apontavam se o estudante atingiu, não atingiu ou atingiu parcialmente os objetivos propostos a cada trimestre. Nos conselhos de

classe, as áreas dialogavam sobre a trajetória discente o que resultaria em um dos três conceitos (CRA) Construção Restrita da Aprendizagem, (CPA) Construção Parcial da Aprendizagem ou (CSA) Construção Satisfatória da Aprendizagem, por área do conhecimento. (RIO GRANDE DO SUL, 2014).

O importante, nessa caminhada, era a evolução do estudante, como um todo e não como partes fragmentadas, e o diálogo entre as áreas do conhecimento, por meio da interdisciplinaridade, era o ideal a ser buscado na nova proposta. Aos alunos que não atingiam os objetivos estabelecidos a cada trimestre, era oferecido o Plano Pedagógico Didático de Apoio (PPDA). Ao fim do período letivo, o estudante com aprovação parcial dos objetivos também poderia avançar para o ano seguinte com estudos de progressão parcial ou PPDA na área em que não atingira por completo esses objetivos.

A autonomia talvez seja a palavra que também define o papel do aluno no Ensino Médio Politécnico que, a partir de projetos interdisciplinares de aprendizagem, entra em contato com o conhecimento e, assim, formula, faz comparações e tem a oportunidade de estabelecer relações de maneira crítica. O aluno é o protagonista de sua própria aprendizagem, pois se sente também responsável pelo que aprende. Ele se autoavalia, porque, além de estar presente nas práticas do EMP, a autoavaliação permite que ele possa compreender mais sobre o seu processo de construção de conhecimento.

O Ensino Médio Politécnico gerou discussões polêmicas e divergência de opiniões. A comunidade escolar constituída por pais, estudantes, professores e funcionários, de maneira geral³, inicialmente rejeitou a proposta, considerando que pais, alunos e professores, acostumados com um sistema engessado e diferente, que vigorou na educação durante muitos anos, sentiram-se desconfortáveis frente ao “novo”, sendo que alguns conflitos e atitudes de resistência ocorreram.

Portanto, destaca-se relevante a presente investigação na dimensão pessoal, profissional e social. Este estudo é também uma oportunidade de explorar o tema, refletindo acerca dos fundamentos teóricos do Ensino Médio Politécnico e os entraves e avanços com relação à avaliação, obtidos após a sua implementação.

Em meio a todos os desafios citados, a Matemática, por vezes, ficou esquecida e deixada de lado, uma vez que nem sempre participava de todos os projetos, por ser uma área composta por uma única disciplina e por possuir características específicas. Nesse contexto, a proposta de participação nesta pesquisa foi de aprofundamento dos estudos no que diz

³ Essa informação foi construída com base nas vivências da pesquisadora durante a implementação da Proposta do EMP.

respeito à avaliação em Matemática, analisando dados que foram construídos⁴ a partir da investigação em uma escola estadual de Ensino Médio, localizada no município de Caxias do Sul.

Buriasco e Soares (2008) afirmam que, nos últimos anos, o rendimento dos alunos tem melhorado quando são desafiados a criar estratégias de resolução de situações por meio da criação de hipóteses e testes, jogos e investigações. Nesse sentido, os autores fazem a seguinte reflexão a respeito da avaliação em Matemática:

A avaliação do desempenho dos alunos em matemática, portanto, deve ir muito além da apreciação de sua capacidade de memorização de símbolos e da reprodução de técnicas. Deve aferir sua capacidade de encontrar padrões, buscar regularidades, ler tabelas e gráficos, relacionar resultados, montar esquemas, elaborar procedimentos. (BURIASCO; SOARES, 2008, p. 86).

As referências consultadas não somente vão ao encontro da Proposta do EMP, como apontam uma tendência transformadora da avaliação na área de Matemática que ultrapassa a obtenção de resultados por meio de testes.

O entendimento a respeito de como o estudante se apropria da Matemática, nessa lógica, toma outra dimensão e, se a construção do conhecimento ocorre de forma diferente, não convém que a avaliação desconsidere esse processo dinâmico, tomando direção oposta. Nessa perspectiva, a prática docente que considera o estudante como um sujeito que busca a resolução de problemas por meio da Matemática desafiadora é um pré-requisito para grandes colaborações em educação.

1.2 MAS... POR QUE A AVALIAÇÃO?

Com a chegada do Ensino Médio Politécnico às escolas estaduais, a avaliação foi constantemente pauta de reuniões pedagógicas e de reflexões em conselhos de classe⁵, um grande desafio diante da avaliação tradicional imposta e aceita no ambiente escolar, nas famílias e pelos próprios alunos. Portanto, a avaliação do Ensino Médio Politécnico, no RS, constitui-se questão principal na formulação da presente pesquisa.

⁴ Quando houver citações do referencial teórico, a terminologia “coleta de dados” será mantida, mas quando for a fala da pesquisadora, será utilizada a terminologia “construção de dados”, inspirada em MORAES (1999).

⁵ Essa informação foi construída com base nas vivências da pesquisadora durante a implementação da Proposta do EMP.

A proposta de avaliação do EMP sugere a superação da ideia de representação positivista⁶, atrelada a aferições e resultados e, nessa nova perspectiva, também não segue as mesmas bases teóricas do modelo de avaliação neoliberal⁷, que explanava por uma avaliação educacional competitiva, classificatória e excludente.

Nesse contexto, o que antes tinha por objetivo ser reproduzido é para ser transformado. A produção do conhecimento passa, então, a ser entendida não mais como algo estanque, que existe apenas para ser admirado e imitado, mas algo disponível para seguir como ponto de partida; é algo para ser aplicado no cotidiano de cada sujeito envolvido no processo, visando à melhoria das condições de vida humana e à ampliação da democracia.

Também se destaca que, em 2014, iniciaram os estudos do Pacto⁸ Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que tratou das mudanças ocorridas na modalidade de ensino com o intuito de avançar em várias questões e trouxe à tona a avaliação no Ensino Médio como desafiadora e de caráter urgente. Pode-se perceber uma relação próxima com a proposta do Ensino Médio Politécnico. A política norteadora dessa formação foi embasada principalmente na Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96 (LDB) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). O curso foi oferecido a todos os professores estaduais de Ensino Médio, que puderam discutir e aprofundar as questões apontadas pelos documentos referenciais, sendo que os temas mais frequentemente abordados a respeito do EMP puderam ser discutidos nas próprias escolas. Houve pagamento de bolsas para os envolvidos na formação, algo que nas escolas públicas é muito difícil de ocorrer. O incentivo para formação, muitas vezes, tem de sair do próprio orçamento dos professores, sendo que muitos dispõem de poucos recursos financeiros para aperfeiçoamento profissional, resultado da baixa valorização salarial.

Com a imersão no contexto do EMP, apresenta-se o seguinte **problema de investigação: que concepção e processo de avaliação é referendado nos documentos oficiais e nas práticas avaliativas da área de Matemática no período de 2012 a 2016, em uma escola Estadual de Ensino Médio no município de Caxias do Sul?**

⁶ Ressalta-se que o positivismo apresentou contribuições importantes para a História e para a humanidade e o que se compreende como superação da ideia de representação positivista é o movimento que se faz em busca do ensino que contemple a aprendizagem em concretude com a vida real, não apegada única e exclusivamente à abstração, à notas e resultados.

⁷ Entende-se como modelo de avaliação neoliberal à ideia de “ranqueamento”, de pontuação das melhores instituições, de competição e de melhores notas. Uma lógica que pode contribuir com a mercantilização da educação.

⁸ Curso de aperfeiçoamento oferecido pelo Ministério da Educação através da Portaria Ministerial n.º 1.140, de 22 de novembro de 2013.

A partir do problema exposto, algumas questões norteadoras surgiram, como, por exemplo: Como está se desenvolvendo a concepção e o processo de avaliação em Matemática frente às práticas avaliativas no EMP? E o Seminário Integrador como articulador de movimentos dialéticos na trajetória escolar possibilitou à Matemática a participação efetiva nos projetos interdisciplinares, a ponto de criar novos momentos para a avaliação?

O **objetivo geral** da presente pesquisa foi, portanto, investigar a concepção e o processo de avaliação na área de Matemática existente nos documentos oficiais e nas práticas avaliativas vinculadas ao Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul, em uma escola estadual no município de Caxias do Sul, região de abrangência da 4ª CRE, no período de 2012 a 2016. Além disso, consideraram-se os seguintes **objetivos específicos**: 1) analisar a concepção de avaliação presente em documentos oficiais da 4ª CRE e de uma determinada escola estadual de Ensino Médio, situada no município. Os documentos utilizados na análise foram o Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico do Ensino Médio, referentes ao período estudado; 2) descrever os processos avaliativos que constam no Projeto Pedagógico dessa mesma escola estadual, na área da Matemática, referentes ao período averiguado (2012 a 2016); 3) realizar entrevistas com professores atuantes no Ensino Médio Politécnico da escola estadual estudada acerca de suas práticas avaliativas no Ensino Médio e; 4) analisar as relações entre as práticas avaliativas presentes na escola investigada e os referenciais de avaliação do Ensino Médio Politécnico no RS.

Portanto, no primeiro capítulo desta dissertação foram apresentadas as motivações e os objetivos da pesquisa realizada e, nos capítulos seguintes, constam o corpo teórico que fundamenta a investigação, os percursos e as escolhas metodológicas adotadas, a análise e os resultados da pesquisa, bem como as suas considerações finais. Neste capítulo, apresenta-se, ainda, uma breve contextualização da escola investigada.

O segundo capítulo conta com os entendimentos acerca da *avaliação* e o Ensino Médio Politécnico a partir dos autores que compõem a base teórica do estudo desenvolvido. Assim, é possível compreender o seguinte: o contexto do Ensino Médio no país e a necessidade de mudanças nessa etapa de ensino; o Ensino Médio Politécnico, que aponta a politecnia além do trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico com vistas à aprendizagens significativas; a crítica de como se consolidou um formato avaliativo engessado na rotina das escolas para, posteriormente, apresentar ao leitor a avaliação proposta pelo Ensino Médio Politécnico.

O terceiro capítulo, intitulado “Inspirações e Escolhas Metodológicas”, expõe a abordagem e o método de investigação e pretende esclarecer ao leitor as escolhas adotadas

durante o percurso investigativo. Nesse capítulo, também são apresentados os documentos utilizados na análise e os sujeitos participantes que concederam as entrevistas utilizadas para a construção e análise dos dados que compuseram a presente pesquisa, além de apresentar ao leitor os instrumentos e procedimentos utilizados para a composição do *corpus* da investigação.

No quarto capítulo, apresentam-se os resultados da investigação, junto da análise dos documentos e das entrevistas concedidas. No decorrer do capítulo, são respondidas a pergunta de pesquisa e às principais questões que norteiam a investigação. Ainda estão presentes na escrita as concepções avaliativas encontradas no campo empírico, descritas, articuladas ao corpo teórico, e que compõem os três primeiros subcapítulos: “Em busca de uma avaliação emancipatória”, “Tentativas, Acertos e Desencontros: Aprendizagens Coletivas” e a “Consolidada Herança Avaliativa”. No capítulo 4, encontra-se, também, “A Sinalização de outros caminhos formativos”, subcapítulo reservado à descrição e articulação de outro elemento que emergiu durante a construção dos dados, no caso, a formação docente.

O capítulo quinto contém a reflexão realizada a partir dos dados que emergiram da pesquisa, tomando-se como referência o pensamento freiriano e algumas falas dos entrevistados que oportunizaram momentos de introspecção acerca das práticas adotadas em sala de aula e das concepções adotadas pela escola e pelos professores. O capítulo pretende articular – por vezes utilizando-se de metáforas – as posturas reveladas pelos entrevistados, com o trabalho dos professores e com as concepções por eles assumidas, comparando-os a um movimento cíclico, de um ir e vir reflexivo e, ao mesmo tempo, potencializador de mudanças. Nesse capítulo, é possível perceber o que estudos recentes apontam como tendência na educação e, em especial, a respeito da *avaliação*.

O sexto capítulo expõe as considerações finais da investigação e dos estudos realizados para a escrita desta dissertação. Nesta escrita, encontra-se a retomada de elementos importantes citados e descritos na apresentação e análise dos dados (capítulo 4), de maneira articulada à reflexão realizada no capítulo 5, retomando-se, inclusive, à pergunta de pesquisa e às questões norteadoras da investigação.

Por fim, o próximo subcapítulo apresenta o contexto em que se situa a Escola Estadual investigada, sinaliza alguns estudos acerca do tema da *avaliação* realizados nos últimos anos e algumas de suas contribuições para o tema discutido nesta dissertação.

1.3 O CONTEXTO INVESTIGADO

A presente pesquisa tem como objeto a investigação da avaliação em Matemática no contexto do Ensino Médio Politécnico (EMP) e o Rio Grande do Sul como promotor das modificações oriundas da nova proposta de Ensino Médio. Nesse sentido, apresenta, ao todo, trinta Coordenadorias Regionais, sendo a 4ª CRE o foco da investigação. A seguir, observa-se a distribuição das Coordenadorias no estado do Rio Grande do Sul.

Figura 1 – Mapa da localização das Coordenadorias Regionais de Educação no RS



Fonte: Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/coordenadorias-regionais-cre>

De acordo com Moraes (2017), cada Coordenadoria representa a própria SEDUC na área de sua jurisdição e a 4ª CRE é responsável pela orientação das 58 escolas estaduais de Ensino Médio, as quais estão localizadas nos 14 municípios da região serrana que compõem a sua área de abrangência, conforme explicitado no mapa a seguir.

até mesmo, de professores que trabalham em mais de uma instituição e optam pela região de proximidade.

A denominação da escola estadual de Ensino Médio investigada será feita por Escola X⁹. Situa-se próxima a uma grande empresa, apresenta 416 alunos matriculados na modalidade de ensino e conta com a colaboração de vinte professores, que atendem a toda a demanda do Ensino Médio, incluindo o Ensino Médio noturno.

Com a chegada do EMP, as escolas estaduais de Ensino Médio passaram por um período de transformação que exigiu uma ampliação de carga horária. No início, a orientação era de que as escolas realizassem suas tarefas no contra turno. Outras instituições, depois de várias reivindicações da comunidade, conseguiram autorização da 4ª CRE para a implantação do chamado “sexto período”, porém, a Escola X ainda apresenta o contra turno.

Na troca da gestão Estadual, em 2015, puderam-se perceber principalmente algumas diferenças em orientações pedagógicas, porém o EMP foi mantido e as escolas estaduais de Ensino Médio continuaram seu trabalho até 2016. Já em 2017, considera-se importante contextualizar, mesmo que não seja parte do período investigado, que uma medida chamou a atenção: o espaço para o Seminário Integrado foi retirado e o Ensino Religioso retornara ao currículo (somente para o 1º ano do EM) como área do conhecimento. O SI deveria ser “dissolvido” nas demais áreas do conhecimento, sem que se perdessem as ideias de pesquisa, porém o Seminário não existiria mais como responsável pela articulação das áreas.

Embora não faça parte do período investigado, considera-se igualmente importante comentar brevemente algumas das alterações realizadas em 2017. Alguns componentes curriculares, por exemplo, foram privilegiados com a carga horária excedente referente ao espaço onde ocorriam as discussões do Seminário Integrado. As escolas estaduais de Ensino Médio, em sua grande maioria, decidiram em reuniões pedagógicas, juntamente com seus professores, quais as áreas que seriam beneficiadas com a substituição do SI.

Nesse mesmo ano, Escola X direcionou para o primeiro ano do Ensino Médio do turno da manhã, além de dois períodos de Ensino Religioso, um período para Física. No noturno, a ideia foi a mesma, porém, além de Ensino Religioso, a Matemática foi contemplada. No segundo ano, Biologia, Matemática e Arte ganharam mais um período e, à noite, Literatura, Geografia e Química. O terceiro ano do turno da manhã ganhou um período a mais de Educação Física, Arte, Biologia e Química. O noturno aumentou a carga horária de Literatura, Física e Química.

⁹ As informações sobre a escola foram obtidas por meio de conversas com a equipe diretiva e também a partir da análise de sua matriz curricular.

Embora com muitas alterações, o projeto inicial do EMP foi mantido, porém, o período de averiguação da pesquisa concentrar-se-á no período de 2012 a 2016, momento em que a proposta inicial vigorou.

Este primeiro capítulo da dissertação buscou expor as motivações da pesquisadora, a pergunta de pesquisa e as questões norteadoras do estudo elaborado, bem como trouxe uma breve explanação dos capítulos seguintes que constam na dissertação e alguns elementos do contexto em que se situa a escola participante do presente estudo. A próxima seção contempla a teoria que sustenta o estudo realizado, apontando as principais ideias de autores críticos da avaliação.

2 QUADRO TEÓRICO

2.1 O ENSINO MÉDIO E A POLITECNIA

O presente capítulo pretende apontar e esclarecer ao leitor aspectos que descrevem a realidade do Ensino Médio e da Politecnia em que será abordada a questão da avaliação. Nesse contexto, apresenta-se a Lei n.º 9394/96, que compreende a educação como um processo formativo que contribui para a evolução do indivíduo na dimensão humana, em espaços escolares e não escolares. Nessa perspectiva, pode-se entender, então, que o ser humano aprende ao longo de toda a vida e em contato com a sociedade em que vive.

A educação escolar básica, foco do presente trabalho, constitui-se como palco dos desenvolvimentos intelectual e social do sujeito, uma vez que este compartilha com professores e colegas de sala de aula os seus conhecimentos prévios e, em uma perspectiva democrática, define objetivos a serem atingidos durante sua caminhada. Numa visão como a que a Educação básica propõe, fundamentada na Lei n.º 9394/96, subentende-se que uma avaliação eficaz seria aquela que entende o educando como um ser humano em processo de formação e que tenha seus instrumentos pautados em ações condizentes com a prática.

Ao analisar as modificações ocorridas ao longo da história do Brasil, o texto presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, referente ao Ensino Médio (DCNEM, 2013), cita Campos (2008). Para ele, os movimentos sociais surgidos nas décadas de 70 e 80 se preocupavam com a qualidade da educação no que diz respeito às condições básicas de funcionamento das escolas, devido à dificuldade de entendimento de seus participantes no que se refere aos projetos educativos, fato que ocorreu por serem pouco escolarizados.

Na década de 90, a preocupação era com o retorno do dinheiro investido em Educação, mensurado pelos resultados obtidos quanto ao rendimento dos alunos, o que representava, nesse contexto, a eficácia e eficiência das escolas (DCNEM, 2013). Questões relacionadas à superação das desigualdades foram deixadas em segundo plano. A justificativa para as alterações no Ensino Médio nessa década estavam relacionadas, conforme apontam as diretrizes, principalmente com a preocupação da qualidade de ensino cujo significado mudou de acordo com as demandas da sociedade em épocas e interesses governamentais distintos. O Ensino Médio, na condição de etapa final da Educação Básica, apresenta características oriundas de intervenções de cunho educacional e social, ocorridas ao longo da história da educação no país.

O documento (DCNEM, 2013) cita, ainda, o conceito de qualidade social da educação, que passou a ser defendido por movimentos pedagógicos de renovação, movimentos sociais e por alguns grupos de profissionais e políticos. Entende-se, nesse contexto, por qualidade social educacional o direito à educação e à democratização comprometida com a superação das desigualdades e injustiças. E acrescenta-se o seguinte:

Estas Diretrizes orientam-se no sentido do oferecimento de uma formação humana integral, evitando a orientação limitada da preparação para o vestibular e patrocinando um sonho de futuro para todos os estudantes do Ensino Médio. Esta orientação visa à construção de um Ensino Médio que apresente uma unidade e que possa atender a diversidade mediante o oferecimento de diferentes formas de organização curricular, o fortalecimento do projeto político pedagógico e a criação das condições para a necessária discussão sobre a organização do trabalho pedagógico. (BRASIL, 2013, p. 157).

Ao ingressar em uma discussão que admite como qualidade os aspectos de desenvolvimento humano e assegura como parte desse processo o acesso dos cidadãos aos direitos fundamentais, as Diretrizes apontam o entendimento da UNESCO a respeito do tema, reafirmando a relevância do documento que oficializa as ideias norteadoras do Ensino Médio, conforme texto a seguir:

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ao entender que a qualidade da educação é também uma questão de direitos humanos, defende conceito semelhante (2008). Para além da eficácia e da eficiência, advoga que a educação de qualidade, como um direito fundamental, deve ser antes de tudo relevante, pertinente e equitativa. A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal. A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses. (BRASIL, 2013, p. 153).

Observa-se, a partir da legislação, que uma educação de qualidade é direito de todos os cidadãos brasileiros, com vistas à emancipação dos sujeitos, a fim de que possam conviver e interferir na sociedade em que vivem. A Lei n.º 9394/96 regulamenta os três anos finais da Educação Básica como sendo o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, pautados na ética e na cidadania, consolidando-os para que o educando possa dar continuidade aos estudos, compreendendo os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando-os com as disciplinas ou a área do conhecimento, com autonomia intelectual e pensamento crítico.

Os textos legais que regimentam o Ensino Médio no Brasil se complementam, porém as Diretrizes vão além da simples regulamentação, em uma tentativa de definir o sujeito do

Ensino Médio e quais são suas expectativas. É possível, então, tentar refletir acerca do estudante de Ensino Médio e de suas particularidades.

O perfil do estudante de Ensino Médio de escola pública é, em um contexto geral, jovem e de classe trabalhadora, que tenta incluir-se desde cedo no mercado de trabalho, sendo que muitas vezes já trabalha formal ou informalmente e ajuda a família com os gastos mensais. Está inserido no mundo tecnológico, que possui diversas informações, considerando que, atualmente, dados informativos são obtidos a qualquer hora e em qualquer lugar, desde que se possua algum artefato tecnológico¹⁰. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica:

Muitos jovens, principalmente os oriundos de famílias pobres, vivenciam uma relação paradoxal com a escola. Ao mesmo tempo em que reconhecem seu papel fundamental no que se refere à empregabilidade, não conseguem atribuir-lhe um sentido imediato (SPOSITO, 2005 apud BRASIL, 2013, p. 157). Vivem ansiosos por uma escola que lhes proporcione chances mínimas de trabalho e que se relacione com suas experiências presentes. (BRASIL, 2013, p. 157).

A ansiedade indicada pelos jovens pode estar sinalizando além de outros fatores, a necessidade de uma educação diferente, adequada às necessidades do mundo contemporâneo em que os jovens estão inseridos. Ao se deflagrar com essa realidade, pode-se constituir uma nova concepção de professor, não como sendo a pessoa detentora do saber e de informações, mas como coparticipante da trajetória crescente do estudante, no que diz respeito ao seu próprio aprendizado, como salientam as Diretrizes, a seguir:

Essas novas exigências requerem um novo comportamento dos professores que devem deixar de serem transmissores de conhecimentos para serem mediadores, facilitadores da aquisição de conhecimentos; devem estimular a realização de pesquisas, a produção de conhecimentos e o trabalho em grupo. Essa transformação necessária pode ser traduzida pela adoção da pesquisa como princípio pedagógico. (BRASIL, 2013, p. 165).

A legislação aponta a pesquisa como princípio pedagógico, ou seja, é possível compreender um fazer pedagógico voltado para a investigação. Por ser uma alternativa diferente, a prática pedagógica pautada na pesquisa requer perfis também diferentes em relação aos sujeitos envolvidos em seu processo. O estudante, protagonista do Ensino Médio, carrega consigo uma bagagem rica em conhecimentos prévios, que nem sempre está articulada aos saberes da escola, podendo, assim, tornar o processo de escolarização uma

¹⁰ Termo utilizado por Geraldo Antônio da Rosa e Amarildo Trevisan no artigo intitulado “Filosofia da tecnologia e educação: conservação ou crítica inovadora da modernidade?” (2016).

obrigação, algo enfadonho, que precisa ser feito, mas não que se queira fazer. (BRASIL, 2013). Nesse sentido, Leão; Carmo (2014) complementam a reflexão explicando o seguinte:

Os jovens, quando falam da escola, em geral, fazem muitas críticas. Mesmo que de forma pouco elaborada, eles revelam um olhar aguçado sobre os problemas da escola pública. A falta de investimentos, as condições de trabalho dos professores, o modo como muitas aulas acontecem, a relação com os professores, tudo isso é objeto de um olhar, às vezes “desencantado” para o universo escolar. (LEÃO; CARMO, 2014, p. 29-30).

São diversos os momentos em que se pode observar o enfrentamento entre as expectativas da escola com relação aos alunos e as expectativas dos alunos com relação à escola, durante o trabalho escolar. E, em meio ao duelo, encontra-se o professor, que muitas vezes sente-se pressionado, sobrecarregado e, ainda, desmotivado, por não conseguir resultados satisfatórios para nenhuma das partes interessadas. É comum que os professores – ou até mesmo o próprio estudante – sejam isoladamente responsabilizados pelos baixos índices de aprendizagens consolidadas pelos estudantes ao longo da vida escolar.

Não são raros os desabafos dos professores em conselhos de classes e reuniões pedagógicas. Alguns debates que são promovidos a partir da discussão de diversas concepções acerca do tema geram declarações importantes dos docentes, que revelam preocupações e dúvidas, até mesmo com relação às suas próprias concepções epistemológicas. De acordo com Hoffmann (1993), a discussão acerca de avaliação é importante para que ocorram reflexões a respeito das práticas avaliativas. A autora defende o seguinte:

Considero muito importante discutir os entendimentos sobre fracassos de aprendizagem, porque “as enunciadas culpas” sobre tais fracassos podem significar um dos maiores entraves à discussão entre os professores sobre a sua prática avaliativa nas escolas e universidades. Sentindo-se responsáveis, não há diálogo entre os educadores a respeito, não há trocas ou sugestões dentre eles. Em sua concepção *behaviorista* de aprendizagem, muitos professores partem do pressuposto de que qualquer assunto poderia ser ensinado a qualquer aluno, desde que certa “competência”, independente de sua idade ou estágio de desenvolvimento. Acrescente-se a tal visão a influência sofrida por eles do apriorismo (a psicologia da Gestalt), que os torna ainda responsáveis em buscar técnicas de motivação, para “mexer” com o aluno e fazê-lo interessar-se pelo objeto de estudo. (HOFFMANN, 1993, p. 42-43).

Como aponta Hoffmann (1993), temas envolvendo avaliação ainda apresentam-se como tabus em algumas escolas ou grupos de professores. A dificuldade no diálogo e aprofundamento das questões ligadas à avaliação pode estar contribuindo para que as práticas escolares permaneçam sem inovações metodológicas.

Uma alternativa possível para repensar a concepção de avaliação poderia estar fundamentada em outra perspectiva, como a educação politécnica comentada por Rodrigues (2009). Para ele, a partir de 1980, introduziu-se a concepção de educação politécnica nos debates pedagógicos, em um curso de doutorado em educação oferecido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). O autor cita Dermeval Saviani como responsável pela introdução do assunto no curso de doutorado que ministrava, apoiado pelos seus estudos a partir das obras de Marx e Gramsci. Segundo Rodrigues (2009), a concepção pedagógica marxista repercutiu em todo o Brasil também por meio das obras de Manacorda¹¹.

Seguindo o seu pensamento, Rodrigues (2009) refere que a politecnia pode ser entendida como a tomada de consciência por parte do educando, que se apropria do conhecimento dos processos do saber científico de forma autônoma e crítica. Os saberes científico e tecnológico auxiliariam a criança ou o adolescente no entendimento das relações de trabalho, facilitando, assim, o desenvolvimento da democracia com vistas à eliminação das desigualdades sociais. O que se evidencia é a educação intelectual, qualificadora do trabalho produtivo, sendo que, de acordo com Marx, “Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual [...]” (MARX, K.; ENGELS, F., 1983, *on-line*), combinados com exercícios físicos, é o que elevaria a classe operária acima dos níveis e padrões de qualidade estabelecidos pela burguesia.

Karl Marx não escreveu especificamente a respeito de questões pedagógicas quando se referiu à politecnia em meados do século XIX, mas a relacionou com a educação quando escreve na obra *Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores*, de 1868 (RODRIGUES, 2009), o seguinte: “afirmamos que a sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que se combine este trabalho produtivo com a educação.” (MARX, K.; ENGELS, F., 1983, *on-line*).

É importante, então, compreender a relação trabalho-educação. Saviani (2007), ao apresentar e comentar os fundamentos históricos e ontológicos dessa relação em um artigo publicado na *Revista Brasileira de Educação* (2007), mostra a relevância, não somente no desenvolvimento da humanidade, mas na perpetuação da espécie humana. Segundo seus estudos, dentre várias tentativas de definição de “homem” como sujeito pertencente à humanidade, desde Aristóteles a Bergson (1979), concluiu-se que o sujeito “homem”, assim denominado, se diferenciava dos demais seres pela inteligência. Compreende-se como

¹¹ O autor cita MANACORDA, M. A. *O princípio Educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. MANACORDA, M. A. *Marx e a Pedagogia Moderna*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

inteligência não somente a racionalidade por si só, mas o que também permite aos seres a capacidade de fabricar objetos. Segundo Saviani (2007), a particularidade do ser humano é, justamente, a capacidade de fabricar “objetos artificiais” (SAVIANI, 2007) que, para o autor, sem esses objetos o ser humano não conseguiria garantir sua sobrevivência. “[...] Assim, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si. Agindo sobre ela e transformando-a, os homens ajustam a natureza às suas necessidades” (SAVIANI, 2007, p. 154). Portanto, Saviani (2007) conclui que trabalho é a ação do ser humano sobre a natureza, transformando-a em função de suas necessidades. “O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico”. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Pelo fato de a natureza não fornecer e garantir ao ser humano a sua existência, ele precisa aprender a manter-se vivo e, para Saviani (2007), esse processo de formar-se homem é um processo educativo. Percebe-se, então, que o trabalho não é algo desassociado da aprendizagem, é intrínseco ao ser humano e, em outras palavras, o autor afirma que a formação humana é o que ela produz. Para ele, a educação origina-se com a origem do próprio homem. “[...] Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa”. (SAVIANI, 2007, p. 152).

Saviani (2007) também menciona as comunidades primitivas como exemplo dessa educação inseparável do processo de trabalho e, a partir dela, citando-a como um “comunismo primitivo” (SAVIANI, 2007, p. 154), fica evidente que o homem não viveria sem a atividade laboral. É nítido também que o conhecimento produzido no trabalho é o que se perpetua e leva consigo a humanidade. Os conhecimentos que até então não foram validados são retirados do processo de ensino, o que é ensinado, portanto, é o que a experiência legitimou.

Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Por isso, Saviani (2007) trata essas informações como fundamentos ontológicos e históricos da relação trabalho-educação; ontológico, pois o resultado desses processos é o

próprio homem que, por sua vez, está inserido no processo em que ele mesmo participa e desenvolve ao longo do tempo por meio de suas ações, portanto, é um processo também histórico.

Essa configuração e fusão entre trabalho e educação foram alteradas com as mudanças no desenvolvimento do próprio trabalho, e o que antes era comunitário, tornou-se propriedade privada de alguns, gerando a divisão do trabalho e as classes sociais. Segundo Saviani (2007, p. 155), formaram-se as classes de proprietários e não proprietários. A classe dos proprietários contava então, a partir dessa divisão, com tempo ocioso, visto que a classe dos não proprietários era a responsável pelo trabalho. O tempo ocioso dos proprietários, a partir do “escravagismo antigo” (SAVIANI, 2007, p. 155) tornou possível a criação da escola, assim chamada por ser “o lugar do ócio” (SAVIANI, 2007, p. 155), conforme a origem grega da palavra e destinada àqueles que possuíam tempo livre. Vale ressaltar que a educação dos proprietários era diferente da educação dos serviçais e escravos, pois suas finalidades não eram as mesmas: “A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho.” (SAVIANI, 2007, p. 155). Para o autor, a divisão em classe torna também fragmentados os processos de formação.

A Revolução Industrial trouxe consigo a inserção do maquinário – que, para Saviani (2007, p. 158), é “trabalho intelectual materializado” – nos postos de trabalho, simplificando a realização de ofícios, pois substituiu boa parte das funções manuais. Houve, então, uma grande reforma na educação para a construção de uma formação geral, e não mais específica. Uma formação simples e que abrangesse as necessidades da época: manuseio do maquinário, pequenos reparos, ajustes, etc. Entende-se que a Revolução Industrial mudou o cenário educacional, formando basicamente dois blocos educativos, a saber: o primeiro para formação prática que dispensa o conhecimento teórico e outra que assume esse último, no intuito de formar intelectuais para atuar em diferentes campos que a própria divisão do trabalho necessitava. Nota-se, por conseguinte, uma educação reformada devido ao trabalho humano materializado, porém ainda visando à separação de classes e voltada às elites.

A lógica produtiva capitalista alterou as relações sociais com o surgimento da classe de trabalhadores e da classe dos proprietários dos meios de produção e, conforme Gonzaga et al. (2013, p. 94), o modelo inicial precisava desenvolver a organização produtiva e os seus processos. Para isso, contava com a formação voltada ao modo de produção vigente, qualificando indivíduos para serem inseridos na sociedade capitalista a partir do trabalho e do consumo. Os processos educativos não fugiram às regras do capital, uma vez que são

fundamentais na formação das sociedades, portanto a produção do conhecimento inserido nos processos pedagógicos ganhou característica disciplinar e de especialização. A esse respeito, Gonzaga et al. (2013) explicam o seguinte:

Nessa nova organização da construção do conhecimento, privilegiou-se a disciplinarização dos conhecimentos elaborados sob a fundamentação científica, que ganharam centralidade nos processos de elaboração dos conhecimentos e das aprendizagens. O processo ontológico do ser humano de construção da percepção da realidade em que está inserido, ou seja, da elaboração de análises e sínteses, foi reduzido, no sistema de educação formal, à análise. Podemos depreender que a retotalização do objeto analisado não se constituiu, sendo assim compreendido na sua parcialidade. Portanto, nessa configuração epistemológica, os processos de síntese não são privilegiados, e a totalidade não é compreendida em seu contexto e na sua finalidade social. (GONZAGA et al., 2013, p. 95).

Seguindo o raciocínio exposto pelos teóricos até o momento, a formação dos indivíduos da sociedade capitalista está ancorada em uma educação fragmentada, a fim de organizar o conhecimento em partes, em disciplinas, para que os sujeitos envolvidos no processo se apropriem das características do objeto de estudo, analisando-o, para posteriormente compreender o estudo em sua totalidade. Por isso, o que a educação formal oferece nesse contexto é o entendimento parcial da realidade, nem sempre “retotalizado” (GONZAGA et al., 2013, p. 94). Essas características atualmente podem estar colaborando para o não entendimento dos conteúdos estudados na escola e a sua relação com o mundo do trabalho. O estudante, por vezes, não percebe o sentido daquilo que estuda, dada à fragmentação descontextualizada dos conteúdos programáticos e, segundo os autores, a fragmentação disciplinar não proporciona a construção de significados maiores do contexto em que os sujeitos estão inseridos. Sob essa ótica, os conhecimentos parciais desenvolvidos pelos sujeitos não “contemplam a compreensão do contexto em que as relações humanas se desenvolvem”. (GONZAGA et al., 2013, p. 95).

Essa estrutura curricular pode acarretar como mais um desestímulo para o jovem que se encontra na escola, assim como apontam Leão e Carmo (2014) e as DCNEM (2013), quando afirmam que os jovens, de maneira geral, fazem duras críticas à escola, podendo esse ser um dos fatores agravantes da evasão escolar e, ainda, estar relacionado ao grande índice de pessoas que ainda não concluíram o Ensino Médio em idade correta no Brasil. O objetivo da presente pesquisa não é afirmar o que as próprias diretrizes sinalizam, pois este estudo não é acerca da evasão escolar, porém é um ponto importante que merece reflexão por parte das pessoas que trabalham com a educação ou que se interessam pelo tema. Entendendo a

educação como direito de todos, essa situação pode estar colaborando com a exclusão de uma grande parcela de jovens brasileiros ao acesso e continuidade nos estudos.

É interessante comentar que a exclusão social via escola é um fato e vem ocorrendo há anos. Luckesi (2018) aponta em obra recente que dados do Censo do ano de 2016 revelam o que vem ocorrendo há muitos anos. À medida que a escolaridade avança, o número de escolas diminui, e o mesmo ocorre com o número de alunos matriculados. Os motivos para essa discrepância podem ser variados, como o alto índice de repetência escolar e sucessivas repetências, o desestímulo aos estudos, como já fora citado neste capítulo, a falta de escolas próximas (uma vez que o número de escolas vai diminuindo) para alunos que residem em lugares afastados, a gravidez na adolescência, a dedicação ao trabalho para ajudar nas despesas familiares e, talvez, outros fatores. Luckesi (2018) indica outro dado preocupante a respeito da escolarização no EM:

Estarrecedor ainda é constatar que, do total de 71,5% de escolas que ofereciam Ensino Fundamental, no referido ano letivo de 2016, esse montante cai para 15% quando a referência passa a ser o atendimento ao Ensino Médio. Redução no atendimento de aproximadamente 80% dos estudantes. (LUCKESI, 2018, p. 122-123).

O autor ainda afirma que “a exclusão escolar, revelada nesse censo, faz coro com o modelo de exclusão social na sociedade capitalista” (LUCKESI, 2018, p. 121) que, segundo ele, ainda existe para intensificar a diferença entre classes. Daí a importância do posicionamento dos educadores frente aos dados que se apresentam, revelando as lacunas sociais existentes. Segundo Luckesi (2018),

Foi a própria sociedade burguesa que inventou a escola formal no início da modernidade (séculos XVI e XVII); contudo, a inventou exclusivamente para atender às suas necessidades, no limite daquilo que necessitava para “fazer a máquina social funcionar sob sua ótica”, isto é, uma sociedade composta pelos segmentos dominante e dominado, colocando o último segmento a serviço do primeiro; modelo social onde a perspectiva de democratização social era, e continua sendo, nula. Fato que implicava, e que implica ainda, a exclusão social. (LUCKESI, 2018, p. 126).

Compreendendo a desigualdade entre as classes sociais e sob a ótica do trabalho, Kuenzer (2013) apresenta a ideia de enfrentamento ao capital, no sentido de superá-lo, apreendendo e compreendendo, porém mais do que isso, a educação, deveria colaborar para desenvolver e “disseminar essa concepção de mundo contra-hegemônica” (KUENZER, 2013, p. 82) a fim de que ela se torne natural nos modos de produção. Essa concepção também pode

ser entendida como um dos objetivos da educação politécnica, conforme defende Júnior (2013):

A politécnia visa elevar o proletariado acima das demais classes ocupando os espaços existentes no capitalismo, tentando levar ao limite as possibilidades da disputa hegemônica, dessa maneira investindo criticamente nas instituições escolares e nos processos de trabalho capitalistas. (JÚNIOR, 2013, p. 103).

Condições de trabalho, formação digna para profissionais da educação, salários dignos e a garantia ao acesso e permanência de todos os estudantes na escola são, de fato, investimentos importantes em educação. É nesse sentido que se entende como urgente uma proposta de educação que não separe teoria e prática. É preciso, portanto, um grande empenho e estudo acerca do entendimento teórico para sua aplicação no dia a dia e, seguindo o raciocínio de Freire (1996), o trabalho do professor não tem sentido pautado somente em práticas, pois toda prática é alimentada por uma dada concepção teórica. Também não terá sentido o inverso, teoria sem a prática experimentada, vivenciada por quem aprende e também ensina.

Os autores Gonzaga et al. (2013) destacam que o capitalismo atual requer uma nova configuração epistemológica e metodológica na organização de processos educativos e pedagógicos. Ou seja, a configuração que antes atendia ao capital de modo satisfatório, atualmente não o faz, pois, atualmente, o modo de produção capitalista se articula com o desenvolvimento e o predomínio de novas tecnologias, particularmente “[...] com a tecnologia de transmissão de dados e de informação; conseqüentemente, associam-se as tecnologias de produção de mercadorias, serviços, etc.” Gonzaga et al. (2013) reiteram que “a nova organização do capital necessita de indivíduos com capacidade de contextualização das relações em que estão inseridos, tanto as de produção quanto as de natureza social.” (GONZAGA et al., 2013, p. 95).

Pode-se perceber que, além do que já foi abordado no presente texto, tem-se ainda a necessidade da própria organização societária capitalista sinalizando para uma mudança necessária na educação. Para Gonzaga et al (2013),

A fragmentação dos conhecimentos em disciplinas estanques em si mesmas não está mais em consonância com o modo de produção capitalista vigente na sociedade atual e, acima de tudo, da realidade vivenciada pelo cotidiano dos educandos, em especial dos adolescentes. (GONZAGA et al., 2013, p. 96).

Os autores, portanto, citam a importância de práticas pedagógicas a serem desenvolvidas a partir da realidade em que se vive, práticas que possam ser desenvolvidas com o objetivo de reconstrução de análises e sínteses dos processos para a compreensão da realidade e a possibilidade de uma transformação social. Defendem, dessa forma, a politecnia, uma nova concepção pela não fragmentação de conteúdos e sim a “compreensão do contexto social, ou seja, educandos e professores devem construir um conhecimento que possua sentido e significado. A partir desse princípio, será possível contribuir para as transformações necessárias à sociedade contemporânea.” (GONZAGA et al., 2013, p. 96). Ou seja,

[...] a “politecnia” se fundamenta na construção do conhecimento das diversas técnicas que constituem os processos de elaboração de determinada tecnologia. Assim, o conhecimento “politécnico” é o que dá sentido explicativo aos processos inerentes e constitutivos das técnicas e tecnologias elaboradas pelos indivíduos nas esferas do mundo do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia. [...] A politecnia vai ao encontro da possibilidade que os educandos possuem de compreender a realidade vivenciada e, ao mesmo tempo, realizar as transformações necessárias no intuito de qualificar as relações sociais em que estão inseridos. O objetivo dessas relações é suprir suas necessidades básicas e também se expressa na construção cultural de cada sociedade. (GONZAGA et al., 2013, p. 99-100).

A partir do exposto por Gonzaga et al. (2013), compreende-se uma formação que possibilite aos sujeitos a qualificação necessária à compreensão da realidade e a construção de relações que permitam o exercício da liberdade, que permitam igualmente o entendimento do cumprimento dos deveres e da luta pelos direitos. Assim, a politecnia aparenta uma oportunidade de desenvolvimento dos diversos saberes que fundamentam as relações dessa formação capaz de transformar o contexto social.

Nesse aspecto, a pesquisa como princípio pedagógico é, portanto, um facilitador para a aprendizagem significativa do estudante. Os autores Gonzaga et al. (2013) citam a proposta do EMP no RS como exemplo ao se referirem à pesquisa como princípio pedagógico e ao SI como facilitador dos movimentos de aprendizagem que têm como objetivos o protagonismo do estudante, a orientação dos professores envolvidos (tanto os professores das áreas de conhecimento, como os professores responsáveis pelo SI), a não fragmentação exacerbada de conteúdos e a interdisciplinaridade para formação de sujeitos ativos na sociedade. Retomando o que já foi exposto aqui, o SI são espaços destinados à pesquisa, de compartilhamento de saberes oriundos das pesquisas dos estudantes. Segundo Gonzaga et al. (2013),

A pesquisa como princípio pedagógico aproxima os estudantes do mundo a ser conhecido, dando significado às práticas sociais, aos conhecimentos do senso comum e àqueles sistematizados nas diversas ciências. A pesquisa é um instrumento de compreensão da realidade e de aproximação com os

conhecimentos produzidos em cada uma das áreas e nos componentes curriculares. [...]. (GONZAGA et al., 2013, p. 105).

Nesse sentido, tem-se a oportunidade do fortalecimento da autonomia dos envolvidos no processo de aprendizagem a partir da pergunta, do problema, da dúvida, solucionados por meio da pesquisa. Entendendo autonomia como liberdade, porém não uma liberdade qualquer - liberdade com pensamento crítico, com cumprimento dos deveres, mas no gozo da apropriação dos direitos que somente a liberdade de pensamento e autoavaliação das práticas podem provocar, estabelecendo-se limites – é possível conduzir os sujeitos à democracia. Jélvez (2013) contempla esse aspecto da educação ao defender que:

[...] o protagonismo do educando tem de estar em destaque, no centro do processo de elaboração e execução das pesquisas e das descobertas, do exercício da sua autonomia que se consolida na medida das possibilidades de execução. E o educando tem de ser reconhecido e respeitado pelos educadores e pela comunidade escolar na escolha e concretização de seus projetos. Induções, manipulações e interdições promovidas por interesses ideológicos ou desconformidades administrativas da gestão escolar descontrolam esse processo sempre adiado e tutelado na história social brasileira. (JÉLVEZ, 2013, p. 127).

Portanto, a partir do exposto por Jélvez (2013), compreende-se a urgência de um trabalho pedagógico que incentive a autonomia dos envolvidos no processo de aprendizagem. Os autores Gonzaga et al. (2013) ainda destacam que a autonomia desenvolvida nos sujeitos é intelectual e, no caso dos estudantes, isso ainda os coloca no caminho do “aprender a aprender” (GONZAGA et al., 2013, p. 105). Entendem, ainda, que, para que isso ocorra efetivamente, a organização das aulas necessita de metodologias ativas e pautadas na resolução de problemas e o professor, como já dito anteriormente, necessita articular e orientar os estudos em constante diálogo com o estudante e com o grupo de trabalho em que se encontra.

Retomando Saviani (2007), que cita Gramsci em suas reflexões acerca da escola unitária, afirma que essa é o que corresponde atualmente como a Educação Básica brasileira, formada pelo Ensino Fundamental e Ensino Médio. Entende que no Ensino Fundamental a relação entre educação e trabalho é “implícita e indireta” (SAVIANI, 2007, p. 110), pois permite ao educando inserir-se na sociedade, apropriando-se da leitura, escrita, contagem e dos conhecimentos gerais das ciências naturais e sociais; entende também que no Ensino Médio essa relação trabalho-escola precisa ser direta e explícita, pois o estudante vai buscar compreender e articular os saberes teóricos – do fazer científico ao processo produtivo.

Essa é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um Ensino Médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade e, menos ainda da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo. (SAVIANI, 2007, p. 161).

A partir de Saviani (2007), pode-se concluir que a politecnicidade, assim como o EMP, não foram pensados para um adestramento, um condicionamento a um agrupamento de técnicas específicas, a fim de capacitar os sujeitos na execução de atividades laborativas.

Silva (2013) também entende que a politecnicidade apresenta-se como uma possibilidade no EM e reflete sobre sua ocupação nos espaços curriculares na medida em que algumas finalidades sejam definidas e estejam presentes e integradas no processo de formação de alunos dessa etapa de ensino. De acordo com Silva (2013),

[...] adquire centralidade promover a compreensão do mundo do trabalho, o aprimoramento da capacidade produtiva de conhecimentos, o estímulo à utilização de novas tecnologias e de curiosidades investigativas dos estudantes; explicitar a relação desses processos como desenvolvimento da ciência e da tecnologia; e formá-los culturalmente, tanto no sentido ético – pela apreensão crítica dos valores da sociedade em que vivem – quanto no estético, potencializando capacidades interpretativas, criativas e produtivas da cultura nas suas diversas formas de expressão e manifestação. (SILVA, 2013, p. 75).

A mudança proposta pela educação politécnica no que se refere ao RS depende muito do posicionamento das instituições de ensino, professores e, obviamente, uma posição por parte dos alunos. Aposta-se em uma mudança de pensamento que, aos poucos, ao analisar e refletir acerca da sociedade e suas “mazelas”, colabora com a formação integral do estudante, que entende seu pertencimento ao mundo, não como um objeto ou alguém que siga sem questionar a “lógica capitalista de disciplinamento” (KUENZER, 2013, p. 96), como um instrumento gerador de riqueza para uma determinada classe dominante, mas como cidadão consciente de seus direitos e deveres, capaz de intervir no meio em que vive com a soberania que somente uma real democracia pode garantir.

Vale ficar ciente de que a educação, por si e diretamente, não tem poder suficiente para proceder a distribuição dos bens sociais, necessários a todos. Porém, tem um poder indireto, formando sujeitos capazes de buscar e exercitar seus direitos, com base em suas habilidades construídas no cotidiano de nossas escolas. Mais, a sociedade do capital, desde seu nascimento no início da modernidade, necessita de profissionais formados na escola, porém, ela permite em termos de quantidade, sua formação exclusivamente no limite de sua necessidade; para além disso, de alguma forma, aposta na exclusão escolar, que reflete a exclusão social. Investir na escolarização satisfatória para todos, nesse contexto, expressa a possibilidade de capacitar a todos, a fim de que, individual e coletivamente, tenham recursos para buscar o lugar na sociedade que lhe garanta uma vida, minimamente, saudável. (LUCKESI, 2018, p. 120).

Para alcançar o objetivo prático que Luckesi (2018) vislumbra para a educação formal, entende-se, neste estudo, que uma educação democrática estabelece relações de diálogo entre comunidade escolar, professores e gestores, de tal modo que os processos metodológicos possam ser discutidos e avaliados. Pretende-se, desse modo, o entendimento coletivo acerca de uma educação justa e que busca a qualidade de ensino, aqui entendida como formação humana integral, que reflita uma sociedade com mais equilíbrio social.

2.2 A CRÍTICA ACERCA DA AVALIAÇÃO

Processos avaliativos de cunho punitivo e segregador passam a ser questionados no momento em que os próprios professores percebem sua ineficácia frente aos novos aspectos que o ensinar e o avaliar exigem. Porém, a prática de avaliações classificatórias e intransigentes ainda prevalece na prática da maioria dos professores que se justificam, acreditando ser esta a melhor maneira de chegar à qualidade de ensino tão requisitada pelos órgãos governamentais e pelo mundo moderno, cada vez mais competitivo. Conforme Hoffmann (1993),

Muitos fatores dificultam a superação da prática tradicional, já tão criticada, mas, dentre muitos, desponta sobremaneira a crença dos educadores de todos os graus de ensino na manutenção da ação avaliativa classificatória como garantia de um ensino de qualidade, que resguarde um saber competente dos alunos. (HOFFMANN, 1993, p. 11).

Para compreender as dificuldades citadas por Hoffmann (1993) na superação da avaliação, é importante ter clareza do significado do termo na esfera educacional. Entende-se por avaliação o acompanhamento de todo o processo de desenvolvimento do estudante durante sua trajetória em determinado curso, disciplina ou área do conhecimento. Para Luckesi (2018), a avaliação revela os frutos do processo de aprendizagem estabelecido na escola, como explicita a seguir:

À semelhança do que se faz a ciência, revelando o que é a realidade e como ela funciona, a avaliação da aprendizagem em sala de aula, por seu turno, revela a qualidade da aprendizagem do estudante individual em seu processo de estudos; aí, encerrando sua ação e seu papel. (LUCKESI, 2018, p. 77).

Luckesi (2018) entende que a avaliação tem por objetivo apenas a revelação qualitativa do objeto que se procura saber e que cabe ao gestor das ações pedagógicas em sala

de aula a tomada de decisões acerca dos dados obtidos na avaliação. Portanto, cabe ao gestor a responsabilidade de utilizar-se desses dados obtidos para alterações no plano pedagógico ou não. Com base em Luckesi (2018), entende-se que ao avaliador cabe a função de avaliar. No momento em que a avaliação cumpre seu objetivo, que é apresentar as características do que se investiga, termina o trabalho do avaliador. Na sala de aula, o avaliador e o gestor são o mesmo sujeito: o professor. É ele que avalia a aprendizagem e quem toma as decisões pedagógicas.

A partir desse ponto de vista, para um estudo específico sobre avaliação, torna-se importante ter clareza acerca dos conceitos de avaliação quantitativa e qualitativa.

Em linhas gerais, a avaliação quantitativa na visão de Saul (2000) é a que está relacionada com o conceito de “medida de resultados”, de “classificação” dos sujeitos. É a *prática avaliativa* mais comum nos estabelecimentos de ensino e amplamente difundida. Seu objetivo é mensurar e estabelecer parâmetros de comparação conforme a quantidade de informações que os alunos conseguem memorizar ao final de um dado período estabelecido e reflete uma forte influência do pensamento positivista.

“O modelo de avaliação quantitativa considera a educação um processo tecnicista [...]” (SAUL, 2000, p. 44), que segue padrões pré-estabelecidos como a questão da objetividade da avaliação, “resultado da crença na objetividade da ciência e à fidedignidade e validade dos instrumentos utilizados para coleta e análise de dados.” (SAUL, 2000, p. 42). Nesse tipo de avaliação, o método mais utilizado é o hipotético-dedutivo (SAUL, 2000), também utilizado nas chamadas “ciências duras”. (ROSA, 2016)¹². Sua ênfase em resultados, entendidos como “produtos” obtidos após uma grande “linha de produção intelectual”, favorece a construção de grandes “generalizações estatísticas” (SAUL, 2000, p. 44), sem considerar a subjetividade dos seres envolvidos no processo educativo.

Em relação aos modelos educacionais que utilizam da avaliação como instrumento de perpetuação da corrente neoliberal, Saul (2015) os critica e estabelece o conceito de educação como mercadoria, vendida como objeto, visto que as “melhores escolas”¹³ do país tomam seus lugares no competitivo *ranking* de qualidade de educação, e ainda afirma o seguinte:

¹² Termo empregado pelo professor Geraldo Antônio da Rosa na disciplina intitulada “Seminário de Epistemologia e Educação”, referindo-se às ciências naturais.

¹³ Emprega-se o termo para se referir às escolas que lutam diariamente para sua manutenção no chamado *ranking* da qualidade da educação em avaliações externas.

Ela [a avaliação] se tornou uma prática ameaçadora, uma prática autoritária. Mas ela não é isoladamente autoritária. Ela o é, porque está no bojo de um conjunto, de uma Educação entendida como transmissora de informações, que é igualmente autoritária. (SAUL, 1994, p. 65).

Em oposição à mercantilização da educação mencionada por Saul (1994), outro olhar sobre a avaliação pode ser considerado, tomando como centro dessa visualização o educando, que é sujeito e parte integrante de um processo pedagógico que utiliza como parâmetro não mais padrões pré-estabelecidos e importantes para a contemplação e manutenção do que foi imposto, mas que considera o próprio sujeito como ponto de partida para avaliar a sua evolução no âmbito da aprendizagem. Esse olhar diferenciado é a avaliação qualitativa.

O processo avaliativo qualitativo implica a consideração da subjetividade do próprio processo, que é formado também por erros e possíveis limitações, mas não toma o erro como algo negativo, merecedor de punição; ele parte do erro para a possibilidade de construção e reconstrução dos conceitos estudados, no caso escolar, do conteúdo ou conceitos dos programas curriculares. A avaliação qualitativa pode utilizar-se de dados quantitativos, porém eles não se sobrepõem aos qualitativos.

Para Saul (1994), compreender significados subjetivos é considerar as diferentes interpretações, opiniões e reações dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. “É um processo através do qual os participantes aprendem sobre si mesmos e sobre a racionalidade de seu comportamento. A tarefa da avaliação é facilitar um processo plural e democrático mediante o esclarecimento e a informação de seus participantes.” (SAUL, 2000, p. 46).

Na visão interpretativa da teoria proposta por Saul (1994), durante o processo educativo, o estudante não é visto mais como um sujeito apenas “ouvinte”, pois tem muito a contribuir com o que já conhece e, ainda, se autoavalia. O trabalho da escola, nesse sentido, é o de colaboração na formação de um sujeito mais ativo, conhecedor de si (pois é conhecedor do processo) e que dialoga com seus professores. Aliás, a autoavaliação faz parte do processo de emancipação do sujeito e o diálogo é a ação principal nesse contexto. A transferência de conhecimento por parte dos professores, por sua vez, não faz mais sentido nessa lógica, e outras formas de planejamento das aulas para o incentivo à aprendizagem podem auxiliar o estudante na sua evolução. O conceito de formação que era visto como uma emolduração possui outra interpretação; é uma construção de diversos significados, tanto para o educando quanto para o professor. Esse último torna-se, efetivamente, um pesquisador em sala de aula.

O resultado final, se é que se pode assim afirmar, em virtude da “tecnicidade” do termo, é um sujeito conhecedor não apenas das técnicas de pesquisa e produção, mas também conhecedor de si, da sociedade que está inserido e que criticamente pode interferir nela, atuando com valores de respeito ao ser humano e ao meio ambiente em que vive. É o sujeito emancipado.

A ideia de avaliação formativa possui características de formação contínua e de auxílio no desenvolvimento da aprendizagem. Para relacionar uma ideia à outra, é importante considerar a seguinte definição de Perrenoud (1999): “É formativa toda a avaliação que ajuda o aluno a aprender a se desenvolver [...]” (PERRENOUD, 1999, p. 103), “[...] é um componente quase obrigatório de toda a avaliação contínua. [...]”. (PERRENOUD, 1999, p. 79).

Uma avaliação qualitativa apresenta, além do caráter processual, uma relação contínua de observação do aluno. É constante, cotidiana, para dar conta não só dos resultados que podem mascarar um parecer democrático do processo educativo, mas também para apresentar indícios ao professor pesquisador, que pode intervir no auxílio do estudante a partir de reflexões do observado.

A avaliação formativa, como qualquer modalidade de avaliação pedagógica, tem limites e virtualidades. Relativamente a estas últimas, os professores sabem que é a avaliação formativa que lhes possibilita acompanhar a par e passo as aprendizagens dos alunos, que permite ajudá-los no seu percurso escolar cotidiano e que é talvez a única modalidade de avaliação fundamentada no diálogo e congruente com um reajustamento contínuo do processo de ensino, para que todos cheguem a alcançar com sucesso os objetivos definidos e a revelar as suas potencialidades criativas [...]. (AFONSO, 2000, p. 92).

Essa modalidade de avaliação exige muita dedicação do professor, exige tempo a mais no planejamento das atividades e requer um cuidado maior de registros, a fim de realmente acompanhar o desenvolvimento do estudante. Uma tarefa árdua, pois o tempo dispendido pelo professor é maior; contudo, muito comum também é o professor dividir o seu tempo de trabalho com outras atividades de complementação de renda (AFONSO, 2000), devido aos baixos salários decorrentes dos poucos investimentos na educação.

Muitas vezes, é difícil para o próprio professor entender a avaliação formativa e lhe dedicar a devida atenção, pois pode parecer para alguns uma avaliação menos “rigorosa” (AFONSO, 2000, p. 93), do “*laissez-faire*” (FREIRE, 1986, p. 61) e sem comprometimento com a aprendizagem. Muitos poderão pensar equivocadamente em “perda da autoridade” do professor ou algo em torno dessa concepção.

Paulo Freire (1986, p. 61), em seu livro dialogado com Ira Shor, repudia o pensamento “*laissez-faire*” quando diferencia autoridade de autoritarismo, a saber: “[...] Não posso cair no *laissez-faire*. Por um lado, não posso ser autoritário. Por outro lado, não posso cair no *laissez-faire*. Tenho que ser radicalmente democrático, responsável e diretivo. Não diretivo dos estudantes, mas diretivo do processo no qual os estudantes estão comigo. [...]”.

A imagem desacreditada que algumas pessoas fazem da avaliação formativa acaba por somar-se à corrente de pensamento neoliberal, tornando-a não aceitável, desvalorizada como “modalidade legítima” (AFONSO, 2000, p. 94), um grande entrave na perspectiva da avaliação. Para Afonso (2000), a representação social que se faz da avaliação formativa de característica subjetiva pode gerar interpretações de uma avaliação menos comprometida com a aprendizagem, pois a crença em processos tecnicistas ainda é muito forte.

Atualmente, a Lei n.º 9394/96 trata da avaliação no artigo 24, em que deixa claro que devem ser observados os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Verifica-se que a lei não “obriga” nenhum estabelecimento de ensino a excluir provas, exames, testes, etc., principalmente quando aborda o termo “eventuais provas finais”. Considera-se importante ter clareza das linhas que descrevem o texto da lei, explicitadas a seguir:

Art. 24. Parágrafo V. A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos; (BRASIL, 1996, p. 15).

Em consonância com a Lei n.º 9394/96, o Rio Grande do Sul implementa a proposta do Ensino Médio Politécnico com os seguintes objetivos: integrar as disciplinas em diferentes áreas do conhecimento; inserir o Seminário Integrado com o propósito da interdisciplinaridade, do diálogo entre as áreas e da politecnia; alterar a maneira de expressar resultados (trocar notas por conceitos e pareceres); e, promover, assim, a avaliação emancipatória – o que contempla o texto da Lei n.º 9394/96, pois a avaliação emancipatória possui um olhar voltado ao desenvolvimento do aluno, baseando-se no seu desenvolvimento durante o período observado e levando em consideração os aspectos qualitativos referendados na legislação.

A proposta, em vigor desde 2012, aposta em professores capazes de dialogar entre si, que não sejam mais os “detentores” do conhecimento, mas orientadores que possam trabalhar junto do estudante de forma a “emancipá-lo”, como a avaliação emancipatória assim sugere, sendo o estudante o protagonista do seu próprio aprendizado. A respeito da avaliação emancipatória, o texto da proposta do Ensino Médio Politécnico destaca o seguinte:

Nessa perspectiva, é necessário que os responsáveis pelo desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola assumam o compromisso de incorporar novas práticas avaliativas, na medida em que se propõem a uma mudança de paradigma. Que o novo fazer pedagógico se caracterize, também, pelo abandono da prática da avaliação como instrumento autoritário do exercício do poder, como função de controle, na explicitação da classificação e da seleção, conceitos estes vinculados a qualidade na produção industrial. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 20).

Acerca do tema, alguns dados apontam a necessidade de mudança sobre a importância dada a uma determinada disciplina e não a outra. A afirmativa pode estar se referindo à Matemática, que, historicamente, sempre foi tratada de maneira mais importante do que as demais áreas do conhecimento. Relatos de alunos¹⁴ apontam a Matemática como “temida”, “odiada”, no entanto, mesmo assim, “muito difícil, mas muito importante”. Pais e alunos evidenciam isso em suas falas, o que é resultado de uma ideologia há muito tempo arraigada da sociedade. Nesse sentido, o texto do EMP, diz o seguinte: “A compreensão que os problemas não são resolvidos apenas à luz de uma única disciplina ou área do saber desmistifica a ideia, ainda predominante, da supremacia de uma área de conhecimento sobre outra.” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 19).

É importante admitir que o pensamento matemático possui especificidades. A organização lógico-dedutiva e seu pensamento organizado diferenciam a Matemática das demais áreas do conhecimento. Na aprendizagem, o pensamento organizado pode contribuir para aprendizagens significativas em outros campos. A intenção do presente trabalho não é desprezar as características da Matemática e nem questioná-las, mas, ao mesmo tempo, considera-se importante reconhecer sua diferenciação em relação às outras áreas de conhecimento.

Como incentivo para a aprendizagem, a proposta do Governo do Estado sugere, então, a interdisciplinaridade:

¹⁴ As informações aqui apresentadas são provenientes de depoimentos de alunos e familiares, tanto na escola como em conversas com a pesquisadora ao tratar sobre as dificuldades de aprendizagem em Matemática. Não são falas manifestadas durante as entrevistas, são provenientes da experiência e da escuta da pesquisadora implicada no processo de implementação do EMP na Escola X.

O trabalho interdisciplinar, como estratégia metodológica, viabiliza o estudo de temáticas transversalizadas, o qual alia a teoria e prática, tendo sua concretude por meio de ações pedagógicas integradoras. Tem como objetivo, numa visão dialética, integrar as áreas de conhecimento e o mundo do trabalho. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 19).

A partir da Proposta, pode-se entender que as temáticas transversalizadas são as propulsoras das práticas na escola e ocorrem com o planejamento dos professores que, dialogando entre si, constroem a trajetória de conteúdos que consideram aplicáveis às práticas das temáticas e à teoria das áreas de conhecimento. Entende-se esse movimento dialógico entre as áreas de conhecimento como interdisciplinaridade.

Avaliar em Matemática não é uma tarefa fácil, principalmente no que diz respeito aos aspectos qualitativos a serem considerados. Para uma disciplina que historicamente buscou quantificar a avaliação pode ser, ainda, um grande desafio.

A seguir, o tema avaliação será discutido em termos mais práticos, relacionando-a ao Ensino Médio Politécnico, tendo em vista as peculiaridades deste nível de ensino e as potencialidades da avaliação qualitativa, em busca de uma educação para a autonomia.

2.3 A AVALIAÇÃO NO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO

Atualmente, nos estabelecimentos de ensino, é ainda muito comum a prática pedagógica pautada na transferência de conteúdos programáticos seguidos rigorosamente pelo professor que, preocupado com o cumprimento da grade curricular, acaba prisioneiro de uma prática tecnicista, voltada aos resultados, sem muitas vezes levar em consideração o processo de desenvolvimento do estudante.

A história dos processos avaliativos (GARCIA, 2000) relata que, em 1.200 a. C., a burocracia chinesa selecionava funcionários públicos do sexo masculino que eram admitidos por meio de exames. Para (GARCIA, 2000, p. 30), “[...] o exame aparece não como uma questão educativa, mas como um instrumento de controle social. [...]”. Garcia (2000) afirma que esses exames públicos ainda permitiam o aceite de sujeitos por vias não tão “lícitas”, como para os que se submetiam ao processo seletivo.

Garcia (2000), citando Durkheim, afirma também que, na literatura, nada consta sobre a avaliação em escolas, porém o exame pode ser percebido já na universidade medieval e em três situações: para o bacharel, para o licenciado e para o doutor. O autor destaca que os candidatos eram submetidos a rituais constrangedores, a perguntas melindrosas e, na maioria

das vezes, eram expostos a sabatinas nem sempre pautadas em uma ética profissional adequada.

Para Garcia (2000, p. 31), “Estes exames seriam como rituais de iniciação, ou melhor dito, de passagem, pois o candidato teria de mostrar um determinado grau de maturidade intelectual adquirido como bacharel, licenciado ou doutor [...]”

Duas formas de institucionalização do exame (GARCIA, 2000) surgem no século XVII com Comenius, em 1657, e com La Salle, em 1720. Comenius, em sua *Didactica Magna*, preocupou-se com a aprendizagem e não com a sua verificação. La Salle, no *Guia das Escolas Cristãs*, propusera o exame como supervisão permanente para repreensão dos atrasos e estímulo aos bons resultados.

A partir das contribuições de La Salle e da explanação realizada por Garcia (2000), muito se tem a dizer da escola e da avaliação:

Os filhos de La Salle centram a avaliação/exame no aspecto de supervisão/controle, preocupando-se, sobretudo com o aprimoramento das técnicas de mensuração. Acreditam-se capazes da neutralidade e são ferrenhos defensores da objetividade, [...] para estes, o importante é medir os resultados do ato de ensinar naquele que aprende e naquilo que consideram importante a ser aprendido, ou antes, memorizado. Simplificam um processo extremamente complexo, em que o próprio olhar e a própria pergunta influi na resposta de quem está sendo testado, reduzindo o processo ao resultado identificado, ao que denominam produto, também reduzido a números. [...] Com isto se perde o sentido da educação. (GARCIA, 2000, p.34-35).

Talvez poucos se deem conta de que o modelo de avaliação “lassalista” impregnou o sistema educacional do país. Tornou-se uma prática tão corriqueira que corresponde ao que hoje se conhece como prática tradicional de avaliação.

Para Barriga (2000), a cultura do exame substituiu o termo por teste (aparentemente mais científico) e, posteriormente, para uma conotação acadêmica que permite o controle, o termo *avaliação*. “Assim, no século atual, o debate sobre o exame transitou em direção aos testes e recentemente se fincou no termo avaliação” (BARRIGA, 2000, p. 72).

A partir da explanação dada por Garcia (2000), uma questão pode ser levantada com o propósito de uma reflexão mais pontual no tocante da avaliação, como, por exemplo, a “avaliação tradicional” pode ser assim chamada por ter sido a única prática que efetivamente apresentou algum resultado?

Sob determinado ponto de vista, pode-se dizer que por muito tempo sim, pois se buscava somente medir em números o quanto o estudante havia memorizado, absorvido as informações transmitidas pelo professor. E, nesse contexto, a avaliação quantitativa era suficiente, embora injusta, uma vez que é meramente classificatória.

É uma avaliação eficaz na exclusão, no desprezo a outras formas de conhecimento e no autoritarismo que, como já afirmava Freire (1986), quando diferenciou autoritarismo de autoridade em um de seus diálogos com Ira Shor.

Os processos avaliativos escolares acabam enfatizando as diferenças existentes em uma sociedade plural e as tem como algo nocivo, que impede a construção de conhecimentos significáveis. É algo a ser combatido, padronizado na visão que orienta um padrão de resposta dito como “certo”. Seguindo a objetividade desse pensamento, o resultado final desse processo de doutrinação é um sujeito que reproduz mecanicamente um conhecimento considerado inquestionável dada a sua racionalidade e rigor que organizaram sua construção. Tem-se, então, no entendimento de Garcia (2000), um “produto” que gera quase com consenso a ideia de educação como sendo um objeto a ser “vendido” por um preço muito baixo, dado o irrisório investimento que o país faz nessa área. A responsável pelo “controle da qualidade” no decorrer de toda a produção é a avaliação.

O sistema de avaliação instituído no Brasil, melhor dizendo, imposto, acompanha o proposto por La Salle, ainda que talvez disso não tenham consciência os que o formulam. Tal sistema está sendo infligido ao sistema educacional brasileiro, desde as primeiras séries do ensino fundamental até a pós-graduação. Descarta uma cultura pedagógica produzida historicamente pelo coletivo de educadores e, enfatizando o aspecto meramente técnico da avaliação, reduz um complexo processo a números, quadros, médias, medianas, estatísticas. Este desemboca numa classificação em que as excelências são distinguidas, passando a se constituir em modelo, sendo elas próprias cópias de um modelo abstratamente denominado internacional, enquanto aqueles que não alcançam os almejados padrões internacionais são desmoralizados. (GARCIA, 2000, p. 36).

O sistema de avaliação que enfatiza características técnicas da avaliação, comentado por Garcia (2000), está presente no pensamento científico, ou seja, a produção do conhecimento científico também reflete a lógica do pensamento dominante¹⁵, ao manter como padrão científico uma racionalidade que, por vezes, acaba por desconsiderar as demais formas de conhecimento existentes. Ela exclui, sob o ponto de vista de certa avaliação, a pluralidade de conhecimentos oriunda de outras formas de pensamento e de outros lugares do mundo, não relevantes para a manutenção do poder de certa ordem pré-estabelecida. Santos, Meneses (2009) explicam que

¹⁵ Ideia de que a racionalidade, por vezes, desconsidera outros saberes que não se adequam ao padrão científico.

[...] ao longo da modernidade, a produção do conhecimento científico foi configurada por um único modelo epistemológico, como se o mundo fosse monocultural, que descontextualizou o conhecimento e impediu a emergência de outras formas de saber não redutíveis a esse paradigma. Assistiu-se, assim, a uma espécie de epistemicídio, ou seja, à destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas. (SANTOS, MENESES, 2009, p. 183).

Esse modelo epistemológico mencionado por Santos, Meneses (2009) ainda hoje reflete no processo avaliativo realizado nas escolas do Brasil, o qual valoriza a subordinação da aprendizagem a meros números. Garcia (2000, p. 30), ao tratar novamente da avaliação tradicional por meio de Foucault, diz que: “[...] é um espaço que inverte as relações de saber em relações de poder”. É na escola que se reproduz o conhecimento científico, o que acaba por configurá-la como um dos terrenos mais fecundos à contemplação do conteúdo, entretanto o que se pretende não é negar o conhecimento já produzido e a trajetória da avaliação tradicional, mas, a partir dela, trilhar caminhos de valorização das demais fontes de saber.

É fato que os avanços nas ciências contribuíram para a valorização de diversas áreas. Porém, o que não se pode desconsiderar são as outras formas de conhecimento capturadas pela avaliação dentro da sala de aula. O professor, como pesquisador e autônomo, não pode ficar alheio a algo que está bem à frente de seus olhos, mas, por vezes, é impedido de “enxergar”, pois usa os “óculos da epistemologia dominante”¹⁶ (SANTOS, 2005).

A crítica que se faz à avaliação tradicional é intencionalmente voltada para a reflexão. É importante que o professor esteja atento ao seu entorno, uma vez que a prática educativa, bem como a avaliação, parte integrante do processo, não são neutras.

A postura dos educadores na elaboração das aulas, ao decidir sobre dado conhecimento ou outro, suas falas e sua forma de avaliação, não são imparciais e, ao dar-se conta de sua posição na educação, é importante que esse profissional esteja ciente também de seu papel social.

Antes de tudo, para quem o professor trabalha? A quem ele está servindo, atuando de uma ou de outra maneira? Que práticas avaliativas estão norteando suas aulas? Como ele percebe a avaliação? A esse respeito, Barriga (2000, p. 75) reflete que “O docente nesta concepção tem perdido sua dimensão intelectual para converter-se em um operário de programas preestabelecidos que desconhecem seu saber.”.

Freire (1996) alerta acerca da importância de o professor pensar certo e, dentro dessa lógica, o professor que pensa certo ensina certo. Para ensinar certo, o docente ensina pelo

¹⁶ Termo utilizado metaforicamente para referir-se à visão tecnicista da avaliação nos processos educacionais.

exemplo que é, que se coloca no lugar de aprendiz, que é humilde no trato das curiosidades de seus alunos e o incentiva na passagem da “curiosidade ingênua” para a “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 29). Para Freire, a primeira curiosidade, ingênua, portanto, é o gosto de aprender e saber por vontade própria, que pode mover o ser humano para níveis mais elevados do conhecimento. Para o autor, o primeiro nível de curiosidade pode ser explorado pelo professor, com o devido respeito aos conhecimentos prévios do aluno para estimular a pesquisa e a aprendizagem científica. Ensinar e aprender exigem pesquisa e dedicação tanto por parte do professor, como por parte do estudante. Ensinar certo, portanto, na visão freiriana, é não pensar fragmentado, é criticar a realidade em que se vive, para aprender mais e melhorar as condições de vida em sociedade.

É importante lembrar que o professor também recebeu uma formação moldada na lógica da mecanização e, perceber isso, às vezes, é difícil, como também é difícil mudar algumas práticas engessadas e consolidadas no cotidiano escolar. Contudo, várias escolas já estão inserindo, em seu cotidiano, projetos inovadores nessa área.

A criação de outra cultura da avaliação é um tema que permeia tanto as conversas de professores em reuniões pedagógicas como nas discussões que ocorrem nas universidades. A tomada de consciência que se discute é no sentido de saber para reconhecer o que foi feito e motivar-se na criação de outras formas de produção, valorização e acompanhamento da construção do conhecimento por parte dos estudantes.

Mudar essa prática implica criar outra cultura para a avaliação. Podemos dizer que implica criar outra cultura para a aprendizagem. Sabemos que criar outra cultura é impossível sem a história, que, por sua vez, faz-se no cotidiano, com base nos acontecimentos. O tempo é de longa duração e não pode ser apressado, mas também não pode ser perdido. [...]. (WACHOWICZ, 2011, p. 136).

Segundo Wachowicz (2011), a aprendizagem ocorre durante toda a vida. Nesse sentido, julgar, classificar e/ou comparar o que se entende por aprendizagem em determinado período de tempo pode ser uma prática na contramão do direito à educação, pois a avaliação é apenas um registro de parte do processo de aprendizagem. Garcia (2000, p. 42) aponta que um novo olhar na construção do conhecimento seria de grande valia na tentativa de compreender todo esse rico processo, sem simplificá-lo.

Para Saul (2000), a avaliação emancipatória contempla um item na construção de um novo paradigma. Segundo a autora, os conceitos básicos da avaliação emancipatória são os seguintes: “[a] emancipação; [b] decisão democrática; [c] transformação; e [d] crítica educativa” (SAUL, 2000, p. 61).

Nessa perspectiva, o processo de conscientização é a mola mestra de uma pedagogia emancipadora em que os membros de uma organização são tratados como seres autodeterminados, isto é, sujeitos capazes de, criticamente, desenvolverem suas próprias ações. (SAUL, 2000, p. 55).

A lógica do pensamento tradicional dominante de abordagem quantitativa “[...] está ancorada em pressupostos éticos, epistemológicos e metodológicos que expressam forte influência do rigor positivista.” (SAUL, 1994, p. 42). A objetividade da ciência e da avaliação, bem como o método característico das ciências naturais, são algumas de suas características. Sugere a ideia da transferência de conteúdos, logo o professor é o detentor do conhecimento, e o estudante um expectador. Nesse contexto, as experiências vividas pelos estudantes até então não são valorizadas, uma vez que o que ganha espaço é o que está pronto, o que é apresentado pelo professor. A avaliação, portanto, é o resultado do que o professor julga condizente com o que o aluno memorizou e apresentou em provas ou trabalhos durante o espaço de tempo que permaneceram em contato. Nesse sentido, a preferência é pela valorização do que pode ser quantificável, e não são raros, também, os momentos em que a avaliação apresenta-se como instrumento disciplinador, formatando atitudes em sala de aula para que o padrão pré-estabelecido mantenha-se e a aula prossiga de maneira tradicional. Vasconcellos trata dessa postura controladora como “lógica do absurdo”. (VASCONCELLOS, 1998, p. 15).

A partir do que fora mencionado no subcapítulo anterior e entendendo que a avaliação pode ser um mecanismo importante na manutenção da exclusão social, a partir dos altos índices de reprovação e abandono, Vasconcellos (1998) também entende a avaliação como disciplinadora.

De fato, mais do que capacitar tecnicamente as classes populares para o trabalho, a grande finalidade da escola foi a de disciplinamento, ajudando a preparar o sujeito para a ordem, o ritmo, o controle, a hierarquia, o trabalho para o outro, características da indústria. A religião conseguia a submissão passiva; no entanto, do operário se espera a submissão ativa, envolvendo sua vontade. [...]. (VASCONCELLOS, 1998, p. 28).

Para Vasconcellos (1998), a educação também sempre esteve atrelada ao mundo do trabalho, em especial, à formação mais mecânica e subordinada à realidade do que de caráter crítico e atuante, assim como a avaliação, inevitavelmente, propôs-se a ser classificatória e excludente.

Retomando ao que Luckesi (2018) entende por avaliação, é claro o entendimento que o autor faz a respeito da gestão dos resultados encontrados no ato de avaliar. Ele defende que o professor pode utilizar-se desses dados obtidos na avaliação de uma forma seletiva ou diagnóstica. Se for seletiva, a opção do professor corrobora, portanto, com o que se entende como avaliação tradicional e, segundo o autor, uso excludente da avaliação. Se for diagnóstica, o professor possui então a possibilidade incluir estratégias diversificadas em seu planejamento, a fim de que ocorra a aprendizagem.¹⁷ “Nesse contexto, o *uso diagnóstico* será parceiro a guiar nossos caminhos em direção à conquista dos resultados positivos [...], que significa a aprendizagem [...] de todos os estudantes” (LUCKESI, 2018, p. 93). Entende-se, dessa forma, a avaliação emancipatória.

Porém, o entendimento que se faz acerca do paradigma da avaliação emancipatória é para além da inversão da lógica tradicional de avaliação quantitativa. Significa criar espaço para o professor refletir em relação a sua prática e que realmente ele tenha abertura para o diálogo com seus estudantes. É lutar pelo direito à qualidade da educação pública, pelo seu não sucateamento. É pleitear condições adequadas de ensino. É reconhecer que se aprende ao longo de toda a vida (WACHOWICZ, 2011) e compreender que o diálogo entre alunos, professores e comunidade escolar é o que faz as partes envolvidas evoluírem na constante busca pelos objetivos traçados em comum acordo. Nessa perspectiva de avaliação, Saul (2000) explica o seguinte:

A avaliação emancipatória tem dois objetivos básicos: iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas. O primeiro objetivo indica que essa avaliação está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a clarificação de alternativas para a revisão desse real. O segundo objetivo “aposta” no valor emancipador dessa abordagem, para os agentes que integram um programa educacional. Acredita que esse processo pode permitir que o homem, através da consciência crítica, imprima uma direção as suas ações nos contextos em que se situa, de acordo com valores que eleger e com os quais se compromete no decurso da sua historicidade. (SAUL, 2000, p. 61).

Para Saul (2000), portanto, a avaliação emancipatória pretende iluminar o caminho do estudante no que se refere ao seu futuro como aprendente, assim como para o professor, mostrando os acertos, erros, as carências, enfim, norteando o trabalho docente daquele ponto em diante.

¹⁷ Luckesi (2018) também aponta que é comum o uso da expressão “avaliação da aprendizagem”, tanto para expressar o uso seletivo, como para expressar o uso diagnóstico da avaliação. Destaca que no meio educacional ainda persiste a avaliação seletiva.

Um estudante conhecedor do seu processo de aprendizagem e da produção de conhecimento é um sujeito emancipado, capaz de intervir na sociedade em que vive. É uma pessoa pensante, que questiona o seu contexto e se autoquestiona. É capaz de lutar por si e, principalmente, pelo coletivo, trilhando, assim, o caminho da cidadania.

A proposta do EMP do Estado do Rio Grande do Sul¹⁸ indica que as disciplinas formam grandes áreas do conhecimento, e o conceito de avaliação apresentado pelo documento propõe uma visão na contramão do pensamento tradicional de avaliação classificatória¹⁹, apresenta como ponto de partida do fazer docente a realidade a que pertencem os estudantes e entende a avaliação como ferramenta para reflexões acerca do que foi aprendido e proposições para a continuidade da aprendizagem durante o seu percurso.

Os projetos interdisciplinares são a base do EMP e, a partir deles, as áreas de conhecimento dialogam, planejam, dividem responsabilidades, criam estratégias de aprendizagem, vivenciam experiências pedagógicas e avaliam o processo na totalidade visível aos olhos, pois quantificar o que os estudantes “aprenderam” é algo praticamente impossível, uma vez que a avaliação é apenas um registro do processo que ocorre durante uma vida toda (WACHOWICZ, 2011). O SI é o eixo articulador do diálogo entre as áreas e o componente curricular, inserido com o principal objetivo de auxiliar o jovem estudante a pesquisar.

[...] o SI pretende ser um meio para superar as dificuldades dos alunos e, ser uma boa oportunidade do professor refletir e rever suas práticas escolares. O SI constitui-se em espaços planejados, integrados por professores e alunos, a serem realizados desde o primeiro ano do Ensino Médio e em complexidade crescente. (MAIA; TOMAZETTI, 2014, p. 11).

A responsabilidade das áreas do conhecimento no EMP não é apenas com o conteúdo programático, mas com a autonomia do estudante. Sua curiosidade e vontade de aprender são os guias que, a partir da prática e do diálogo com o professor, farão emergir os caminhos a serem percorridos. Nessa lógica, o professor planeja suas aulas com base em seus conhecimentos e nos recursos pedagógicos a seus dispor, porém o conteúdo programático não

¹⁸ As informações aqui apresentadas são provenientes da construção do projeto de pesquisa elaborado com informações obtidas na escola para contextualização, juntamente com a experiência da pesquisadora implicada no processo de implementação e com o auxílio de teóricos que tratam do tema da avaliação e do EMP.

¹⁹ Luckesi (2018) entende que a avaliação é o ato de avaliar apresentando as características do que se encontra em decorrência dessa ação. As diferentes denominações para a avaliação, como “avaliação classificatória”, “diagnóstica”, “dialética” (VASCONCELLOS, 1998), “emancipatória” (SAUL, 2000), “mediadora” (HOFFMANN, 1993), são nomeações dadas para o que está comprometido além da avaliação: projeto pedagógico, configurações filosóficas, enfim, que servem como pano de fundo para o gestor da ação guiar-se. O autor acredita que os termos não cairão em desuso, mas considera importante se ter clareza de que não é o tipo de avaliação que se faz que é excludente ou libertadora, e sim a tomada de decisões a partir da avaliação que assumem essas caracterizações.

é o único referencial. O processo se inverte e “os conteúdos” surgem a partir dos projetos desenvolvidos com temáticas diversas e de interesses dos estudantes. O professor é um parceiro, um colega com mais experiência, pois aprende cada vez mais e junto dos jovens.

Quanto à autonomia, Freire (1996) já destacava em suas obras que o grande desafio dos professores na educação democrática é o trabalho constante com os limites necessários, administrados de maneira clara e dialogada. Para o autor, as fronteiras entre autoridade e autoritarismo na definição desses limites podem se confundir, assim como o entendimento que pode ser feito entre liberdade e “licenciosidade” (FREIRE, 1996, p. 89). Para Freire (1996), a alternativa interessante de reforço aos limites entre uma coisa e outra, entre liberdade e licenciosidade, é o diálogo. Dialogar, nesse sentido, não é perder a autoridade, muito pelo contrário, é fortalecê-la. Para haver diálogo é preciso estar aberto a ele, aproximar-se do estudante de maneira afetuosa para que o diálogo possa acontecer. A autonomia, portanto, “vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (FREIRE, 1996, p. 107) em constante diálogo entre educador e educando.

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 1996, p. 107).

Percebe-se que existe uma linha tênue entre o fazer autoritário “mandonista” (FREIRE, 1996, p. 92) e a “licenciosidade” (FREIRE, 1996, p. 89). O exercício consciente da tentativa de não ser nenhum dos dois extremos, mas, ao mesmo tempo, tentar trabalhar e conciliar liberdade e autoridade, é o que Freire deixa a entender como democracia. É na busca do fazer docente democrático que professores trabalham quando assumem uma postura progressista e que visa à emancipação dos sujeitos.

Entender que a educação é uma forma de intervenção no mundo e essa intervenção se dá a partir de sujeitos conscientes é uma das oportunidades que se tem de aproveitar como ferramenta para o exercício da autonomia (nome que se dá ao fazer democrático que existe ao respeitar a liberdade de maneira que não seja exagerada e exercer a autoridade que o fazer docente possui sem cair na ditadura do mandonismo).

Portanto, ensinar exige bom senso, pois o professor, que é autoridade em sala de aula, exercerá o que a função lhe compete: o exercício dessa autoridade, em busca cada vez mais da autonomia do estudante, que aprenderá no constante diálogo com o seu professor a lidar com sua liberdade.

Na perspectiva emancipatória de Freire (1996), a autonomia também é fundamental no processo avaliativo da aprendizagem, do qual professor e estudante devem participar. Nesse caso, é importante que o sujeito aprendente tome consciência do que sabe e do que não sabe dentro do que o professor propõe como objeto do conhecimento; o que aprendeu e o que ainda precisa de mais tempo para apropriar-se. Esse sistema flexível é considerado na proposta do EMP, em que dispositivos como conceitos em vez de notas e autoavaliação são acionados pelos professores.

A expressão dos resultados no EMP se dá trimestralmente a partir de conceitos e pareceres descritivos. É importante destacar que o que importa nessa etapa é analisar caso a caso. Os professores, em conselho de classe participativo, dialogam sobre o desempenho dos estudantes em todas as áreas do conhecimento, portanto, não existe nota, mas os conceitos: (CRA) Construção Restrita da Aprendizagem; (CPA) Construção Parcial da Aprendizagem; ou (CSA) Construção Satisfatória da Aprendizagem por área do conhecimento (RIO GRANDE DO SUL, 2014). O avanço para o ano seguinte se dá a partir da verificação do progresso do aluno em comparação consigo próprio, sendo o estudante o parâmetro para si mesmo.

Para os estudantes que não alcançam os objetivos propostos, é encaminhado aos professores que elaborem o Plano Pedagógico Didático de Apoio, o PPDA, que é um plano estratégico de atividades de recuperação. O professor pensa qual objetivo não foi atingido e propõe outras formas de tornar possível o aprendizado. Em todo processo avaliativo, é importante o posicionamento do estudante como autônomo e protagonista do seu próprio aprendizado. Em constante diálogo com os professores, ele se autoavalia, pois sabe dizer o que aprendeu. A esse processo se dá o nome de metacognição (WACHOWICZ, 2011). A corresponsabilidade, nesse caso, é mútua; professor e aluno são responsáveis pelos equívocos, bem como pelos avanços obtidos.

A avaliação proposta para o Ensino Médio Politécnico, então, sugere também a escuta dos estudantes não somente durante o processo de ensino, mas também em reuniões de conselho de classe, no cotidiano por meio das representações estudantis e, também, ao fim de etapas avaliativas, oportunizando, inclusive, a autoavaliação individual.

A autoavaliação permite ao estudante refletir sobre a sua trajetória no processo educativo em todas as áreas do conhecimento, possibilitando, por meio do diálogo com os professores, compreender suas dificuldades para traçar estratégias de intensificação de estudos, ouvir e compreender as orientações dos professores. Além disso, permite também aos discentes a oportunidade de críticas e sugestões do processo didático.

Freire (1996) sinaliza a postura autoavaliativa muito exigente, pois requer uma reflexão crítica e permanente do professor sobre suas práticas, e esse processo de avaliação representa a prática do professor com os alunos. “O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo.” (FREIRE, 1996, p. 64).

Para isso, se aposta em professores capazes de dialogar entre si, que não sejam mais vistos somente como os detentores do conhecimento, mas orientadores que possam trabalhar com o estudante de forma a emancipá-lo, como a avaliação assim sugere, sendo o estudante o protagonista do seu próprio aprendizado. A subjetividade do processo de avaliação de si mesmo permite o entendimento do próprio estudante acerca do papel que ele ocupa dentro do processo educacional.

Nesse contexto, trabalhar com a Matemática no EMP pode ainda ser um desafio, visto que a fragmentação e o metodismo, ou seja, o fazer pedagógico rigoroso e sistemático, aliados a altos índices de reprovação, são características ainda vinculadas à Matemática como disciplina escolar.

As mudanças vindas da proposta estadual propuseram um momento de reflexão aos professores de todas as áreas, e a Matemática, como área formada por apenas uma disciplina passou a ter vários desafios, sendo um deles a avaliação. Fischer (2008), em um artigo que cita Pessanha, aborda a avaliação em Matemática dizendo o seguinte:

Embora a linguagem Matemática tenha suas regras, acredito que sua rigidez e sua formalidade não necessitam ser transferidas para outros territórios, como diz Pessanha. Refiro-me à avaliação como um possível outro território, em que nós, professores de Matemática, estaríamos exercendo um discurso coagente, um discurso que não permite dubiedade ou recusa. Será que não estaríamos, ainda, embebidos das ideias dos pitagóricos que, seis séculos antes de Cristo, já diziam que tudo pode ser explicado através de números? (FISCHER, 2008, p. 75).

Muito se conversa sobre a avaliação em todos os âmbitos educacionais. Porém, cabe uma discussão profunda na área de Matemática a respeito de um novo pensamento. Estratégias de ensino e aprendizagem são muito importantes nessa ótica, todavia, tornam-se também ineficazes se o olhar a respeito de como aprender e como ensinar Matemática permanecer subordinado ao tradicional paradigma científico.

Nesse sentido, o viés transformador requer uma mudança de pensamento. A avaliação na área de Matemática é um tema extremamente polêmico e desafiador, pois as características que durante anos perduraram como verdades absolutas e, sim, particularidades

do próprio fazer matemático podem e são muito importantes de serem trabalhados em sala de aula. Porém, o fazer pedagógico não é fragmentado e objetivo, portanto, uma avaliação mais democrática e que leve em consideração as particularidades de cada sujeito não possui essas características como eixo norteador. Ou seja, aprender Matemática no contexto escolar exige a elaboração de instrumentos de aprendizagem que contemplem uma análise avaliativa, pois, para Fisher (2008), a avaliação não é um momento desassociado das atividades de aprendizagem.

A avaliação em Matemática deve ser vista na escola como um processo de investigação, uma atividade compartilhada por professores e alunos, de caráter sistemático, dinâmico e contínuo. As tarefas de aprendizagem devem se constituir, ao mesmo tempo, em tarefas de avaliação, uma vez que a avaliação é parte integrante da rotina das atividades escolares e não uma sua lacuna. (FISCHER, 2008, p. 86).

Um dos principais objetivos do fazer docente é cooperar com a formação de um estudante que seja capaz de exercer o seu poder de questionamento, de formular e estabelecer relações com os conceitos matemáticos abordados em sala de aula. Essas são características de um pesquisador conhecedor do que sabe e do que desconhece, mas que, de forma autônoma, poderá sempre estabelecer relações que possam fundamentar uma vida em busca do aprendizado.

Isto posto, o referencial teórico abordado neste capítulo foi o que deu sustentação à investigação realizada em uma escola estadual de Ensino Médio da região de abrangência da 4ª CRE no município de Caxias do Sul. No capítulo seguinte, será explicitada a pesquisa de campo e discutido um breve estudo bibliográfico acadêmico realizado sobre o tema.

3 INSPIRAÇÕES E ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Este capítulo é dedicado a explicitar os passos do estudo aqui divulgado a partir do detalhamento da pesquisa de campo, ou seja, do local, dos sujeitos, dos documentos e dos procedimentos e instrumentos analisados no decorrer do estudo. Além disso, apresenta um breve apanhado bibliográfico do que vem sendo pesquisado sobre o tema no âmbito acadêmico científico, a fim de auxiliar na reflexão do presente estudo.

3.1 ABORDAGEM DE PESQUISA

A escolha da instituição está pautada na inserção profissional da pesquisadora na escola investigada e a definição pelo período de 2012 a 2016 está relacionada ao tempo em que a proposta original do Ensino Médio Politécnico permaneceu sem alterações, antes da retirada do espaço do Seminário Integrado na maioria das instituições. Para a melhor compreensão do contexto investigado, o método terá embasamento qualitativo, pois, como referendam Bogdan; Biklen (1994), as ações dos pesquisadores que trabalham com pesquisas qualitativas tendem a ser melhores interpretadas quando observadas diretamente em seu contexto. A abordagem utilizada será o Estudo de Caso apoiado em Yin (2010) e tal como a expressão sugere, será examinado o “caso” da avaliação na área de Matemática, no Ensino Médio Politécnico de uma escola do município de Caxias do Sul, no determinado recorte temporal estabelecido. Segundo Morés (2013, p. 88), o “método estudo de caso possibilita a investigação do contexto na vida real em que ele acontece, podendo ser ilustrados certos tópicos, abarcando de modo descritivo e qualitativo o cotidiano”.

Assim, o desenvolvimento desta pesquisa foi realizado em uma escola estadual de Ensino Médio do município Caxias do Sul, região de abrangência da 4ª CRE, e teve como foco a investigação da concepção e do processo de avaliação na área de Matemática, presente nos documentos oficiais e nas práticas avaliativas vinculadas ao Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul, nesse estabelecimento de ensino, no período de 2012 a 2016.

Bogdan; Biklen (1994) revelam algumas características com relação, por exemplo, ao campo de investigação em uma abordagem qualitativa. O contexto investigado é visitado, vivenciado pelo investigador e observado diretamente. Para os autores, “Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

A investigação qualitativa é descritiva, conforme Bogdan; Biklen (1994), pois os dados construídos ao longo do processo de investigação não são números, quantidades; são palavras, gestos, imagens, sinais, que requerem estudo e sensibilidade na sua interpretação. Segundo os autores, “A palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registro dos dados como para a disseminação dos resultados.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). Assim, entende-se que, geralmente, os investigadores qualitativos apresentam muito interesse pelo processo de pesquisa, e não somente pelos resultados; costumam, também, realizar suas análises de forma indutiva, constroem suas análises com o que emerge no transcorrer da investigação, sem o objetivo primordial de coletar dados para confirmar hipóteses previamente definidas, conforme as características que Bogdan e Biklen apresentam em seu livro *A pesquisa qualitativa em educação*. A seguir, observa-se, de modo resumido, a perspectiva de investigação qualitativa dos autores:

1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
2. A investigação qualitativa é descritiva.
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva.
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (1994, p.47-50).

Partindo das características apresentadas por Bogdan e Biklen (1994) e do pressuposto de que não existe neutralidade absoluta no fazer científico e, tampouco, na educação, optou-se pela abordagem qualitativa, considerando que “O processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Morés (2013) aponta para oportunidade do olhar, da escuta sensível e dos registros que a abordagem qualitativa em pesquisa proporciona. Por serem, em sua maioria, descritivos, os registros em pesquisas qualitativas trazem consigo o olhar do pesquisador que, podendo vivenciar o contexto que investiga e se aproximar dos sujeitos envolvidos na pesquisa, relata percepções que outras abordagens talvez não conseguiriam apresentar.

A investigação qualitativa proporciona maior aproximação entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador, qualificando o estudo do cotidiano a ser investigado. Assim, os pesquisadores em educação estão continuamente suscetíveis a questionar os sujeitos da investigação, com o propósito de perceber e acompanhar suas experiências, seus modos de

vida, suas aproximações com o mundo social em que vivem, dentre outros elementos significativos à investigação qualitativa. (MORÉS, 2013, p. 87).

No presente estudo, uma vez que serão ouvidos gestores e professores, entende-se que a pesquisa qualitativa em educação constitui a abordagem mais apropriada como guia das escolhas metodológicas realizadas.

Como se trata de uma pesquisa em educação, é importante ressaltar que a investigação qualitativa “procura descrever e analisar experiências complexas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 291). Segundo os autores, pedagogicamente não se trata de uma técnica de relações humanas e, tampouco, terapêutica. Como é um método de escuta e de observação detalhada, pode assemelhar-se a métodos de relações humanas, conforme os dados são construídos.

A escolha pelo estudo de caso se justifica ao considerar-se importante a análise da realidade da escola investigada de forma aprofundada, permitindo à investigadora, nesse caso implicada no processo, a interpretação do contexto no qual a pesquisa está inserida. Segundo Lüdke; André (1986), os estudos de caso também proporcionam a análise de pontos divergentes que surgem em um determinado contexto investigado.

De acordo com Yin (2010), os estudos de caso, recentemente ganharam mais espaço em pesquisas na área de educação em decorrência do aumento de números de projetos de pesquisa que utilizam esse método. Para Morés (2013), esse aumento explica-se porque o estudo de caso se apresenta como um método de investigação que permite ao pesquisador um “exame do caso em profundidade, no seu contexto natural” (MORÉS, 2013, p. 87). Segundo a autora, os estudos de caso apresentaram-se como uma alternativa investigativa mais condizente com o “paradigma emergente” (SANTOS, 2005), uma vez que investigações sob o “paradigma positivista” (MORÉS, 2013, p. 87) ou “paradigma dominante” (SANTOS, 2005, p. 20) apresentaram uma desvalorização na área educacional. Uma das justificativas é que a educação, como pertencente aos estudos de área social, não apresenta características objetivas como as Ciências Naturais. Corroborando com Morés, Santos (2005) explica o seguinte a respeito da pesquisa qualitativa no âmbito social:

O comportamento humano, ao contrário dos fenómenos naturais, não pode ser descrito e muito menos explicado com base nas suas características exteriores e objectiváveis, uma vez que o mesmo acto externo pode corresponder a sentidos de acção muito diferentes. A ciência social será sempre uma ciência subjectiva e não objectiva como as ciências naturais [...]. (SANTOS, 2005, p. 38).

A partir das palavras de Santos (2005), compreende-se que, como pertencente às Ciências Sociais, as pesquisas em educação possuem interpretações com características

diferentes das Ciências Naturais, estas últimas, com qualidades relacionadas à objetividade científica.

Morés (2013) afirma, ainda, que os estudos de caso apresentam “finalidade holística (sistêmica, ampla, integrada)” (MORÉS, 2013, p. 87) na compreensão do objeto de estudo e, segundo a autora, ao concordar com Yin (2010), esse tipo de investigação preserva a compreensão do “caso no seu todo e na sua unicidade”. Nesse sentido, Yin (2010, p.39) explica o seguinte: “O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno no seu ambiente natural, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são bem definidas [...], em que múltiplas fontes de evidência são usadas”.

Importa salientar que o estudo de caso investigativo é um método de pesquisa e não pode ser confundido apenas como estratégia de coleta de dados ou característica de planejamento (YIN, 2010). Ele compreende um raciocínio que engloba a escolha de técnicas para a construção de dados a serem analisados a partir da abordagem adotada (MORÉS, 2013). Bogdan; Biklen (1994) sugerem a contemplação do estudo de caso como um funil, passando a visualizar a investigação do caso de um plano geral a um específico, como mostra a Figura 3 a seguir:

Figura 3 – Estrutura do Estudo de Caso



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em janeiro de 2019 a partir de Morés (2013).

Por meio da Figura 3, pode-se compreender o início do estudo de caso como um mapeamento realizado a partir das avaliações acerca da escolha do objeto de estudo, análise das possibilidades de construção de dados e na adoção de procedimentos investigativos. Ao vivenciar e explorar essa fase inicial, o pesquisador acaba tomando decisões que definirão seu

rumo de trabalho, organizam seu projeto de estudo, levam em consideração variáveis como tempo, aspectos a aprofundar, pessoas a entrevistar e qual a melhor maneira para a realização desse projeto. A pesquisa vai se desenvolvendo na medida em que o investigador desenvolve o trabalho descrito, passando a analisar gradativamente “os aspectos específicos do contexto e a fonte de dados [...], sendo, então, delimitada a área de trabalho a ser investigada” (MORÉS, 2013, p. 90).

Portanto, o presente estudo trata-se de uma investigação qualitativa em educação, em que o método utilizado é o Estudo de Caso. O caso estudado é a avaliação na área de Matemática no Ensino Médio Politécnico de uma escola do município de Caxias do Sul, durante o período de 2012 a 2016, como já fora apresentado anteriormente. Para a construção dos dados, foram consultados os documentos da instituição (Regimento e PPP), referentes ao período a que a pesquisa se remete, e realizadas entrevistas com professores e gestores e leitura e apreciação de documentos. A obra *Análise Textual Discursiva* (MORAES; GALIAZZI, 2011) ancorou a análise dos dados obtidos na investigação.

Em pesquisas na área de humanidades, os aspectos que asseguram a proteção dos direitos dos sujeitos participantes ajudam o pesquisador a executar uma investigação pautada na segurança dos investigados para que não sejam constatados danos, nem para o pesquisador, nem para os pesquisados. Desse modo, a presente pesquisa trata de uma investigação qualitativa em educação (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e seus objetivos foram, desde o início, esclarecidos para todos os envolvidos no processo por meio do diálogo esclarecido, da autorização formal da 4ª CRE e dos termos de autorização e o consentimento livre e esclarecido devidamente assinados pelos entrevistados, após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.

O embasamento teórico da pesquisa conta com autores críticos da educação/avaliação tradicional e do fazer científico, como Santos (2005), Saul (2000), Luckesi (2018), Vasconcellos (1998), Hoffmann (1993), Freire (1996) e outros. Por conseguinte, a corrente epistemológica do estudo é a crítico-reflexiva-libertadora.

É importante ressaltar que o presente capítulo é dedicado a apresentar as inspirações e opções metodológicas adotadas para a execução do estudo e, quanto à descrição dos documentos estudados durante a investigação e aos entrevistados que contribuíram com sua experiência e falas enriquecedoras, cabe uma breve narrativa, um esforço para contribuir com o entendimento do leitor. O próximo subcapítulo, portanto, apresenta a documentação e os sujeitos participantes da pesquisa realizada.

3.2 DOCUMENTOS E SUJEITOS DA PESQUISA

Na presente seção, são apresentados os documentos analisados e os sujeitos participantes da investigação realizada em uma Escola X, no município de Caxias do Sul, tendo o estudo de caso como opção metodológica adotada. Destacam-se como elementos do caso os documentos (Regimento e PPP) e as entrevistas realizadas, sendo apresentadas no capítulo 4 as relações presentes entre esses elementos caracterizadores do estudo realizado.

No estudo de caso, os procedimentos investigativos consistiram na leitura, na apreciação e nos registros dos documentos institucionais (Regimento e PPP) para análise durante o momento da construção dos dados.

Em relação ao Regimento Escolar, esse se encontrava em construção e, relativo ao período estudado, o que se aproveitou foi o Regimento Padrão²⁰ proveniente da Secretaria da Educação para todas as escolas estaduais que o seguiram até poderem se organizar para a construção de um novo documento. Segundo as informações da gestão, obtidas durante o processo investigativo, essa construção não foi finalizada até então, devido às grandes demandas da escola. O PPP analisado é referente ao ano de 2008, ou seja, foi considerado para leitura e apreciação o documento vigente na época da implementação do EMP enquanto a escola construía um novo PPP, fundamentado nas indicações do Regimento do EMP.

O Regimento que orientou as escolas durante o período de adaptação e implementação da proposta pedagógica construída pela Secretaria do Estado serviu como um dos norteadores da análise das atividades comentadas pelos sujeitos entrevistados e parte de seu material foi descrito na análise apresentada no Capítulo 4 desta dissertação. Seu texto possui referências de teóricos que sinalizam uma crítica à educação, voltando-se à reflexão sobre suas mazelas com vistas a uma formação investigativa, a fim de capacitar os estudantes para uma atuação social ciente e transformadora.

No projeto de pesquisa, estava previsto inicialmente a leitura e apreciação do PPP da escola, pressupondo ser esse pautado no Regimento referência, entretanto o documento encontrado não se encontrava de acordo com o Regimento padrão do EMP, sendo elaborado antes do período de implementação da proposta e, por isso, em desacordo com o período investigado. Nesse documento, alguns aspectos como a formação de cidadãos participantes socialmente, “livres e com consciência crítica” (PPP, p. 2) se encontravam presentes, comentando metas de formação de alunos e incentivo à formação de professores, além de

²⁰ Expressão atribuída pela escola ao referir-se ao “Regimento Referência” (SILVA; GONZAGA; AZEVEDO, 2018) que norteou o EMP.

salientar a importância da pesquisa e da criticidade na construção do conhecimento. Aponta, também, a importância de se considerar os conhecimentos prévios dos estudantes, a fim de promover momentos de aprendizagem em que o professor possa agir de forma mediadora. O documento deixa claro que o currículo da escola é o que representa a “ideologia” (PPP, p. 6) no espaço escolar, pois é a partir dele que os planos de estudo de professores são formulados e que as aulas são desenvolvidas na pretensão do que alcançar e a quem se pretende formar. Durante a pesquisa, a Escola X estava construindo um novo PPP, que foi homologado em 2017, após o período de investigação, quando o EMP já apresentava modificações de sua proposta original, incluindo a retirada dos espaços do SI. Considera-se importante informar que, no documento de 2017, essas alterações encontram-se presentes.

Os participantes da pesquisa são professores da rede pública estadual que atuaram ou atuam na escola X²¹. Das seis pessoas entrevistadas, três trabalham em tempo integral na rede estadual e os demais atuam também em outras redes de ensino. Todos, portanto, trabalham quarenta horas semanais e foram escolhidos para entrevista por terem participado da implementação do EMP no período de 2012 a 2016. Para melhor entendimento acerca dos entrevistados, serão usados os pseudônimos G1, G2, P1, P2, P3 e P4 como identificação, os quais foram pensados a partir das respectivas funções dos participantes: G para gestor e P para professor. Será feita uma breve descrição a respeito dos sujeitos da pesquisa, uma vez que suas vozes apresentam os dados constituintes do *corpus* da investigação.

Uma das gestoras entrevistadas é G1, que atua na instituição há 23 anos, é Pedagoga com especialização em Gestão e Administração Escolar. Pode acompanhar toda implementação do EMP, pois na época era coordenadora pedagógica, uma das pessoas que mais participou da construção desse planejamento junto aos professores, pois participava das reuniões promovidas pela mantenedora com o intuito de compartilhar as informações com o grupo docente. A segunda gestora (G2) ingressou na escola em 2013 e vivenciou o desenrolar do movimento do EMP nos primeiros anos como professora, ficou também à frente do SI durante alguns anos e, depois, assumiu posto como membro da equipe diretiva. G2 é Bacharel e Licenciada em Ciências Biológicas e Especialista em Gestão Ambiental.

Os demais entrevistados atuaram na área de Matemática durante o período investigado, sendo que P1 possui Licenciatura Plena em Matemática com habilitação em Física e está há 5 anos na escola. Assim como G2 e P4, o participante P1 também ficou à frente do SI durante algum tempo. P2 é Licenciado em Matemática, com especialização em

²¹ Deste ponto em diante da dissertação, a instituição investigada será denominada por Escola X.

Matemática Aplicada e Computacional e mestrado em Matemática, e, embora não atue hoje como docente na instituição, trabalhou na escola de 2011 a 2013, vivenciando uma parte do período de implementação do EMP. A entrevistada P3 é licenciada em Matemática e possui especialização em Ensino de Matemática do Ensino Médio, Mídias na Educação e Qualificação Docente em Ciências da Natureza e Matemática. Ingressou na escola em 2013, acompanhou o final da implementação do EMP e encontra-se até hoje na instituição. P4, com aproximadamente cinco meses de experiência com o EMP na instituição, como dito anteriormente, esteve à frente do SI, é licenciada em Matemática e possui especialização em Metodologia no Ensino de Matemática e Física e retornara para a instituição em 2018, após sua saída em 2014.

3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Considera-se relevante explicitar os movimentos realizados na construção dos dados descritos e analisados na presente dissertação. Além da leitura e apreciação do Regimento e do PPP, foram realizadas entrevistas com os participantes apresentados no subcapítulo anterior. Os instrumentos e procedimentos aqui ilustrados serviram ao propósito de colaborar na construção dos dados que formam o *corpus* da pesquisa.

Durante o processo de investigação, pretendeu-se realizar um grupo focal com os professores de Matemática da escola. O objetivo da técnica de grupo focal era trazer à tona o que não pode ser expresso nos documentos e, por meio de uma conversa com temas norteadores, fomentar o debate que poderia revelar mais dados sobre o objeto examinado. Considerou-se a técnica de grupo focal uma apropriada fonte de informação para a construção dos dados relacionados aos objetivos propostos na presente investigação qualitativa. Porém, durante o processo investigativo, o grupo focal teve de ser substituído por entrevistas semiestruturadas e individuais²², já previstas eventualmente no projeto apresentado para qualificação, uma vez que os horários de trabalho dos professores além da escola impossibilitaram a formação de um grupo de discussões e a data anteriormente marcada para o grupo focal foi substituída por um evento formativo de última hora. As entrevistas foram realizadas a partir dos questionamentos que seriam feitos no grupo focal, porém individualmente para cada participante da pesquisa.

²² O roteiro das entrevistas encontra-se nos apêndices C e D.

Pretendeu-se, também, ao longo da convivência e contato com a Escola X, contar com o que Bodgan; Biklen (1994) chamam de “informadores-chave”. No caso da presente pesquisa, foram os entrevistados, pessoas que trazem consigo a experiência e a vontade de colaboração, podendo ser considerados, realmente, uma rica fonte de informações. A escuta do corpo docente quanto às tensões entre avaliação, prática e teoria e os impactos também na comunidade, de forma geral, após a implementação do EMP, foi de grande relevância para o andamento desta investigação.

No decorrer da pesquisa, como dito anteriormente, foram ouvidos representantes da gestão escolar, pois, durante o processo de implementação do Ensino Médio Politécnico, foram os gestores que representaram as escolas frente à 4ª CRE e apresentaram às mesmas as orientações da mantenedora.

A realização da análise qualitativa dos dados teve apoio metodológico em Moraes; Galiuzzi (2011) para o recorte da análise, o estabelecimento de relações, a formação de categorias e as interpretações emergentes no processo investigativo.

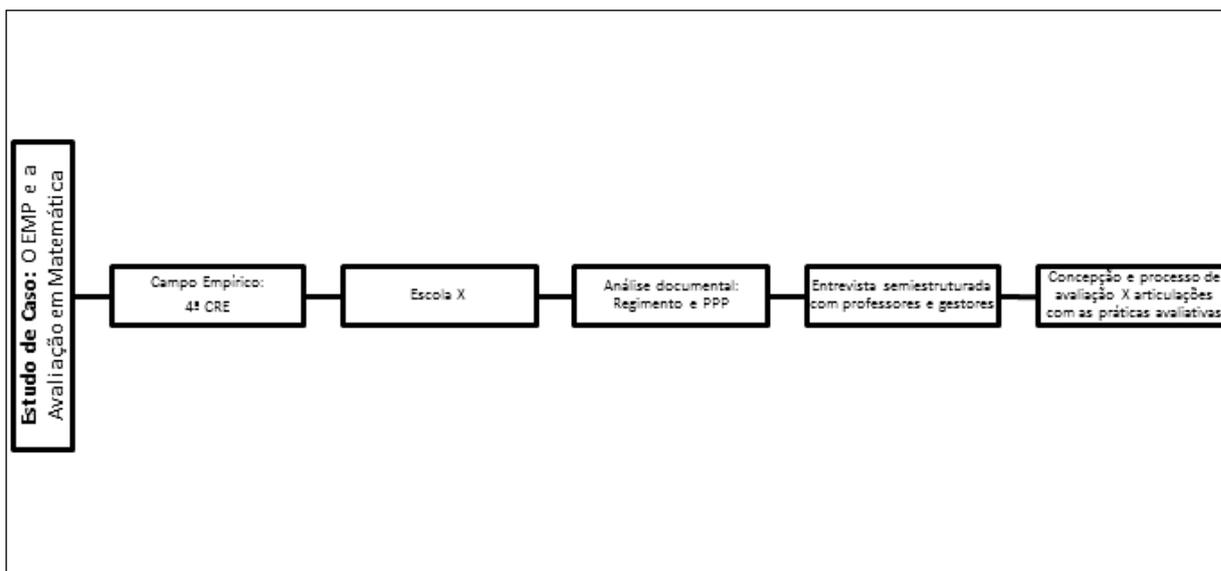
Nesse sentido, os autores Moraes; Galiuzzi (2011), por meio de Kaufmann (1995), dizem o seguinte:

[...] por trás da construção de uma nova compreensão a partir de um conjunto de textos, está um processo de auto-organização. Esse processo, mesmo que não seja racional e que não se possa prever seus produtos, pode ser “ajudado” ou “facilitado” por meio do estabelecimento de relações e pontes entre as unidades de base. Na análise textual discursiva isso é feito por meio da categorização. Entendemos que as categorias podem funcionar como pontes que possibilitam que a compreensão do fenômeno pesquisado se auto-organize. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 31).

Foi o que se pretendeu na utilização da análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011). Por meio da leitura e análise da documentação escolar referente ao objeto estudado e da análise das entrevistas, planejou-se investigar a concepção e o processo de avaliação na área de Matemática na Escola X.

O Esquema de construção de dados (Figura 4), representado a seguir, apresenta o percurso metodológico da investigação, levando-se em consideração que foi realizado no tempo de duração do curso de mestrado.

Figura 4 – Esquema de construção de dados



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em agosto de 2018.

O estudo de caso na Escola X iniciou-se com a autorização de investigação da 4ª CRE e, durante as visitas na escola, foram analisados os documentos que compõem parte do *corpus* da pesquisa, que são o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico da escola. Durante a apreciação documental, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas, algumas na própria escola, com professores de Matemática da instituição que trabalharam ou que trabalham com o Ensino Médio Politécnico. O convite foi realizado obedecendo, também, ao critério de ter participado do processo de implementação do Ensino Médio Politécnico na escola. A mesma maneira de gerar dados foi realizada com alguns gestores da escola.

Na realização das entrevistas, foi utilizado um *notebook* para que o entrevistado pudesse ler e visualizar trechos da proposta do EMP e uma charge referente à avaliação²³. O áudio das entrevistas foi gravado com um aplicativo de celular e as transcrições foram realizadas pela pesquisadora. Considera-se a entrevista uma interessante alternativa para obtenção de dados, porque contribui para a interação entre pesquisador e entrevistado, permitindo intervenções quando julgadas benéficas para o desenvolvimento da pesquisa. Nessa perspectiva, “[...] a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). As autoras afirmam que as entrevistas são técnicas com a vantagem de captação imediata de informações, além do aprofundamento do investigador em determinados tópicos. Para elas, em entrevistas semiestruturadas “[...] não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto

²³ A charge encontra-se no apêndice D.

com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

A proposta do Ensino Médio Politécnico, publicada em 2011, foi um dos documentos que preencheram o quadro teórico desta investigação junto de outros como, por exemplo, a LDB e as DCNEM, que regulamentam o EM. A apreciação documental contou, portanto, com o Regimento Padrão e o PPP, e deles foram retiradas informações que se juntaram ao quadro teórico e às declarações nas entrevistas, que foram “desconstruídas e unitarizadas” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 18); dessa forma, estabeleceram as categorias que constituem a análise.

Na análise dos dados, conforme já mencionado, foi considerada a concepção de avaliação e o seu processo, bem como suas articulações com as práticas avaliativas, tendo como referência o aporte teórico de abordagem crítica e reflexiva e o método de análise textual discursiva²⁴ (MORAES; GALIAZZI, 2011). Corroborando com a abordagem qualitativa adotada na presente investigação, destaca-se que os objetos de análise “[...] não carregam um significado a ser apenas identificado; trazem significantes exigindo que o leitor ou pesquisador construa significados a partir de suas teorias e pontos de vista”. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 17).

Em linhas gerais, a *Análise Textual Discursiva* (MORAES; GALIAZZI, 2011) entende como *corpus* todo conjunto de produções textuais que o pesquisador utiliza para obter informações sobre o fenômeno investigado. As produções textuais a que os autores se remetem podem já existir ou serem produzidas especificamente para a investigação que se pretende realizar. Para Moraes; Galiuzzi (2011, p. 17), as produções textuais são o seguinte:

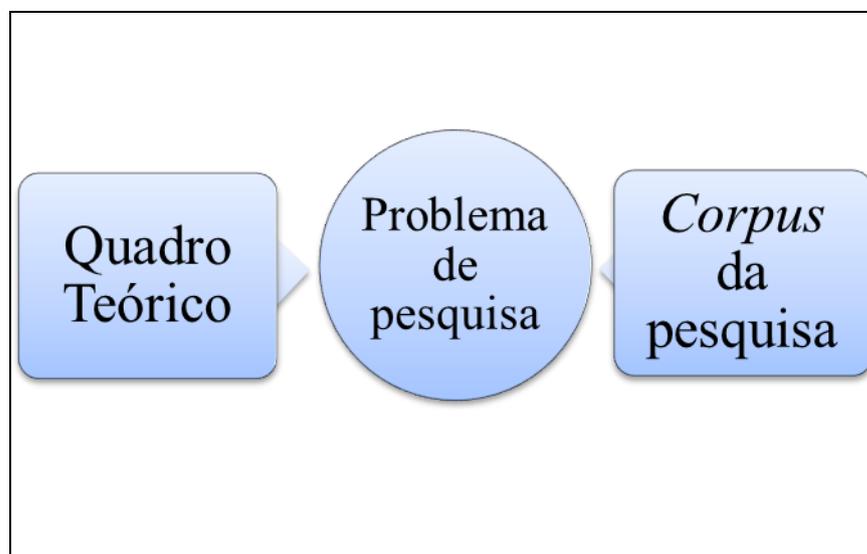
[...] transcrições de entrevistas, registros de observação, depoimentos produzidos por escrito, assim como anotações e diários diversos. [...] relatórios, publicações de variada natureza, tais como editoriais de jornais e revistas, resultados de avaliações, atas de diversos tipos, entre muitos outros. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 17).

Neste estudo, foram consideradas “produções textuais” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 17) os documentos apreciados e a transcrição de entrevistas realizadas com professores e gestores que trabalharam com o EMP no recorte temporal já mencionado. Na tentativa de seguir os passos recomendados por Moraes; Galiuzzi (2011) para a desconstrução,

²⁴ Inspirou-se no método de Moraes; Galiuzzi (2011) para a construção das categorias que emergiram do processo investigativo.

unitarização e categorização dos textos, utilizou-se como orientadores das ações o problema investigativo, o corpo teórico e as produções textuais.

Figura 5 – Movimentos iniciais da construção das categorias



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em janeiro de 2019^a partir de Moraes e Galiazzi (2011).

A partir da figura, e com inspiração em Moraes e Galiazzi (2011), pode-se observar que o problema investigativo é o que estrutura, tanto a elaboração e seleção de textos para a composição do *corpus* da pesquisa, quanto à formação do quadro teórico. A partir do questionamento acerca da concepção e do processo de avaliação na área de Matemática, referendado nos documentos e práticas avaliativas do EMP no período de 2012 a 2016, foi possível a análise e estruturação dos resultados obtidos.

As etapas para a análise textual discursiva foram denominadas como unitarização, categorização, descrição, interpretação e teorização (MORAES; GALIAZZI, 2011). Nesse sentido, inicia-se o processo de “unitarização” dos dados por meio da “desconstrução” do *corpus*. Moraes; Galiazzi (2011) entendem que desconstruir um texto significa fazer uma “desmontagem ou uma desintegração, “[...] destacando seus elementos constituintes” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 18) com cuidado e atenção aos detalhes que compõem o texto. Segundo os autores, a fragmentação do texto requer uma posterior percepção dos sentidos do mesmo. A percepção pormenorizada de sentido nos textos analisados e que os autores referem-se, auxilia o pesquisador na formação das “unidades de sentido” ou “unidades de análise” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 18) que compõem essa etapa. A unitarização pode acontecer em três momentos:

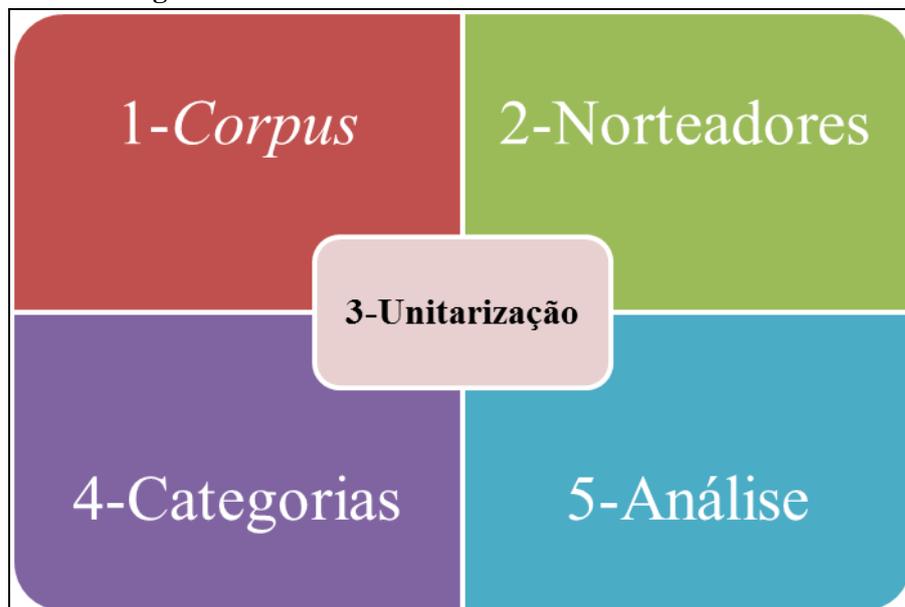
- 1- fragmentação dos textos e codificação de cada unidade;
- 2- reescrita de cada unidade de modo que assuma um significado, o mais completo possível em si mesma;
- 3- atribuição de um nome ou título para cada unidade assim produzida. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 19).

É importante ressaltar que a identificação das unidades aqui mencionadas se dá na consideração dos sentidos relacionados às finalidades da pesquisa e também tendo em vista a pergunta de investigação e os norteadores que compõem o corpo teórico da pesquisa, o que Moraes; Galiazzi (2011) chamam de categorias *a priori*. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 23).

A reunião de sentidos fragmentados do *corpus* à luz dos norteadores e do problema de pesquisa auxilia o pesquisador na formação das categorias de análise. Segundo Moraes; Galiazzi (2011), na categorização reúnem-se elementos de sentidos semelhantes e são definidas e nomeadas as categorias. O resultado da análise é o “metatexto” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 30), produto textual em que são costuradas as descrições e interpretações por meio de argumentos utilizados pelo pesquisador em contato mais uma vez com a teoria e os objetivos investigativos. Conforme Moraes; Galiazzi (2011), existem investigações mais descritivas ou mais interpretativas, sendo que o importante é atingir os objetivos da análise.

No estudo de caso realizado, foram identificadas quatro “categorias emergentes” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 24) que, como o próprio nome sugere, são categorias que emergem do próprio processo investigativo.

Figura 6 – Movimentos da Análise Textual Discursiva



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em janeiro de 2019 a partir de Moraes e Galiazzi (2011).

Partindo do corpo teórico que fundamenta a pesquisa, temos os norteadores de algumas categorias de análise. Partindo do *corpus*, ou seja, de um movimento particular para um movimento geral, temos as categorias emergentes. A descrição da categorização será apresentada no Capítulo 4 desta dissertação. E para uma melhor compreensão do objeto de pesquisa, o próximo subcapítulo apresenta o contexto em que ocorre o fenômeno investigado.

3.4 RECENTES ESTUDOS EM TORNO DO TEMA

Um levantamento bibliográfico inicial realizado no banco de dados da CAPES e da BDTD com os descritores “Avaliação”, “Ensino Médio” e “Matemática”, considerando o período de 2007 a 2017, apontaram inúmeros estudos contendo “Avaliação”, “Ensino Médio” e “Matemática” de forma isolada. O número de trabalhos diminui quando se procura de maneira específica pesquisas de Avaliação em Matemática no Ensino Médio.

Quadro 1 – Levantamento bibliográfico inicial – Periódicos CAPES

Produção	Ano	Autor(a)	Título	Periódico
Artigo	2008	FALCÃO, Jorge Tarcísio da Rocha	Na vida dez, na escola dez: breve discussão crítica acerca de pressupostos psicológicos e seus desdobramentos sobre a avaliação em Matemática escolar	Revista Vértices IFF
Artigo	2011	PAULO, Rosa Monteiro; SANTOS, Julio Cesar Augustus de Paula	Avaliação em Matemática: uma leitura de concepções e análise do vivido na sala de aula	Revista Ciência & Educação UNESP
Artigo	2016	RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa; SIMIONATO, Margareth Fadanelli	O Caso do Ensino Médio Politécnico e a Avaliação de sua Implementação nas Escolas Públicas Gaúchas	Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em julho de 2017.

O primeiro artigo, escrito em 2008, trata da avaliação em atividades na área de Matemática com um enfoque voltado aos pressupostos da Psicologia no que se refere a “modelos de funcionamento cognitivo humano” (FALCÃO, 2008, p. 117). O segundo artigo de Paulo; Santos (2011) trata da avaliação em Matemática, colocando-a em centralidade em

uma investigação que propõe situações problema para alunos de graduação em Matemática, a fim de que se discutam as possibilidades oferecidas pela avaliação à formação dos professores. Ou seja, o artigo se propõe a refletir acerca da compreensão e discussão que docentes da área podem fazer diante das avaliações de seus estudantes, em uma inferência sobre o que estes aprenderam. Aponta ainda, em consonância com a presente dissertação, uma sinalização à uma formação docente que promova novas possibilidades de pensar a avaliação. Os autores afirmam que avaliar é “um meio de se conduzir ao *“a ser conhecido”* (PAULO; SANTOS, 2011, p. 196), ou seja, o objeto investigado. Segundo os autores, o objetivo não é mensurar “a distância entre o ideal e o real” (PAULO; SANTOS, 2011, p. 196), mas sim que podem servir inclusive para tomadas de decisões (PAULO; SANTOS, 2011).

O artigo escrito em 2016 apresenta um estudo realizado por meio de entrevistas com escolas do RS, grupos focais com especialistas, análise de documentos e publicações da mídia a respeito do EMP. A pesquisa apontou uma fragilidade na autonomia das escolas em relação à implementação da política pública, assim como a não apropriação de parte do corpo docente com relação à concepção pedagógica da proposta do EMP e do conceito de politecnia. O estudo mostrou, também, uma “ressignificação” (RIBEIRO; SIMIONATO, 2016, p. 1) da formulação da proposta a partir de práticas escolares e uma “desestabilização nas certezas sobre avaliação da aprendizagem” (RIBEIRO; SIMIONATO, 2016, p. 1). O estudo aponta como entrave a formação inicial dos professores com enfoque diferenciado dos pressupostos pedagógicos da reestruturação curricular, embora os entrevistados do estudo em questão tenham apontado o Pacto como uma formação que vinha ao encontro das necessidades a serem discutidas na época da reestruturação curricular do EMP.

Os dois últimos artigos do quadro indicam uma tendência muito similar aos estudos publicados em dissertações e teses encontrados no Banco de Teses e Dissertações CAPES e BDTD ilustrados na sequência.

Quadro 2 – Levantamento bibliográfico inicial – Banco de Teses e Dissertações CAPES e BDTD

Produção	Ano	Autor(a)	Título	Local
Dissertação	2007	MIRANDA, Elenita dos Santos	Reflexões e desafios na construção de um projeto interdisciplinar no Ensino Médio	PUC-RS
Dissertação	2009	DIEDRICH, José Ambreu	Da reprovação à ascensão profissional: um processo em construção envolvendo vínculos entre avaliação em matemática e a realidade profissional	PUC-RS
Dissertação	2011	SILVA, Vagner Jorge	As atitudes de estudantes do Ensino Médio em relação à disciplina de Matemática em escolas do Município de Viamão	PUC-RS
Tese	2010	SILVA, Vilma Conceição da	A relação de estudantes do ensino médio de uma escola pública de Mariana-MG com o saber matemático e suas implicações no desempenho escolar em matemática	UFOP
Tese	2012	MELÃO, Walderez Soares	O ENEM e os Professores de Matemática do Ensino Médio do Paraná: delineamento de uma noção de responsabilidade curricular	UFP
Tese	2013	TREVISAN, André Luis	Prova em fases e um repensar da prática avaliativa em matemática	UEL

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em julho de 2017.

As dissertações e teses encontradas, de alguma maneira, aproximam-se do assunto avaliação em Matemática no Ensino Médio. Miranda (2007), por exemplo, apresenta em seu trabalho uma proposta interdisciplinar que buscou analisar as concepções do tema proposto nas falas e nas práticas pedagógicas durante a implementação de um projeto interdisciplinar em uma escola de Santo Ângelo, no RS. Sua investigação visava à desconstrução da visão “simplista, mecânica e descontextualizada das disciplinas” (MIRANDA, 2007, p. 7) em uma turma de terceiro ano do período noturno, partindo da organização do planejamento e da avaliação do projeto implementado na escola. Suas reflexões deram-se a partir do tema da interdisciplinaridade e suas bases teóricas de sustentação. Participaram do projeto professores de Biologia, Português, Literatura, Matemática e Química, dispostos inicialmente a participar do projeto por acreditar no potencial incentivador de propostas interdisciplinares. A autora constata mudanças nos discursos dos docentes, que tiveram de superar com “força de vontade e diálogo” (MIRANDA, 2007, p. 54) críticas de colegas não envolvidos e inseguranças do processo de mudança na escola, falta de tempo para reuniões, entre outras adversidades. Percebeu-se, também, que a concepção de interdisciplinaridade dos próprios envolvidos mudou, pois, inicialmente, a entendiam como algo individual, de cada professor.

Diedrich (2009) também adotou uma postura crítica da avaliação tradicional ao estudar a relação reprovação X sucesso profissional. Para ele, nem sempre o insucesso na escola reflete as condições do futuro profissional. Por meio da metodologia de análise textual discursiva, utilizou-se de um questionário para o que chamou de “coleta de dados gerais” (DIEDRICH, 2009, p. 7) e gravação de entrevista individual com sete sujeitos reprovados em Matemática no Ensino Médio, mas que mostram sinais de sucesso no âmbito do trabalho. Em seu trabalho, Diedrich (2009) destaca como resultados a importância da valorização das qualidades e não das dificuldades dos estudantes. Ressalta, ainda, a transgressão dos procedimentos tradicionais adotados geralmente pelos professores como uma das possíveis soluções para o problema da reprovação, assim como a importância da valorização do processo de aprender, e não somente a valorização de resultados. Para o autor da dissertação, é importante o professor conhecer o histórico do estudante para, assim, planejar suas ações pedagógicas. Por fim, Diedrich (2009) alerta para a responsabilidade da escola em assumir ações que evitem o fracasso escolar e estimulem o sucesso, e não apenas a fuga do insucesso.

Para Silva (2011), as concepções dos estudantes sobre Matemática refletem, dentre outras coisas, a maneira como o professor trabalha e organiza as suas aulas, que significa como os professores criam estímulos por meio de suas metodologias. Em sua pesquisa com aporte teórico em Pedro Demo, o autor sugere uma contínua reestruturação de ações por parte

dos professores, na objetivação dos itens pré-determinados por eles e pela instituição no trabalho com os estudantes. Sua dissertação identifica e descreve atitudes de alunos e suas concepções por meio de dois questionários com cento e cinquenta alunos do Ensino Médio de três escolas de Viamão, no RS, e utilizou como método a análise textual discursiva para observação e construção dos dados. Ademais, considera que algumas atitudes dos alunos dependem da motivação que possuem acerca da aula, por isso, toma como fundamental um planejamento que contemple o reconhecimento do contexto do estudante. No seu estudo, afirma que boas relações – confiança, convicção e atitudes responsáveis por parte dos professores – em sala de aula, ajudam a construir sentimentos de confiança entre os estudantes, seus professores e à área de Matemática. Contudo, sinaliza a atualização dos docentes como importante para aulas mais dinâmicas e divertidas para construção de ambientes de aprendizagem mais descontraídos, sem a tensão que eventualmente a Matemática pode criar, devido à sua formalidade. Para Silva (2011), o que se trabalha em aula é considerado importante para os alunos se será utilizado em algum curso específico, em carreira profissional, o que é uma motivação. Notas e desempenho em exames vestibulares também motivam ações de estudantes do Ensino Médio, que consideram a atenção e a concentração uma postura que possibilita o bom desenvolvimento da aprendizagem.

Silva (2010) estudou a relação entre o desejo de aprender ou não aprender Matemática manifestada nos discursos dos estudantes, e utilizou também um olhar voltado para a Psicanálise a partir das relações dos sujeitos envolvidos com o saber matemático. Em sua dissertação, o objetivo era desvendar a relação dos alunos com o saber matemático e como isso implica no desempenho escolar. Para a construção dos dados, participaram dezessete alunos do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola de Mariana, em Minas Gerais. A base teórica do estudo foi pautada pela relação com o saber de Bernard Charlot, estudos produzidos por Maria Cristina Kupfer, Leandro de Lajonquière, Sigmund Freud e Jacques Lacan. Destaca-se, nesse contexto, o saber matemático como um impedimento, um bloqueio, e “não necessariamente como um conhecimento que deve ser compartilhado em seu aspecto cultural” (SILVA, 2010, p. 8). Silva (2010) apoiou seu estudo no método clínico na análise dos discursos dos estudantes como “sujeito desejante” (SILVA, 2010, p. 152) na manifestação da subjetividade de cada sujeito participante. A autora afirma que, dependendo da relação do jovem com o saber matemático, haverá implicações em seu desempenho em Matemática, e sugere uma investigação mais “acurada” (SILVA, 2010, p. 155) no sentido de perceber como o aluno assimila a linguagem matemática com sua sintaxe particular por meio

do simbólico, o que talvez mostre o grau de facilidade ou dificuldade nos conteúdos abordados.

A preocupação dos professores com avaliações externas, como o ENEM, fez com que Melão (2012) refletisse a respeito da influência de avaliações deste tipo no fazer docente. Em sua tese, Melão (2012) estudou o tipo de repercussão que o ENEM provoca no trabalho do professor de Matemática do Ensino Médio da rede Estadual do Paraná. O principal objetivo foi reunir apontamentos levantados a partir do questionário realizado com os professores da rede, a fim de delinear uma noção de “responsabilidade curricular” (MELÃO, 2012, p. 8) em Matemática a partir da relação currículo, ENEM e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Melão (2012) define currículo como o “[...] aparato que faz funcionar o processo educativo de ensinar. É um território de luta política” (MELÃO, 2012, p. 112), pois faz recortes de onde está inserido, transforma constantemente e não é neutro. Para atender a essa concepção, o currículo sustenta-se à noção de responsabilidade curricular – que é o modo de cada indivíduo possui de acatar à docência que, além de inclusiva, parte do que o estudante já conhece, mas se preocupa também com suas aspirações. Em Matemática, o saber matemático ensinado na escola e sua aproximação com o conhecimento científico fazem parte dessa concepção de responsabilidade. Nesse sentido, um caminho a ser percorrido ao encontro da responsabilidade curricular é a formação de professores.

Trevisan (2013) não aborda o assunto ENEM em seu trabalho, mas discute a avaliação em fases/etapas como uma possível ruptura com a avaliação tradicional. Na tese de Trevisan (2013), foram realizadas reflexões oriundas da prova em fases, em uma turma de Educação Profissional de Nível Médio da UTFPR. O autor descreve a experiência, que considera inicialmente um “fracasso” (TREVISAN, 2013, p. 7), mas que foi fundamental para repensar e modificar sua própria prática pedagógica. Afirma “cair por terra” (TREVISAN, 2013, p. 7) a ideia de avaliar para saber o quanto o aluno assimilou uma “técnica ou algoritmo” (TREVISAN, 2013, p. 7). A percepção dos estudantes frente a um instrumento de avaliação diferente e o que o autor considera “algumas falhas” (TREVISAN, 2013, p. 7) na elaboração do instrumento e na sua implementação possibilitaram a realização da análise da avaliação sob a ótica da Educação Matemática Realística.

A Educação Matemática Realística é o movimento de resistência ao movimento da Matemática Moderna e aos manuais escolares que favoreciam o “encurtamento” (TREVISAN, 2013, p. 67) dos conceitos matemáticos. Em seu trabalho, Trevisan (2013) também analisou o conteúdo de Trigonometria que compunha as provas realizadas em três focos, quais sejam: itens da prova, conteúdo matemático e atitudes do professor de

Matemática. Em seus resultados, aponta a avaliação como prática investigativa e oportunidade de aprendizagem, mas isso está relacionado com a superação da concepção de matemática como ciência pronta e acabada para uma “matemática dinâmica que reflete processos de organização da realidade” (TREVISAN, 2013, p. 142). O autor ainda ressalta algumas vantagens que a prova oferece, dentre elas as seguintes: a substituição das “listas de exercícios” (TREVISAN, 2013, p. 143) por tarefas de investigação com problemas resolvidos de diversas formas, evitando também o “rito da cópia” (TREVISAN, 2013, p. 143) com tarefas individualizadas; a eliminação das provas de recuperação por propostas diferenciadas, elaboradas em função das dificuldades dos estudantes e que foram apresentadas na prova em fases; a busca por constantes *feedbacks* das atividades; a “explicitação dos critérios e objetivos das atividades de avaliação antes do seu início para a busca da corresponsabilidade dos estudantes no seu próprio processo avaliativo” (TREVISAN, 2013, p. 143) e a preparação de outros instrumentos – diários de aula, projetos computacionais, mapas conceituais, tarefas de investigação e de modelagem matemática, seminários, etc.

Percebe-se que temas como a garantia à aprendizagem e o sucesso escolar mostram-se presentes nos trabalhos realizados nos últimos anos, e neles existe a ideia de incentivo constante à busca de conscientização da responsabilidade dos agentes que trabalham na educação para que o direito a ela seja garantido. Os trabalhos citados neste tópico realizam reflexões sobre uma possível transformação nas concepções acerca da aprendizagem e da avaliação e sinalizam um movimento inverso à lógica tradicional, apontando para uma formação de professores capazes de incentivar o saber investigativo e interdisciplinar.

4 CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, serão apresentados e discutidos os elementos encontrados no *corpus* da investigação, na tentativa de responder à pergunta de pesquisa. A partir do corpo teórico, foi possível contar com alguns norteadores para a composição das categorias aqui apresentadas. Durante o processo de unitarização, considerou-se a documentação oficial e as entrevistas com professores de Matemática e gestores. Alguns elementos oriundos das entrevistas repetiam-se diversas vezes e, embora ditos de maneira diferente pelos entrevistados, carregavam sentidos muito semelhantes. A partir disso, foi possível a organização das categorias que emergiram do estudo em questão.

No quadro a seguir, encontram-se as categorias formadas e nomeadas, conforme a sequência de subcapítulos apresentada.

Quadro 3 – Unidades de Sentido e Categorização

UNIDADES DE SENTIDO PARA CATEGORIZAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> - A avaliação emancipatória como ruptura de paradigma e algumas contradições na prática; - Práticas avaliativas reveladoras das concepções de quem trabalha na educação; - A concepção de avaliação tradicional que persiste nas escolas e os problemas enfrentados na sua superação; - A sinalização de outros caminhos formativos.

Fonte: Elaborado pela mestranda em janeiro de 2019.

4.1 EM BUSCA DE UMA AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Esta seção é formada por indícios de algumas das concepções avaliativas norteadoras das práticas pedagógicas dos professores que trabalharam com o EMP na escola e no período investigado. Em vários momentos, as declarações dos entrevistados manifestaram essas concepções adotadas na escola, não apenas usando-se da Matemática como pano de fundo. Os professores de Matemática entrevistados não se restringiram apenas à Matemática, foram além, relacionando o processo avaliativo às práticas pedagógicas do SI, projetos de pesquisa e avaliação por áreas do conhecimento, em que a Matemática não é a única participante do processo.

Referente à avaliação, o Regimento Escolar e o PPP²⁵, este último formulado posteriormente ao período investigado, apresentam-na em consonância com a proposta do EMP, pois o documento expressa com clareza o que é a avaliação e quais são suas finalidades. Ao citar a avaliação como diagnóstica de avanços e entraves, o Regimento Escolar reforça a autonomia do professor, que é também o gestor da sala de aula. O PPP anterior ao período estudado aponta para uma avaliação processual, contínua, cooperativa e formativa, porém, não deixa claro o papel diagnóstico da avaliação. O regimento do EMP, ou seja, o Regimento Referência, entretanto, sinaliza a intervenção, a ação, a problematização e a redefinição dos rumos a serem percorridos a partir do resultado das avaliações realizadas. Portanto, ancora-se na avaliação emancipatória, tem papel de destaque no acompanhamento do estudante, se faz presente como uma ferramenta na construção da aprendizagem do aluno e também como guia de estudo para os professores. O mesmo ocorre com o PPP construído pela escola após a implementação do EMP. A avaliação, portanto, mantém as características aqui descritas e apontadas pelo Regimento do EMP.

Os entrevistados afirmam que a proposta de mudança do EMP surpreendeu a todos e “desacomodou” (P2), tirando os profissionais da zona de conforto ao serem convidados a repensar práticas que já faziam parte do cotidiano escolar de forma automática. Algumas declarações dos entrevistados como: “foi uma coisa muito espantosa” (P2), “foi um susto, todos se assustaram” (G1), indicam a surpresa frente ao novo que se propunha.

Na opinião das gestoras, pensar outra forma de avaliação também foi difícil para pais e estudantes que, acostumados com a avaliação por notas, não conseguiam compreender o significado das atribuições de conceitos e os pareceres que eram anexados ao boletim. Uma das entrevistadas comentou que alguns estudantes entenderam inicialmente o processo de avaliação como mais trabalhoso e alguns pais, inclusive, temeram pela vida escolar de seus filhos. A postura da escola, como consta nos relatos, foi chamar os responsáveis para uma reunião e explicar para toda a comunidade como se daria a avaliação a partir daquele momento. Os dados construídos durante a investigação apontam para um entendimento maior com o passar do tempo, embora ainda existam alguns desencontros interpretativos, pois sim, a avaliação adotada pela escola naquele período não era mais a mesma.

Portanto, no presente capítulo, são apresentados os entendimentos e percepções dos envolvidos na pesquisa acerca da avaliação emancipatória, assim como alguns elementos

²⁵ O PPP em vigor no período estudado é do ano de 2008, ou seja, foi elaborado muito antes do EMP ser implementado. Já o PPP posterior à implementação passou a vigorar a partir de 2017, com mudanças estruturais significativas em relação ao EMP.

citados pelos entrevistados a partir do seu entendimento de “como fazer” a avaliação acontecer e o perfil do professor frente às demandas do EMP, como as declarações a seguir acerca do conceito de educação emancipatória, que inauguram esta seção pelas narrativas de G1 e G2:

G1 [...] a avaliação é um processo de um todo, o processo final e que também vai iniciar a minha prática pedagógica, é isso que eu vejo como avaliação. Avaliação antes mesmo de avaliar o meu aluno eu acredito que está avaliando o meu trabalho como professora por que através desse trabalho que eu vou ver “ah! Esse objetivo eu não atingi o que eu queria” por que 60% da turma ou 30% da turma, [...] não atingiu o meu objetivo então aí eu estou com algum problema, então eu tenho que buscar novos meios, novas formas de ensinar, e também ter disponibilidade de planejar junto com os meus colegas de área e não só dentro da minha área, mas também fora dela, estar aberta ao diálogo e ver sim, o que a gente pode fazer, compartilhar, eu entendo que isso é o início da avaliação emancipatória pra mim né, avaliar o meu aluno não com um único instrumento avaliativo. [...] a avaliação emancipatória não é o “oba, oba” não, tem que se cobrar do aluno, ele tem que fazer, tem que produzir, mas não em um único instrumento [...].

Por meio de algumas definições de avaliação emancipatória ditas nos relatos, os docentes mostram sua compreensão sobre avaliação emancipatória de diversas formas, mas pode-se afirmar, de maneira geral, que a consideram ferramenta que auxilia o entendimento acerca do desenvolvimento dos estudantes, pois permite o seu acompanhamento durante o ano letivo por meio dos diferentes instrumentos de avaliação que o professor disponibiliza, objetivando a aprendizagem. Pode-se verificar essa tendência pelos apontamentos de G1 ao tratar também do entendimento acerca da avaliação como uma oportunidade para o trabalho dialógico entre áreas do conhecimento. É possível também perceber em sua fala uma compreensão da avaliação como instrumento de aferição do próprio trabalho docente, pois mostra o que o estudante conseguiu ou não atingir. No caso de resultados negativos, os próprios entrevistados apontam a função diagnóstica da avaliação, assim como afirma Luckesi (2018). Isso mostra que compreendem os dados revelados na avaliação como indicadores de novas práticas pedagógicas, caso as medidas adotadas pelo professor em sala de aula não estejam colaborando para o estudante alcançar os objetivos propostos. Esse entendimento é trazido pelas falas de P2 e P3 a seguir:

P2 [...] a concepção da avaliação ela tem que deixar de ser vista como uma coisa final, o produto final do teu trabalho, a avaliação ela tem que ser vista como uma ferramenta para se ver onde você pode ter errado e onde que se pode melhorar para que aquele aluno atinja o objetivo proposto no plano de trabalho.

P3 [...] eu penso assim que avaliação é o ápice depois de todo um planejamento, de uma outra parte que vem antes. [...] Emancipar... a avaliação emancipatória... parece que eu estou com um pouco de dificuldade pra te dizer o que eu entendo... [...]

parece assim, que a avaliação é o fim, tem um processo antes, e enquanto a gente não muda o processo antes, não adianta tu querer avaliar, daí fica incoerente né, então eu penso assim, essa aproximação da realidade [...].

Compreendendo a avaliação como sinalizadora da realidade a partir das afirmações de Luckesi (2018), entende-se que ela não é emancipatória por si só. São as atitudes dos professores frente aos resultados da avaliação que podem assumir caráter emancipatório. Pode-se entender a avaliação emancipatória como aquela que seu próprio nome enuncia: prevê contribuir para a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, contribui para a formação integral dos indivíduos, de modo a aproximar-se cada vez mais da autonomia, da liberdade e da criticidade, e não como um mero medidor de conhecimento em determinada disciplina, conforme comentam G2 e P1:

G2 [...] o que eu entendo de avaliação emancipatória seria uma avaliação que não olha o aluno como um número nem como um segmento, como só a matéria, por exemplo, ele tem que levar em consideração o aluno como um todo, né, todas as aptidões dele, inclusive aquela que ele tem mais aptidão e aquela que ele não tem mais aptidão, né, e a avaliação não como um medidor de conhecimentos adquiridos, mas uma coisa que fosse mais além disso, né, uma visão mais humanitária, digamos assim. Eu acredito que pra isso eles fizeram uma mudança de paradigma, né, pra isso eles fizeram todo um embasamento teórico, mas que foi um pouco difícil de entender como se aplicava na prática esse embasamento [...].

P1 [...] a minha avaliação de tentar levar em conta eles (alunos) como um todo, o que é impossível, é mínimo, a avaliação emancipatória leva em questão toda aquela questão de eles (os alunos) também entenderem o que eles estão fazendo. De eles poderem se expressar, deles poderem discutir as coisas com o professor, não como um... Sim tu é autoridade em sala de aula, mas tu não tá ali pra menosprezar eles, tu tá ali pra ajudar!

Para Freire (1996), essa possibilidade existe por intermediação do diálogo. É pelo diálogo que professor e aluno se aproximam e criam laços de confiança, assim como é por meio dessa relação dialógica que ambos passam a conhecer melhor suas dificuldades e suas capacidades, pois conversam de modo a atingir o objetivo principal de qualquer processo educativo, que é a aprendizagem.

Durante a investigação, a ideia de relação dialógica entre professor e aluno se fez presente, como na fala de P1 quando comenta a possibilidade de o professor se relacionar com o estudante de forma igualitária, não como um ser santificado e dono de verdades inquestionáveis. A entrevistada ainda aponta que essa é uma boa maneira de orientar seu trabalho, pois “tu acaba conhecendo as aptidões deles, os gostos deles [...]”.

P1 [...] às vezes, um aluno que te diz “eu odeio Matemática” tá fazendo SENAI, tá trabalhando com Matemática. Eu acho que conhecer os alunos, entender os potenciais deles, saber das dificuldades deles, não com aquela visão que se tinha nos anos 90 quando eu entrei com pena, que era assim... Ah, coitadinho, ele tem problema em casa, vamos passar ele. Isso não ajuda ninguém, tu facilitar a vida de um aluno no sentido de pena não é facilitar a vida dele, porque depois, mais tarde, a vida vai cobrar dele, então eu acho [...] que pra ti avaliar individualmente tu tem que conhecer um pouco dele e saber que olhar tu vai lançar pra ele, porque tem aqueles alunos que tu pode trazer uma questão de universidade, que eles vão a fundo, e tem aqueles alunos que estão mais na parte básica, isso que eu acho que é avaliar individualmente, é conhecer o teu aluno, se tu conhece teu aluno, tu sabe como avaliar ele, tu não precisa de uma prova; a prova é uma mera formalidade que a escola nos coloca e também a gente precisa dela pra ter um retorno daquilo que a gente fez, provas, trabalhos, essas coisas, mas principalmente tentar conhecer eles e tentar saber de algumas coisas deles pra poder ser justa na sua avaliação.

É importante aqui ressaltar que o diálogo a que Freire (1986, 1996) se refere perpassa a dimensão do acolhimento humano e conhecimento da realidade do estudante e tende a avançar para um autoconhecimento de ambas as partes, possibilitando a reflexão acerca da realidade que se encontram e a realidade que se busca para, assim, poderem juntos encontrar caminhos para a transformação. “O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem”. (FREIRE, 1986, p. 122). Para elucidar a ideia de dialogicidade nessa perspectiva, entende-se que ela não se restringe a uma “técnica” (FREIRE, 1986, p. 122) apenas para alcançar resultados positivos ou a uma “tática” (FREIRE, 1986, p. 122) para estabelecer uma relação de confiança com os alunos, ela é indispensável na construção do conhecimento, pois, como o próprio autor menciona, o diálogo coloca entre professor e aluno o objeto do conhecimento para ser explorado, ou seja, ambos nesse processo decidem em conjunto como se dará a investigação do objeto. Freire (1986) entende que permanecer em um patamar tático ou técnico do diálogo é também uma forma de manipulação e não condiz com uma proposta progressista de educação. O teórico também explica que “a dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto”. (FREIRE, 1996, pg. 86). Não se negam os momentos expositivos do professor, porém eles não se sobrepõem aos momentos abertos ao diálogo, trocas e questionamentos. Um é tão importante quanto o outro.

O entendimento é que durante a investigação do objeto do conhecimento é que ocorre o aprendizado, e a avaliação só apresenta os resultados dessa aprendizagem, cabendo a ambos, professor e aluno, estarem cientes desses resultados e ao docente, como mais experiente e conhecedor do objeto de estudo, propor novos caminhos para que o estudante alcance o esperado.

Freire (1996) trata sobre a “decência e boniteza” (p. 32) do fazer docente que para ele, está associado ao caráter formador da educação. Formar nesse sentido, não tem relação nenhuma com emolduração, engessamento e sim, relação com a capacidade do ser humano em “ser mais” (FREIRE, 1996, p. 89). Exige ética e responsabilidade. Responsabilidade de quem entende as dificuldades dos alunos, é humilde, possui empatia, mas é também sério o suficiente para superar a ideia de que os alunos são, como se referiu P1, “coitados”, e por isso não aprendem. Encontra-se na teoria, portanto, o que refuta a ideia citada pela entrevistada sobre o “coitadismo”, a crença em um fatalismo, que vitimiza os jovens e não os considera capazes de construir sua própria realidade. É uma suposição equivocada no que se refere à qualidade do ensino e da garantia de que todos os estudantes aprendam. É interessante aqui mencionar, retomando a fala de P1, a importância de o professor ser justo também na tomada de decisões a respeito de como vai atingir o aluno que está mais “na parte básica”. É para a superação do “engessamento” (FREIRE, 1996, p. 89) que se propõem à reflexão sobre algumas práticas pedagógicas que há muito tempo reprovam em grande quantidade e por vezes colaboram para a desistência escolar por parte de um grande número de jovens da classe popular, como já citado anteriormente por Luckesi (2018). Vasconcellos (1998) ainda reforça que “socialmente, a escola é usada no sentido de colaborar com a marginalização de amplos setores das camadas populares (justamente os que têm sido sistematicamente reprovados), na medida em que saem dela com a convicção de que “não possuem capacidade”. Parece que a solução para esse problema, ao que aponta P1, é a criação de outro problema, a aprovação sem critérios, o chamado “*laissez-faire*” (FREIRE, 1986, p. 61). Afonso (2000) afirma que a visão que apresenta “os pobres naturalmente menos inteligentes do que os ricos” (AFONSO, 2000, p. 87) colabora para que infelizmente alguns professores e educadores passem a adotar estilos de ensino menos exigentes e tarefas e métodos mais simples e menos interessantes.

Nas seguintes falas dos participantes da pesquisa G1 e G2, é possível reconhecer que seus entendimentos definem a avaliação como uma prática intensa:

G1 [...] a avaliação emancipatória não é o “oba, oba” não, tem que se cobrar do aluno, ele tem que fazer, tem que produzir, mas não em um único instrumento, a prova, isso pra mim é a avaliação emancipatória. [...] tem que ser excelente professor pra conseguir analisar, por que cada um é cada aluno, tu teria que analisar ele com ele mesmo, ter bem claro o objetivo daquele conteúdo. Às vezes, o instrumento de provas que eu vejo pega só uma partezinha do que o professor deu, o professor está centrado só naquela parte, não é no todo, não é bem claro o objetivo, que daí vai se confundir lá com os planos de estudo, sabe? Então eu acho que nós ainda estamos só engatinhando na parte da avaliação.

G2 Concordo que avaliação deve olhar o todo do aluno, óbvio, eu concordo que não deveria haver um método só de avaliação, muito menos expressar isso em números,

concordo com isso muito antes de conhecer essa proposta, eu acredito que tem que ter vários métodos, inclusive porque temos cada vez mais alunos com dislexia, com transtorno de não sei o quê... né?! E a tendência é só aumentar, então é claro, é óbvio que precisa ser estudado, e eu acho que só a avaliação, metodologias diferentes, né, a gente tem que estar sempre avaliando e reavaliando e repensando sim, óbvio também que nessa era de tecnologia a gente também precisa levar tudo isso em consideração.

A partir dessas declarações, é nítido para a pesquisadora inserida na investigação o entendimento das pessoas questionadas a respeito da avaliação do EMP como algo não estanque, realizado apenas no final de um dado período, mas que ocorra preferencialmente em diversos momentos durante o processo de aprendizagem e de maneiras diferentes, não se restringindo a apenas um único tipo de instrumento avaliativo.

A prova é considerada o instrumento de avaliação mais utilizado pelos professores na avaliação, porém recebe muitas críticas por geralmente ser aplicado ao final do trabalho docente. Entendendo a função reveladora da avaliação, assim como Luckesi (2018), pode-se afirmar que ela apenas mostra a qualidade do que se pretende saber/investigar. Porém, sob uma visão seletiva (LUCKESI, 2018), entende-se que o fazer pedagógico permanecerá como está, cabendo ao aluno buscar enquadrar-se no padrão estabelecido nas provas. É o que Luckesi (2018) afirma como sendo o uso excludente da avaliação, assim como, a prática de separar os considerados bons e maus alunos de acordo com o resultado obtido nas avaliações. É nessa vertente que as críticas à prova/exame se estabelecem, pois ancorada em uma visão tradicional, que é tecnicista, oriunda da visão racionalista do fazer científico, a prova é um bom instrumento quantitativo, pois ela separa e seleciona.

O fato é que, aliada a outros instrumentos que não somente ela, a prova de fato pode fazer parte do que se entende por uma educação libertadora e emancipatória. A avaliação emancipatória não exclui do processo avaliativo os métodos quantitativos de aferição, mas também não os toma como centro do processo de aprendizagem, como acontece na avaliação tradicional. Barriga (2000) entende e corrobora com Vasconcellos (1998) quando afirma que é compreensível os alunos frequentarem a escola somente para obter nota, porque “o surgimento das notas modificou os eixos do trabalho da pedagogia” (BARRIGA, 2000). Vasconcellos afirma que faz sentido o estudante sempre perguntar se “vale nota” antes de fazer alguma coisa, pois o sentido da escola não é mais aprendizado, e sim obtenção de nota, a qual tirou a aprendizagem de cena e exaltou a avaliação. Nesse sentido, Barriga (2000) explica que:

[...] a ação na aula se converte em uma ação perversa em seu conjunto: os professores só preparam os alunos para resolver eficientemente os exames e os alunos só se interessam por aquilo que representa pontos para passar no exame. O exame moderno (com seu sistema de notas) se converteu de fato num instrumento adequando para a perversão das relações pedagógicas. Estas já não se prendem mais ao desejo de saber. (BARRIGA, 2000, p. 77).

No que se refere à prova, é importante retomar o que disse G1 sobre a elaboração dos instrumentos quando cita que “às vezes o instrumento de provas que eu vejo pega só uma partezinha do que o professor deu, o professor está centrado só naquela parte, não é no todo, não é bem claro o objetivo”. Como gestor e conhecedor de sua área de atuação, espera-se do professor que sua elaboração de instrumentos avaliativos também esteja de acordo com cada objetivo trabalhado durante o período que a avaliação investiga (com enunciados claros e coerentes, que o estudante consiga compreender).

Consta no Regimento da instituição foco deste estudo que a avaliação emancipatória “propicia a mudança e a transformação”, pois considera que o processo educacional não pode se reduzir a aspectos como “a mera atribuição de notas, conceitos ou pareceres para aprovação ou reprovação”. Sem negar o que já se construiu e como se construiu, ela propõe uma ruptura nas engessadas avaliações padronizadas que há muito tempo tramitaram nas práticas dos professores para a constatação da retenção dos conteúdos estudados em sala de aula.

A avaliação emancipatória é processual, diagnóstica, prognóstica, formativa e somativa, entre estes preceitos salientamos a interdisciplinaridade e a ênfase no trabalho pelas áreas do conhecimento. Caracteriza-se como um processo e a possibilidade do vir a ser, da construção de cada um e do coletivo de forma diferente. É um processo contínuo, participativo, diagnóstico e investigativo, intimamente ligado à concepção de conhecimento e de currículo, sempre provisório, histórico, singular na medida em que propicia o tempo adequado de aprendizagem para cada um e para o coletivo. [...] (REGIMENTO, 2012, p. 19-20).

Entende-se que, ao contrário do que contempla o Regimento da escola, o significado de aprender, na lógica da avaliação tradicional, é o que se consegue memorizar, responder utilizando-se técnicas de resolução e respostas padronizadas. Vasconcellos atribui a esse último modelo o que ele próprio chama de “lógica do absurdo” (VASCONCELLOS, 1998). Para o autor, faz sentido a escola trabalhar da maneira que trabalha, sem dar abertura para novas práticas avaliativas, pois a importância da escola está centrada na nota, no resultado da avaliação. Pode-se compreender que existe uma lógica que sustenta a máxima de que “escola boa é a que exige”, podendo-se entender que é a que apresenta verdadeiros “massacres” nas avaliações, conforme apontam alguns dos autores que fundamentaram o presente estudo, no caso, Luckesi (2018), Barriga (2000), Esteban (2000), Vasconcellos (1998), Afonso (2000) e

Saul (2000)” – uma distorção do real sentido da avaliação que, de certa forma, ainda se mantém ativa em algumas práticas cotidianas. A exigência que trata a avaliação emancipatória é no sentido de o professor e o estudante comprometerem-se com a aprendizagem, que é, certamente, rigorosa. Requer estudo e dedicação, metodismo e preocupação, empenho e trabalho. Desse modo,

A investigação contínua sobre os processos de construção da aprendizagem demanda rigor metodológico, que se traduz por registros significativos, sinalizando as possibilidades de intervenções necessárias ao avanço e à construção histórica deste processo com produções dos alunos como amostras significativas da aprendizagem. (REGIMENTO, 2012, p. 20).

A avaliação emancipatória, portanto, inverte os papéis em sala de aula. Requer um planejamento que consiga atender seus objetivos alterando a configuração de uma prática “blablablatizante” (FREIRE, 1986) e imobilizadora dos sujeitos frente ao professor. É uma avaliação que pretende formar, na contramão da lógica “bancária” (FREIRE, 2005).

Retomando a fala de P3, a mesma observa que a avaliação é “o ápice depois de todo um planejamento”. A entrevistada sinaliza a importância de um bom planejamento pedagógico, condizente com os instrumentos avaliativos. Para ela, não adianta tentar mudar a forma de avaliação, se o planejamento do professor não é adequado com o que se pretende avaliar, observar e atingir. Nos documentos oficiais consta que o plano de trabalho do professor “Orienta e direciona o trabalho docente, permitindo uma avaliação do processo de aprendizagem. Pressupõe a reflexão sistemática da prática educativa. Implica no registro escrito e sistematizado do planejamento do professor”. (REGIMENTO, 2012, p. 15).

O pensamento crítico que se faz mediante o planejamento pedagógico é o fio condutor para se pensar na coerência. Freire (1996) deixa claro que a incoerência é um desrespeito ao educando, pois é negligente quem não “[...] se organiza para a sua prática” (FREIRE, 1996, p. 65). O fato é que se espera do professor uma tomada de consciência para que o mesmo faça parte do fazer pedagógico ciente, reflexivo, crítico e recursivo. No subcapítulo 4.4, serão discutidas essas e outras questões relacionadas ao fazer docente e a sua formação. Por enquanto, importa salientar o significado da autoavaliação por parte dos docentes, pois não é somente o estudante que avança ao encontrar-se participante do processo de aprendizagem; é interessante que o professor também se perceba de maneira dialógica nele implicado. Logo, compreende-se que professor e aluno estão contidos, já fazem parte desse processo. Talvez aconteça um afastamento de ambas as partes em razão de um racionalismo que ainda paira sobre o fazer pedagógico, porém, no comentário de P1 a seguir, percebe-se que, ao serem

mencionados o EMP e a autoavaliação, existe uma sinalização para a mudança, ainda não consolidada talvez, pelo pensamento tradicional até então muito presente, como já dito anteriormente.

P1 [...] eu não quero um aluno calado, eu quero um aluno que interaja, quero um aluno que me diga “olha, não gostei disso”, ou então “eu gostei daquilo”, ou “tu poderias fazer de outro jeito?”. Isso é se emancipar, é se posicionar, é tu dizer aquilo que tu pensa, é tu cooperar na aula, é tu trazer coisas novas e a gente pega alguns alunos assim. [...] que por mais que seja muito difícil, fazer eles refletirem já é uma reflexão e já ajuda eles, e eu vejo essa mudança desde que eu comecei. Eu comecei a dar aula em 1999 [...].

Freire (1996) deixa claro que a reflexão realizada sobre a prática docente é fundamental para o processo de aprender, pois o professor também é discente, e os alunos também são docentes. Não existe uma única via de aprendizagem (professor-aluno); os professores também são “aprendentes”, e é importante que tenham a consciência crítica sobre sua atuação em sala de aula. Portanto, “ensinar não é transferir conhecimento” (FREIRE, 1996, p. 22), é um processo contínuo de troca entre professor e aluno, que progridem juntos na tarefa mútua de ensinar e aprender, pautada no diálogo entre as partes envolvidas, reformulando o que não deu certo, corrigindo falhas. Ensinar exige rigorosidade metódica e muito estudo para se “pensar certo” (FREIRE, 1996, p.27). Portanto, a rigorosidade é, dentre outras já citadas neste estudo, uma das características do pensamento certo freiriano, daí a necessidade do cuidado com o planejamento.

Ao se discutir práticas pedagógicas, apresenta-se o que a documentação denota como metodologia de ensino, apontando que “a concepção de escola e ensino deve levar em conta a prática social e a teoria que devem contribuir para uma ação transformadora da realidade” (REGIMENTO, 2012, p. 17). E na compreensão de que realmente seja possível uma avaliação emancipatória e uma prática pedagógica com sentido para esse fim é que se apresenta, no próximo subcapítulo, os relatos dos entrevistados, entendimentos e reflexões sobre a politecnia, o SI e as práticas avaliativas condizentes com o proposto pelo EMP.

4.2 TENTATIVAS, ACERTOS E DESENCONTROS: APRENDIZAGENS COLETIVAS

No decorrer da investigação, observa-se que as contribuições dos participantes apontam práticas pedagógicas condizentes com a construção do conhecimento em uma perspectiva emancipadora. Foram citadas alterações nos instrumentos de aferição, estratégias alternativas de verificação de aprendizagem, portfólios, exposições, projetos de pesquisa, que

estavam em conformidade com o regimento do EMP do período de estudo. Na investigação, deu-se atenção especial para os espaços de ocupação do SI e como aconteciam as práticas pedagógicas e avaliativas por área do conhecimento, objetivando saber como a Matemática se inclui nesse trabalho. Assim, o presente subcapítulo aponta as aprendizagens coletivas e avanços resultantes de algumas reflexões e práticas pedagógicas que tinham por objetivo acompanhar a aprendizagem dos estudantes e iniciar o trabalho que o EMP propunha.

Os documentos analisados apontam a pesquisa científica no centro da transformação das estruturas tradicionais em sala de aula; ela insere o educando nas discussões acerca do objeto de estudo e aproxima estudante e professor. É possível, por meio dela, construir aprendizagens significativas, que superam a lógica absurda da decoreba (VASCONCELLOS, 1998) e do blábláblá (FREIRE, 1986). Desta forma, o Regimento Escolar afirma o seguinte:

A função precípua da escola é ensinar a compreender e a transformar a realidade a partir do domínio da teoria e do método científico. O trabalho intelectualizado e a participação na vida social atravessada pelas novas tecnologias demandam formação escolar sólida, ampliada e de qualidade social, para os quais a escola é o único espaço possível de relação intencional com o conhecimento sistematizado. (REGIMENTO, 2012, p. 17).

O regimento aponta para o que Silva (2013), Gonzaga (et al., 2013), Kuenzer (2013), Júnior (2013), Saviani (2007), entre outros autores, defendem em relação ao EM, ou seja, a politecnicidade como estruturante do currículo, pois entendem que ela não dicotomiza teoria e prática, aproximando a formação intelectual do mundo do trabalho. A politecnicidade, como apontam Gonzaga et al. (2013), possui princípios norteadores e esses princípios, portanto, são formados pela pesquisa como princípio pedagógico, a relação parte-totalidade, entre teoria e prática, a interdisciplinaridade, o reconhecimento do saber do estudante como ponto de partida para práticas pedagógicas, a gestão democrática e a própria avaliação emancipatória.

É importante comentar que a definição de politecnicidade nos documentos oficiais vai ao encontro dos apontamentos dos teóricos aqui mencionados, pois se entende que o estudante deva “compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática, parte e totalidade e o princípio da atualidade na produção do conhecimento e dos saberes” (REGIMENTO, 2012, p. 6). O documento prossegue, defendendo que:

Destaca-se o Ensino Médio Politécnico como aquele em que na prática pedagógica ocorre a permanente instrumentalização dos educandos quanto à compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; do processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; da língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e do exercício da cidadania. (REGIMENTO, 2012, p. 5).

Nessa mesma perspectiva do Regimento Escolar, que pressupõe o EMP como um período de apropriação das diversas áreas do conhecimento, considera Júnior (2013, p. 104) que a Politecnia “[...] é uma formação que contribui para a formação do sujeito social efetivamente revolucionário [...]” nesse caso, entendido como aquele que possui condições para intervir cooperativamente no meio em que vive.

Importa informar ao leitor que a escola investigada lançou-se nesse contexto com a proposta de projetos de pesquisa com temas geradores, como sinaliza G1. Como os relatos apontaram insegurança por parte dos entrevistados frente ao que se propunha na época, um dos caminhos encontrados foi pensar coletivamente temas gerais a cada ano, que poderiam ser de interesse dos estudantes para assim instigá-los a pensar em uma problemática investigativa relacionada ao tema sugerido. Depois do tema geral escolhido, os professores do SI apresentavam os temas aos alunos, orientavam os passos da construção de um projeto de pesquisa, além de ensinar a obter informações e filtrá-las, fazer resenhas, elaborar questionamentos investigativos, enfim, na tentativa de despertar a “curiosidade ingênua” (FREIRE, 1996, p. 29) e seguir o caminho da evolução no sentido de alcançar a “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 29). Freire instiga a pensar que a curiosidade do sujeito é o impulsionador do estudo para níveis mais elevados do conhecer, levando o estudante a ingressar no conhecimento científico.

A seguir, podem-se verificar algumas falas em que os entrevistados rememoram situações de aprendizagens que ocorreram naquele período, relacionando-as com as ideias de educação integral e formativa discutidas até então nesta pesquisa:

G1 Deixa eu ver se eu lembro de algum projeto, é que teve tantos, né, mas com tema geradores na época, teve tantos assim ... que eu nem lembro assim, de 2012 a 2016 eu nem lembro mas, teve de meio ambiente que pegou mais Biologia; de Português eu lembro que criavam livros, inventaram histórias, sabe, teve vários temas geradores que eles trabalharam um monte, um monte sabe?

G2 Eu acho que sim [...] houve avanços, o próprio fato claro, de se parar o que se está fazendo e se perguntar mesmo que seja obrigado, mas ter que discutir algumas coisas, eu como eu disse... [...] mas eu posso dizer assim que na minha prática eu fiz coisas que eu nunca pensei e nunca teria pensado em fazer, eu acho, se não tivesse nesse meio desse processo [...] funcionou em certas coisas, porque, como eu disse, eu mesmo não teria feito certas coisas, por exemplo, dar um jogo da recuperação ao invés de uma prova, eu não teria pensado se eu não tivesse sido “encucada” pra fazer isso. Outra coisa, trabalhar com os colegas; eu tive experiências maravilhosas em

trabalhar com os colegas, inclusive com você, de fazer coisas em conjunto que eu achava que não tinha essa abertura. Quando eu entrei na escola, mesmo já sendo politécnico, eu achava assim “eu sou o professor, não mexa comigo, eu dou a minha aula como eu quero”.

O SI, portanto, era um espaço destinado à pesquisa e professores organizavam esses espaços da melhor maneira, às vezes discutindo textos e vídeos envolvendo os temas geradores, trazendo palestrantes, organizando mostras científicas internas, exposições, gincanas culturais e auxiliando na apresentação e organização de produções textuais de iniciação científica. É o caso do que mencionam P1 e P2 em suas lembranças a seguir:

P1 [...] naquela época a gente tinha, sim, a dominância do Seminário Integrado, que era sempre a mostra científica. Surgiam trabalhos, muitas cópias, muitas coisas tiradas da *internet*, algumas coisas inovadoras, mas, sim, houve uma tentativa. Se ela trouxe frutos ou não...

P2 [...] acho que o Seminário Integrado ele veio pra mostrar, porque antes, nós ficávamos apenas lá nas definições, nos exercícios básicos e não problematizava tanto, com o Seminário Integrado e também com essa metodologia da avaliação [...] uma problematização maior, foi separado por áreas do conhecimento e aí então houve uma melhora, eu acho que ideia dos professores para problematizar mais é assim preparar os alunos melhor.

Além disso, os entrevistados citam dificuldades diversas no percurso, como o plágio, referido por P1. As demais dificuldades no processo serão comentadas no subcapítulo 4.3, porém vale uma pequena reflexão aqui sobre a prática estudantil frente à pesquisa, citada por P1. Para Vasconcellos (1998), algumas das atitudes equivocadas dos estudantes vão além da necessidade evidente de correção e orientação, elas necessitam de reflexão, pois são um alerta: tangenciam um raciocínio que faz sentido, pois “tem sua lógica o aluno não estudar todo dia, na medida em que nem percebe essa necessidade, já que o professor vai transmitindo tudo tão direitinho, “dando” tão bem a matéria” (VASCONCELLOS, 1998, p. 16); o estudante tudo copia e repete várias vezes na chamada “educação bancária” (FREIRE, 1968). De acordo com Freire (1968), a educação bancária contribui para a formação de sujeitos alienados, docilizados e oprimidos. Em uma proposta diferenciada, como se apresenta o EMP, as práticas e concepções já consolidadas mostram-se como dificuldades, entraves, que de alguma forma ou de outra colaboram na sabotagem – talvez inconsciente – de uma educação libertadora.

Referente à exploração da Matemática nos SI, os participantes relatam que não foi simples conseguir cumprir o objetivo, sendo considerada a dificuldade de relacioná-la, às vezes, com as demais áreas do conhecimento, conforme explicitam P3 e P4 na sequência:

P3 Eu acho que uma das coisas que eu percebi, foi que quando tinha a disciplina²⁶ de Seminário Integrado e que os alunos precisavam às vezes fazer um projeto de pesquisa e tinham, às vezes, propostas que envolviam pesquisas com unidades, então eles buscavam, as vezes, fazer levantamentos depois apresentar os dados de gráficos. Então, de alguma maneira fazia com que a Matemática se inserisse, mas dessa maneira bem que... quase sutil, como uma ferramenta eu percebo que, por que não se vê assim, um projeto da Matemática, a gente vê assim, um projeto em outras áreas e que, às vezes, a Matemática se encaixa como ferramenta.

P4 [...] Salvo alguns trabalhos né, e até alguma atividade num sábado que a gente conseguia juntar um pouco, mas também não era muita coisa que foi feita [...] não lembro exatamente como foi, eu lembro que, não lembro exatamente do que era o trabalho, mas lembro que era um trabalho que eles tinham que apresentar tipo um cantinho temático, e aí tentar buscar dados... [...] alguma coisa assim, que eu consegui trabalhar em Matemática, comentar alguma coisa de gráfico, de estatísticas, pra tentar integrar com as outras áreas.

Os participantes lembram no seu relato que alguns projetos elaborados no SI necessitavam que os estudantes tivessem conhecimento de tópicos relacionados a unidades de medida, tratamento de dados e construção de gráficos. Assim como P2, ambos percebem a Matemática contribuindo timidamente no trabalho com projetos de pesquisa, apenas como ferramenta em projetos desenvolvidos geralmente por outras áreas do conhecimento, como apontam os relatos a seguir.

P2 [...] então assim na realidade eu não vejo muito a Matemática colaborando nesses projetos, talvez por... sei lá, [...] mas ela não está inserida, geralmente procuram o professor de Matemática para tabelar dados essa é a finalidade do professor de algum projeto desenvolvido na escola, “ah! eu preciso fazer um gráfico”, daí recorre ao professor de Matemática, eu vejo que muitas vezes só procuram o professor de Matemática quando precisam tabelar alguma coisa, interpretar alguma coisa através de números e assim por diante.

P3 [...] eu acredito que a Matemática se inseriu assim em situações em que fosse preciso uma ferramenta que descrevesse de alguma maneira... pra eles colocarem, mas não que levantou possibilidades assim, até de chegar a uma avaliação, uma coisa complementar, nas vezes que eu trabalhei não percebi.

Nos entendimentos dos entrevistados, os temas para os projetos de pesquisa poderiam ter partido da própria Matemática na condição de área do conhecimento, pois talvez isso permitiria maior aprofundamento em relação aos conceitos básicos estruturantes de cada ano do EM. A interdisciplinaridade existe a partir da disciplinaridade, mas, ao que parece, a área tem sido considerada voto vencido em discussões entre professores, em uma tentativa de diálogo interdisciplinar, como se pode constatar pelas falas de P2 e P3 em que aparecem

²⁶ Na realidade, o SI não é uma disciplina – ver subcapítulo 4.3.

ideias de como se poderia viabilizar maior integração da Matemática com as demais áreas, tendo em vista a efetiva aprendizagem de conceitos da área, pois o SI não cumpriu, de fato, algumas vezes esse papel articulador. Os entrevistados consideram que a ousadia de aproximação da área de matemática com as outras disciplinas foi dificultada, talvez pelo entrave do diálogo nas reuniões pedagógicas, em que o coletivo de professores compreendia a relação da matemática com as demais áreas do conhecimento de forma restrita à tabulação de dados, conforme verifica-se nas falas a seguir:

P2 Não, não é o ideal, por que na realidade eu acho que precisaria ser bem planejada, onde envolvesse todas as disciplinas desde início, não na hora que precisasse do professor de Matemática, mas ao professor pra ajudar, então acho que o professor se sentiria bem mais confortável, bem mais satisfeito participando do trabalho desde início até pra conhecer o projeto e muitas vezes dar a ideia, né...

P3 Esse acho que é o grande problema nessa questão toda, porque se pensa em trabalhar por áreas, tá, mas Matemática fica sozinha, porque ela é uma ferramenta, ela pode ser utilizada nas outras áreas, mas a gente não tem essa cultura de trabalhar interdisciplinarmente, então, às vezes, professores que se conhecem e que pensam juntos “ah, vamos bolar um projeto juntos”... eu, por exemplo, tenho já um tempo de caminhada em que eu me vi trabalhando sozinha pra, por exemplo, esse ano... passar a pensar numa possibilidade de trabalhar junto com Espanhol e Artes, por exemplo. Então, às vezes, penso assim que não pode ser... não trabalhar assim interdisciplinarmente só por tentar e fazer algo assim sendo forçada de repente, né, e às vezes há amadurecimento de ideias, né, oportunidades que surgem, então... não se faz tanto quanto se deveria e acredito que... na ideia de que a gente coloca junto em áreas do conhecimento, penso que deveriam ser muito mais exploradas esse tipo de atividades e não, não vejo, não me percebo inserida então... parece tudo estanque, né, Matemática, Natureza, Humanas e Linguagens e ainda...

Considerando a reflexão de P2 e P3, o Regimento sinaliza que, nos projetos de pesquisa, chamados no documento de “projetos vivenciais”, apresentem temas de investigação que partam da curiosidade e da realidade de cada estudante, conforme recorte aqui apresentado, que trata da metodologia de ensino, referindo-se a esses projetos. Segundo o documento, esses projetos

São elaborados a partir de pesquisa que explicita uma necessidade, dificuldade ou problema do contexto do aluno – conhecimento social, para que em interface com os conhecimentos formais – as áreas do conhecimento, possibilite a construção de conceitos que viabilizam a resolução de problemas. O diálogo entre conhecimento social e o formal embasa o processo de construção de conhecimento. (REGIMENTO, 2012, p. 17-18).

Observa-se que, por algum motivo, a escola optou por definir os temas gerais para posterior estudo pormenorizado por parte dos alunos e suas perguntas de pesquisa. Tal decisão pode ter partido de inúmeros tensionamentos e inseguranças acerca de “como fazer”

algo até então novo no contexto escolar. Os próprios relatos indicam também uma grande sobrecarga do trabalho docente. As condições de trabalho com salas de aulas abarrotadas de alunos e a elevada carga de trabalho acabam por vezes atribuindo significativo valor na tomada de decisões coletivas. O número de alunos por turmas também pode ser relevante em uma orientação de trabalhos de qualidade, com acompanhamento adequado do professor, tanto em seu desenvolvimento, como em sua avaliação e reformulação de estratégias, a fim de oportunizar ressignificações aos alunos que, por algum fator, não atingiram os objetivos. G1, por exemplo, cita as dificuldades de alguns professores que trabalham em mais de uma escola, o que acaba dificultando os encontros para as reuniões pedagógicas, mas a escola, segundo ela, não está alheia a essa dificuldade e compreende que os professores precisam encarar longas jornadas em escolas diferentes para garantir uma vida digna e o sustento de suas famílias. Em relação às dificuldades para reuniões pedagógicas, Miranda (2007) já anunciava em seu trabalho, citado anteriormente no capítulo 3 da presente dissertação, que essa realidade de diversas escolas pode colaborar para a manutenção de uma visão simplista da educação matemática, corroborando para um ensino descontextualizado. No contexto da escola X, G1 afirma em relação aos professores:

G1 [...] tem outros que não, tem mais de uma escola e aí dificulta mais ainda [...] e outra coisa também que aquela época... trabalhar por áreas, né, que também dificultou até hoje nós temos dificuldade de planejar juntos, de ter um plano de ação juntos, caminha juntos, o que falta muito é o tempo de planejamento do professor, todo mundo junto, que a gente sabe que hora atividade é diferente de um professor e outro, então, às vezes, não “casa”.

Evidente que não se pretende atribuir às condições de trabalho, aos baixos salários e à exaustão dos professores eventuais culpas pelas decisões tomadas por eles próprios em reuniões. Mas são fatores que, se ignorados, podem não contribuir para a revelação do que realmente acontece, mascarando a realidade. A luta dos professores por uma vida digna faz parte do seu fazer pedagógico e, a respeito dessa questão, Freire (1996) nos adverte que:

O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica. (FREIRE, 1996, p. 66).

Retomando a questão da interdisciplinaridade, o Regimento (2012, p.14) fundamenta que “é o diálogo das disciplinas (componentes curriculares) e áreas do conhecimento, sem a supremacia de uma sobre a outra, trabalhando o objeto do conhecimento como totalidade”. Os

entrevistados apontam a dificuldade com a interdisciplinaridade como um impedimento à Matemática em sua inserção de maneira mais participativa nos projetos de pesquisa por falta de planejamento coletivo, como aponta também P4 ao afirmar que “se conseguisse sentar e planejar, eu acho que é possível, sim”. Para os entrevistados, o diálogo entre áreas era desorganizado, pois ora a carga horária de horas atividades não era compatível para a promoção de reuniões, ora nas reuniões pedagógicas em horário extra classe também era difícil o encontro de todas as áreas pelos motivos já citados por G1 anteriormente.

Gonzaga et al. (2013) comentam que a interdisciplinaridade é uma das condições necessárias para que se estabeleça a relação parte-totalidade do fenômeno investigado na compreensão da realidade. Os autores afirmam que nada é explicável a partir de uma única área de conhecimento ou apenas por uma disciplina, “[...] pois tudo o que existe contém em si elementos das diferentes ciências, afetando, transformando-as e transformando-se” (GONZAGA et al., 2013, p. 105). Os teóricos ainda acrescentam o seguinte:

Para que a prática interdisciplinar ocorra, há que se romper com a hierarquia de saberes e de componentes curriculares na escola, garantindo um espaço equitativo a todas as áreas e disciplinas na formação dos estudantes. Também há que se compreender a necessidade da articulação das áreas do conhecimento com seus conceitos fundantes, buscando uma aproximação com os projetos de pesquisas desenvolvidos nos Seminários Integrados, favorecendo, assim, um maior diálogo entre as áreas. (GONZAGA et al., 2013, p. 106).

Referente à supremacia de uma área em relação à outra, citada na documentação e no aporte teórico do presente estudo, entende-se que, em relação aos projetos interdisciplinares, a Matemática, na condição de área não foi além, como também mostram os relatos, pois não conseguiu relacionar seus conceitos básicos na cooperação do entendimento da realidade, ficando a serviço das outras áreas do conhecimento para ajuda e suporte na tabulação de dados. O “amadurecimento de ideias”, como apontou P3, foi um fator que influenciou para que a área não avançasse no planejamento em conjunto com ideias mais criativas, visto que as práticas tradicionais estão engessadas no trabalho pedagógico.

É possível retornar ao que Silva (2013) compreende acerca da organização do trabalho pedagógico. A autora resume que o fazer pedagógico na politécnia não se restringe a atividades referentes apenas ao trabalho, ou apenas à tecnologia, ou somente à cultura. O que se esperava, segundo ela, era uma organização curricular que integrasse a partir de um eixo comum, composto pelo trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Ao que se percebe, a reinvenção de um currículo para o EM ancora-se também nas exigências do mundo moderno, pois se compreende, a partir de Silva (2013) e Freire (1996), que as ações educativas são

intencionais. Ou seja, toda e qualquer atividade pedagógica possui “pressupostos e finalidades” (SILVA, 2013, p. 71), o que se permite concluir a não neutralidade do processo educativo. Em uma tentativa de traduzir Saviani (2007) para o presente estudo, trata-se, portanto, da urgência na formação de profissionais que saibam resolver problemas, que sejam capazes de aplicar conhecimentos em diversas situações, que sejam flexíveis, que se adaptem a novas situações sem submissão desenfreada, mas com autonomia crítica. Essas, além de outras, são características atuais do mundo do trabalho. Nesse sentido, O EMP teria condições de abarcar essas necessidades que emergem na sociedade atual e da individualidade humana. Observa-se isso a partir do seguinte texto do Regimento que fundamenta a modalidade:

O Ensino Médio Politécnico tem como fundamento uma concepção de conhecimento compreendido como processo humano, sempre provisório, histórico, permanente na busca da compreensão, da organização e da transformação do mundo vivido. A produção do conhecimento se origina nas práticas sociais e nos processos de transformação da natureza pelo homem. (REGIMENTO, 2012, p. 10).

Por conseguinte, se a educação tradicional assentou-se basicamente na dominação de sujeitos e se a sociedade até então é definida por uma acentuada divisão de classes e práticas de exclusão, o que se objetiva, segundo Silva (2013) é uma uma formação voltada para a reflexão e para a crítica, compreendendo-se crítica construtiva, que eleve os sujeitos envolvidos no fazer pedagógico (professor e aluno) à tomada de consciência. A autora não se refere diretamente aos professores, porém a reflexão que se faz até aqui permite que se pense também nos professores em constante aprendizado, refletindo criticamente sobre seu fazer docente e assumindo posturas conscientes na tomada de decisões, pois como já foi dito anteriormente, o professor é o gestor da sala de aula (LUCKESI, 2018).

Outro aspecto importante, e que consta no relato de P2 na sequência, é a falta de professores nas suas respectivas áreas de atuação. É muito comum na escola o professor de Biologia ser responsável pelas aulas de Química e Física, assim como é habitual convidarem o professor de Matemática para ficar à frente de Física. É importante o leitor observar que Biologia, Química e Física pertencem à mesma área de conhecimento: Ciências Naturais. O professor de Matemática é convidado, então, a trabalhar, por vezes, em outra área do conhecimento. É de mesma importância lembrar que os professores graduados em Química geralmente não possuem formação em Biologia e Física. Mesmo esse último exemplo não sendo o foco deste estudo, é relevante destacar que se têm professores que não atuam em suas áreas de formação, ou ainda, admite-se professores que atuem em sua área e mais, que

concomitante a isso atuem em outras áreas, por falta de profissionais na educação, como lembra P2:

P2 [...] gera um pouco de desconforto a partir do momento em que Ciências da Natureza se tem Química e Biologia também, então eu acredito que nessa parte não é legal para os profissionais trabalharem, que no momento em que você vai trabalhar com Ciências da Natureza pode ser que se venha a trabalhar com Química e pode ser que se venha a trabalhar com Biologia também, e nós sabemos que nós da Matemática não temos formação nenhuma nessas duas áreas de Química e Biologia, mas na Física é tranquilo... até porque se tem “cadeiras” que dão mais segurança, te dão mais uma visão de como funciona, que te permite ministrar aquela disciplina.

É possível identificar mais uma vez, a partir de Freire (1996), o quanto é importante a valorização do professor. A luta por uma formação digna que lhe permita garantir um trabalho de qualidade é um imperativo ético, pois para que a pesquisa como princípio pedagógico aconteça, é preciso que os profissionais tenham formação adequada na área em que atuam. “A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte.” (FREIRE, 1996, p. 66). É o mínimo, o básico para que os profissionais da educação não se sintam “amadores”, como aponta G2.

G2 [...] eu particularmente me sinto meio incompetente quando eu fico só na tentativa e erro, eu acho que não é assim que deveria ser, né, deveria haver um planejamento, né... não é a gente ficar apagando incêndio só. Porque a gente consegue muito menos resultado. Se você planejar direito, você vai atingir o resultado, né. Agora, se você ficar o tempo todo apagando incêndio e tentativa e erro só... eu acho medíocre, pra mim é igual aquela história do elefante, vou contar pois é o que ilustra bem [...] aquela história de que tem uma floresta pegando fogo, aí vai o beija-flor tão lindo, vai com suas asas e seu bico, pega uma água e joga na floresta, pega uma água e joga na floresta, e a floresta pega fogo, mas o beija flor fez a sua parte, eu achava linda, mas alguma coisa me incomodava nessa história. Eu começava “meu Deus, será que só eu que vejo alguma coisa de errada nessa história?” Um dia uma pessoa ambientalista que eu não lembro nome, me disse: “gente, tá na hora da gente parar de ser beija-flor, de ficar só aliviar da nossa consciência, a gente tem que ser articulado, um beija-flor inteligente tem que molhar só uma árvore pra salvar pelo menos uma, tem que convencer o elefante que tem uma tromba maior a salvar 30 árvores”, e eu me sinto assim na educação, essa história de só ficar apagando incêndio, e tentativa e erro, tentativa e erro, eu acho que é muito amador, e justo na educação a gente vai ser amador, né?!

Mesmo assim, pode-se perceber que por mais adversidades que possam ter encontrado, os docentes foram profissionais capazes de aproveitar as falhas de um sistema engessado para dar continuidade a uma proposta diferente, mesmo na incerteza de nunca terem feito nada parecido em sala de aula. Por mais que o planejamento seja importante, e

realmente é, ainda conta-se com os imprevistos que somente a vivência da prática do cotidiano e suas singularidades podem apresentar, podendo tornar o fazer pedagógico um desafio diário, pois nunca se sabe o que será encontrado no caminho percorrido. O planejamento em grupo e algumas parcerias no trabalho interdisciplinar reforçam a segurança, a autonomia, amenizam o temor pelo desconhecido que emerge do processo educativo; quando há uma linha mestra em comum, permitindo aos educadores escolhas mais apropriadas, é provável que haja uma redução da ansiedade e da angústia dos profissionais mencionada pelos profissionais entrevistados durante a pesquisa.

A referência que se apresenta aqui como “ansiedade e angústia” corresponde ao que pode interferir no imobilismo frente às necessidades de transformação que a educação exige. Freire (1996) conta que, historicamente, desde a criação da sociedade brasileira, o descaso pela educação pública pode fazer com que vários professores caiam no “indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços” (FREIRE, 1996, p. 67). Diedrich (2009) já apontava, como dito no capítulo 3, que a possibilidade de mudanças na educação e, mais especificamente nas práticas avaliativas, encontra-se na capacidade de alguns professores em transgredir alguns métodos tradicionais de ensino. É o que Trevisan (2013) também relata em sua experiência ao promover situações avaliativas diferenciadas como, por exemplo, as provas em fases, com atividades pautadas na investigação, conforme o citado no capítulo 3.

A alegria, a esperança, a vontade de ser mais e intervir na realidade para que se possa sonhar e trabalhar uma sociedade mais justa são características de uma educação progressista e compromissada. O fator que torna possível o entendimento do ser humano a respeito de sua inconclusão é o que está intimamente relacionado à esperança de um futuro melhor, pois se sabe do poder transformador que a educação possui. Para isso, a educação desvela a realidade, critica e aponta oportunidades de transformação, pois o ser humano é capaz de produzir história, portanto é capacitado para intervir em sua realidade. Freire (1996, p. 72) diz que “A inexorabilidade do futuro é a negação da História”. É possível crer, então, em uma possível mudança e, novamente, Freire aponta para o caráter político da educação, pois não há neutralidade nela. Se existe disposição para intervir na sociedade, se opta por isso e, para tanto, ocorre o posicionamento.

A partir dos relatos, o que se pode perceber é que, de modo geral, não houve cruzamento de braços, muito pelo contrário, os depoimentos a seguir ilustram esse pensamento.

G1 Eu classifico como bom, porque houve uma mudança, houve um caminhar para a mudança, para a evolução, digamos assim, nós não ficamos estagnados, até visão de gestão acho que se mudou também, porque precisávamos trabalhar juntos, precisávamos organizar toda a estrutura da escola, fazer as reuniões pedagógicas, fazer as horas atividades; a gente tentou deixar as áreas juntas, não se conseguiu muito, mas aí também a gente teve uma grata surpresa que um professor de uma área conseguia conversar com a outra área e tinham ótimas ideias e trabalhavam juntos, então assim eu classifico que foi muito bom, teve a visão da coordenação pedagógica dentro da escola, a gestão teve que organizar todo o andar da escola, então acho que esse foi um ponto muito positivo, eu aprendi muito, só aprendi. [...] mas também os professores descobriram aqui, que eles conversando em áreas diferentes também é bom, que nem Matemática com Artes até com Português... Saem trabalhos maravilhosos [...].

G2 [...] mas eu vejo que quando professor, como pessoa ele é uma pessoa aberta, quando ele é uma pessoa interessada não importa a área... A gente faz coisas maravilhosas, [...] justamente assim... Uma das diferenças pra mim de um bom professor, na minha concepção, é justamente uma pessoa que consegue trabalhar com os outros, e isso vai ser passado pros alunos.

Os destaques apontam interesse da equipe pela proposta, a preocupação com a aprendizagem do estudante, aprendizagens entre o grupo de docentes e engajamento com os objetivos da escola. G1 ainda faz uma declaração que chama atenção quando afirma que, sim, os professores, mesmo com todos os desencontros da prática, “dão conta”, ou seja, cumprem o seu papel docente:

G1 [...] lá na época do Seminário Integrado, no Ensino Médio Politécnico, também nós tínhamos assim alguns professores que nós até colocávamos eles de cabeça pra eles trabalharem, porque os outros não conseguiam, por exemplo, a Simone, a Daiane, a Gabriela, é assim... Parece que esses professores mais jovens, eles conseguiam puxar e levar aí os outros [...] porque esses profes que davam conta do Seminário Integrado e que faziam um trabalho maravilhoso, faziam todo o projeto, faziam todo o trabalho escrito, orientavam [...].

P2 A questão do Seminário, eu acredito que foi uma ideia muito bacana, creio que poderia ter rendido bons frutos, se tivesse dado uma certa sequência nisso, porém a concepção dos professores também tem que mudar, então, enquanto os professores não se abrirem pra novas práticas, vai ser difícil a implementação de disciplinas como Seminário Integrado, que visa, como o próprio nome diz, dar uma certa interdisciplinaridade das coisas. [...] Eu creio que ajudou o aluno a ver a aplicação na Matemática no dia a dia.

Por meio das declarações dadas até então, nota-se a aceitação e a energia de alguns professores frente à possibilidade de ter a pesquisa como princípio pedagógico. De qualquer forma, isso motivou o grupo, conforme G1, o que levou ao engajamento da maioria. O relato de G1 coincide com o de P2, quando faz menção à “mudança de pensamento” necessária para a aceitação de novas práticas pedagógicas. Há um consenso de que se todos estiverem

disponíveis para a “mudança de percursos”, dentro de um planejamento em comum, é possível ir além do que já se conseguiu.

Quanto à gestão escolar, segundo a documentação do EMP, cabe à equipe diretiva fazer cumprir o Regimento Escolar, e à supervisão escolar cabe o trabalho de assessoria, individual e coletiva do trabalho pedagógico interdisciplinar, e da construção e reconstrução do currículo e do planejamento escolar. É de responsabilidade, também, da supervisão a discussão permanente acerca do desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes, da prática docente e de propostas de intervenção. É função dela, ainda, contribuir para que o foco da avaliação seja a totalidade do processo pedagógico de aprendizagem. Quanto ao Regimento, o mesmo diz o seguinte a respeito da função da gestão escolar:

Tem como objetivo de trabalho articular, crítica e construtivamente o processo educacional, motivando a discussão coletiva da comunidade escolar acerca da inovação da prática educativa cujo fim é garantir a qualidade do ensino, o ingresso, a permanência, o sucesso dos alunos, proporcionando ao outro o sentimento de inclusão no processo; o sentimento de estar vivo e fazer parte da escola. (REGIMENTO, 2012, p. 8).

A gestão escolar, em vista disso, torna-se fundamental para a garantia de que a proposta do EMP consiga ser efetivada no cotidiano escolar. Ainda, durante as entrevistas, G1 apontou para outro ponto positivo do EMP, no caso, a valorização das coordenações pedagógicas. Entende-se por coordenação pedagógica os profissionais da educação que atuam em conjunto com a equipe diretiva e professores e que possuem as atribuições acima descritas pelo Regimento como sendo características da supervisão escolar. É importante comentar que a Supervisão escolar, na escola investigada, é composta pelo assim chamado nas entrevistas de coordenador pedagógico.

Observa-se que o fortalecimento da coordenação pedagógica foi um exercício frente ao trabalho de autonomia que a escola precisava exercer. Ao mesmo tempo em que são educadores, gestores, pesquisadores e aprendentes, todos os envolvidos necessitam exercitar a autonomia. Nota-se novamente a importância do planejamento, que, por vezes, pode ter sido prejudicado, devido às demandas diárias da escola e das transformações, principalmente nos primeiros anos em que fora implementado o EMP, e os entrevistados ainda apontam alguns desencontros de informação, vindas da mantenedora, a exemplo de G1:

G1 [...] a gestão teve que organizar todo o andar da escola, então acho que esse foi um ponto muito positivo [...] começou a dar importância pra coordenação nas escolas porque, até então, que nem nós aqui na escola... nós nem tínhamos coordenadora, foi aí que eles começaram a olhar que as escolas tinham que ter a coordenação pra trabalhar [...].

G2 E outra coisa que me veio, eu me lembrei agora da direção, lembrando da figura da diretora mesmo, que, assim como eu acho que houve muita diferença entre a implantação do Ensino Médio Politécnico de acordo com o profissional e de acordo com a área, eu acho que também teve muita diferença de acordo com a diretora. [...] Porque a gente percebia, né, que de novo dava pra classificar os três tipos de diretora; aquela de desacreditava do processo, que chegava nas reuniões e dizia “não liga pro que eles vão falar não, nós vamos continuar fazendo a mesma coisa aqui, você nem se preocupe”, tem o segundo tipo de diretora que falava assim, meio com medo... “então você vai lá” e, quando você voltou, começa “mas e aí? Como que nós vamos fazer” e ficava com medo, mas a gente via que não passava muito disso e tinha o terceiro tipo de diretora que, como eu falei, que se esforçou realmente pra tentar fazer o que estava sendo pedido, se irritou no meio do caminho com a falta de informação ou com as informações incompletas, mas que realmente estava inteira no processo, e eu acho que o nosso caso foi essa, a nossa diretora tem essa característica de não ser autoritária, ela é democrática, ela também não é utópica, ela não é de ficar pedindo coisas impossíveis, ela tem noção da realidade, eu acho que ela soube conduzir muito bem, eu acho que em tudo isso que eu falei, ainda tivesse uma diretora “fora da casinha”, acho que eu tinha saído, não tinha aguentado. Eu acredito que certos ambientes, de certas maneiras, não contribuem e podem até inviabilizar, porque precisa, por exemplo, o Politécnico precisa ver uma liberdade de ações inclusive pra você tentar, falei de tentativa e erro, mas e quando não te deixam nem tentar? E essa diretora sempre deixou e também não massacrava quando errava, e isso é muito importante, então, acho que vale a pena mencionar, não estou falando isso porque eu gosto da pessoa dela, não, estou falando da profissional [...].

Enquanto na fala de G2 é destaque a importância do papel da gestão, em especial, da diretora da escola, ao incentivar os docentes e viabilizar a implementação na nova proposta, é sinalizada por P3 como liberdade exagerada a confiança e a liberdade depositada na coordenação pedagógica e no corpo docente ao longo do processo, conforme se verifica a seguir.

P3 [...] mas me parece que, na verdade não, a gente tem uma liberdade quase que excessiva, eu deixo de fazer e parece que tudo bem. Se confia totalmente e cegamente, então é bem isso que eu te falei, até enquanto eu falava eu pensava... Será que se eu tivesse presente na escola quando a proposta do Ensino Médio Politécnico tivesse sido lançada e eu tivesse participado de algumas reuniões ou de algumas convocações no sentido de “a respeito do politécnico, essa é a proposta, a ideia é que se passe a fazer assim e deixa-se algumas condutas no passado” e eu não tive essa parte, né... eu entrei e a coisa já estava acontecendo, então de novo eu me pergunto, né, nada me fez não estar fazendo ou alguém tivesse me dito “tu não estás fazendo de acordo com a proposta do politécnico”, então, eu percebo que vai muito assim... da concepção de cada professor, do que ele acha que é importante avaliar ou não [...].

Percebe-se pelo relato de P3 uma queixa no sentido de que a coordenação poderia ter “fiscalizado” mais de perto o trabalho dos professores, principalmente no referente à

avaliação. Paralelamente ao exposto, tem-se o que Freire (1996) aponta para o exercício da autonomia: a experiência e a tomada de decisões. Ser professor é praticar a docência, assim como para ser pesquisador é preciso pesquisar, vivenciar a pesquisa, mergulhar, encharcar-se dela. “A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas.” (FREIRE, 1996, p. 107). Para o autor, a autonomia não acontece de um dia para outro, e para exercitá-la é preciso liberdade. Entende-se, portanto, que é preciso paciência, insistência e disciplina, pois liberdade, como Freire aponta, não é licenciosidade, muito pelo contrário, é uma prática exigente e metódica, que vai se consolidando com estudo, diálogo e planejamento.

Ao retomar o tema central da dissertação, apresenta-se a avaliação novamente como foco das aprendizagens transcorridas no período de que trata a investigação. Uma das inquietações imbricadas no presente estudo trouxe à tona a participação tímida da Matemática em projetos interdisciplinares. Mesmo com o relato de entrevistados sobre o destaque de alguns professores na contextualização e movimentos para uma teorização mais próxima à prática, pode-se nessa ótica tentar concluir que esse movimento tímido, inicial, e que se manteve assim, conservou a mesma tendência no que se refere ao ato de avaliar e gerenciar os resultados. O que se percebe, contudo, é que houve uma preocupação com a avaliação, que talvez ainda não seja o ideal, mas que, conforme os relatos, são significativos ao compreender a prática tradicional de avaliação dominante ainda presentes no meio pedagógico.

G1 Eu acho que, também, os professores tentaram também olhar os alunos não só com provinha, provinha e provinha; teve práticas pra não olhar somente prova, olhar o aluno na sua aula, notar se ele estava realmente aprendendo, se ele estava participando.

P3 [...] por exemplo, eu prezo muito mais por fazer uma avaliação que pontue alguns objetivos que eu tinha no início da aula, do que aquela velha fala do tipo “vou fazer uma prova pra ferrar o pessoal que não prestou atenção”, sabe... Eu acho que quando penso numa avaliação, eu penso principalmente dentro do conteúdo, dentro do que eu tinha que seguir com os alunos, o que eu acho que é mais relevante pra que eles saibam, que é aquilo que vai me dizer “olha, dentro de tudo, eles souberam me responder isso, então, acho que ficou bom”, e eu me questiono muito nas minhas avaliações no sentido, uma questão é a coerência com o que eu faço, com o que eu projeto como objetivo e com o resultado, porque também acho muito complicado essa fala que às vezes temos de “foi mal em uma avaliação porque não estudaram”. Eu acho que é colocar no outro sempre, o problema não está em mim [...].

Percebe-se, por meio de G1 e P3, que houve uma preocupação por parte do corpo docente em realizar uma avaliação contínua do processo de aprendizagem dos estudantes durante o projeto. Nesse sentido, o Regimento escolar alerta que a avaliação emancipatória, além de propiciar inúmeros momentos para a avaliação, não se baseia em um único

instrumento e propicia ao docente um leque de ferramentas que o ajudam na reflexão acerca dos dados obtidos nas avaliações. Segundo o Regimento,

A Avaliação Emancipatória torna a escola mais flexível, de forma a superar o imobilismo, desconstruindo os padrões estanques e investindo na superação da classificação e da exclusão, na medida em que busca visualizar cada sujeito em suas peculiaridades no processo de aprendizagem. [...]

Avaliar nesta nova ética é perquirir o sentido da construção realizada da consciência crítica, da autocrítica, do autoconhecimento, investindo na autonomia, autoria, protagonismo e emancipação dos sujeitos. (REGIMENTO, 2012, p. 19-20).

O Regimento da escola, portanto, reitera o caráter emancipatório do dispositivo, considerando preceitos como os de Paulo Freire. Nessa perspectiva, para Freire (1996) e a partir do depoimento de P3, entende-se que o professor que reflete sobre sua prática “pensa certo”, pois a “avaliação crítica da prática vai revelando a necessidade de uma série de virtudes ou qualidades sem as quais não é possível [...] a avaliação, nem tampouco o respeito do educando”. (FREIRE, 1996, p. 64). Primeiramente, considera-se importante lembrar que a função da avaliação é como o próprio nome sugere: avaliar. A avaliação fornece dados que podem ser interpretados pelo professor na tomada de decisões futuras, ou não. Se a crença do professor for a de que não existe nada que se possa fazer para mudar a realidade do aluno, cai-se no que sempre foi feito, a avaliação acaba se tornando um instrumento de seleção, quando não utilizado para controlar o descontentamento e revolta dos estudantes, ou ainda, quando fomenta sentimentos negativos a respeito da aprendizagem, como se fosse privilégio de poucos afortunados da sociedade, como afirmam Vasconcellos (1998) e Afonso (2000). Quando os resultados da avaliação são utilizados de maneira diagnóstica, ela pode contribuir para a investigação avaliativa e ajudar os docentes a propor outros caminhos a serem trilhados para alcançar resultados satisfatórios, partindo do pressuposto de que todos, de alguma maneira, são capazes de aprender. Essa trilha percorrida em busca da aprendizagem perpassa o diálogo entre professor e aluno, a pesquisa, a liberdade, a disciplina e a autonomia.

A leitura e releitura que se faz a partir de Saul (2000) e Freire (1996) é da emancipação como empoderamento dos envolvidos no processo de aprendizagem. Podendo tornar a tentativa e o erro apontados por G2 como parte de um processo de construção, e não um amadorismo. É possível perceber que a tentativa é o ponto de intersecção entre o acerto e o erro, portanto acertar implica a vitória no encontro do que se buscava, já o erro é a tentativa que revela a busca por novos caminhos. Nesse caso, não há erro, e sim acertos que ainda não foram encontrados. É importante também compreender que o novo pode se tornar velho, se a maneira de observar ancora-se sempre no que há tempos se fez e se repete; para isso, é

necessário humildade e desapego a algumas práticas cristalizadas no fazer pedagógico. O subcapítulo a seguir aborda exatamente como a prática tradicional se apresentou em meio à implementação do EMP.

4.3 A CONSOLIDADA HERANÇA AVALIATIVA

Como aponta o item anterior, a boa vontade dos professores e gestores não foi suficiente para que o fazer pedagógico estivesse em harmonia com a avaliação emancipatória. Os relatos apontam uma ligação ao forte legado da avaliação tradicional combinada a práticas tradicionais de ensino, como também ao simples fato de algumas pessoas não estarem dispostas a pensar criticamente nos problemas educacionais e acharem que as coisas sempre foram assim e que, portanto, não vão mudar – é o que Freire chama de fatalismo. (FREIRE, 1996).

Portanto, nessa categoria serão apresentadas e discutidas as concepções dos entrevistados a respeito da avaliação tradicional, que surgiram em suas falas, às vezes explicitamente, às vezes implicitamente, talvez com o que os participantes chamaram de “dificuldades”.

É importante dizer que, por mais que a avaliação apenas apresente resultados, ela não é emancipatória em si mesma. Não são os instrumentos que dão à avaliação caráter emancipatório. A tomada de decisão frente aos apontamentos da avaliação é que podem iniciar a construção de uma caminhada rumo à emancipação. A avaliação emancipatória é aquela que, como seu próprio nome anuncia, prevê contribuir para a formação integral dos sujeitos, de modo a aproximar-se cada vez mais da autonomia, da liberdade e da criticidade.

O EMP apresentando-se como uma alternativa de mudança frente ao que já estava instituído desorganizou a rotina do fazer pedagógico já consolidado. Consideram-se aqui as denominadas “dificuldades”, portanto, que foram assim nomeadas por estarem, às vezes, em desacordo com o próprio Regimento seguido pela escola no período investigado e por compor o que os entrevistados consideraram entraves na implementação da proposta, dificultando uma melhor efetivação do trabalho a que se propunham. Os professores entrevistados afirmaram, como visto no tópico 4.1, que a proposta de uma mudança na dinâmica do EMP surpreendeu a todos e “desacomodou”, tirando os profissionais da zona de conforto ao serem convidados a repensar práticas que já faziam parte do cotidiano escolar de forma automática, emaranhadas ao cotidiano de tal forma, dando impressão destas serem características fundantes e fundamentais do fazer pedagógico. Portanto, esses desencontros e entraves serão

apresentados nesta seção, a fim de promover reflexões acerca de sua colaboração em torno do objeto de estudo da presente investigação: a avaliação emancipatória.

Não se descarta a possibilidade de ter ocorrido o mesmo com os próprios profissionais que trabalham nesses setores da coordenadoria, pois a proposta gerou polêmica em todos os âmbitos. Pais e alunos também não compreenderam. Entende-se a incompreensão como uma dificuldade real, pois o costumeiro e já arraigado há tanto tempo pode ter dificultado a compreensão do diferente que até então se apresentava. Lembrando Shor; Freire (1986, p. 98), “Sem liberdade, só posso repetir o que me é dito”. Pais e estudantes também reagiram ao tomarem conhecimento da nova proposta de ensino, como relata G1:

G1 Pros pais e pros alunos foi difícil, eu lembro que logo no início nós fizemos uma reunião aqui no pátio da escola [...] os alunos tinham também muita resistência, eles queriam ainda a nota, e não o parecer, o conceito, isso hoje a gente já não sente mais tanto, a gente ainda sente, mas não tanto, tão “gritante” quanto aquela época, o CRA o que queira dizer, o CPA, mas o CPA é o quê? Que nota? Eles queriam que a gente atribuísse uma nota, e nós professores também, eu lembro, eu passei isso com os meus professores, que no início lá na nossa reunião que a gente tinha junto com a CRE e todos os coordenadores das escolas estaduais, a gente fez assim, que se 0 a 50% era CRA sabe pra nós termos um parâmetro por que nem nós não entendíamos...

Em alguns depoimentos dos entrevistados, percebe-se a fala sobre carências de explicações mais diretivas por parte da Coordenadoria Regional de Educação (CRE), conforme excertos a seguir:

G1 [...] foram muitas mudanças, E nós sentíamos, assim, de “cima para baixo”, a gente não teve uma orientação, a 4ª CRE... alguém nos orientando “é por aqui” ou “é por ali”.

G2 Eu acho que a dificuldade foi no processo todo do Ensino Politécnico né, a avaliação emancipatória foi um dos... né, mas o que que seria a primeira dificuldade é que foi uma coisa imposta, né, isso já trás uma dificuldade, um desconforto, primeiro a dificuldade da mudança de que a gente tá acostumado de um jeito e vem uma mudança a com um mudança sempre vem uma resistência [...] O que que na prática tem que fazer de diferente? As pessoas não entendiam, aí a gente também pedia pra CRE, nós, como gestores, não foi assim repassado pra nós, quando era repassado era em cima da hora ou então era muito depois que o “negócio” já tinha começado um ou dois cursinhos que também eles não esclareçam nada, na hora de fazer perguntas, quando a gente fazia eles também não respondiam, as perguntas eram respondidas assim: “Ah, cada escola vê, de acordo com a sua realidade”. Aquela resposta padrão, que na verdade não esclarece nada, né, que tira a responsabilidade de quem está respondendo e joga toda pra quem está perdido, digamos assim... [...].

G2 compreende que, às vezes, houve momentos de “liberdade exagerada”, o que pode estar relacionado talvez com uma possível falta de autonomia das direções, pois se entende

que quanto mais os gestores e professores exercitarem sua autonomia frente aos processos da própria escola, a subordinação do fazer cotidiano já não é mais atribuída a outras esferas. Entende-se que o exercício da autonomia é cotidiano, é a tomada de decisões que os indivíduos assumem na resolução dos problemas de forma crítica visando melhorias, um processo, por conseguinte, que não se faz somente com acertos, todavia livram os sujeitos da dependência, seja ela institucional em relação a gestores e professores ou, no caso, dos estudantes em relação aos professores.

É difícil atribuir à tentativa do fortalecimento da autonomia palavras como “erro” e “acerto”, sendo que o que define o processo é o fazer, é a prática, que leva os sujeitos a crescerem, pois mesmo com resultados não esperados, existe sempre a possibilidade de mudança de rumo, na tentativa do crescimento individual e coletivo.

Ao explicar o conceito de autonomia presente nos escritos freirianos, Machado (2018, p. 61) afirma que:

Por sermos seres de cultura, nós homens e mulheres, somos necessariamente dependentes. Assim, ser autônomo é ter a capacidade de assumir essa dependência radical derivada de nossa finitude, estando assim livres para deixar cair as barreiras que permitem que os outros sejam os outros e não um espelho de nós mesmos [...].

Os dados construídos durante a investigação apontam para um entendimento maior com o passar do tempo, embora ainda existam alguns desencontros interpretativos como, por exemplo, atribuir notas aos conceitos.

Para que o leitor compreenda, os três conceitos existentes para registrar os resultados dos estudantes eram os seguintes: CRA, CPA e CSA, que respectivamente significam Construção Restrita da Aprendizagem, Construção Parcial da Aprendizagem e Construção Satisfatória da Aprendizagem. A ideia de construção de aprendizagem retoma o entendimento de que aprender não é um benefício concedido por alguém ou uma qualidade que possuem somente os afortunados intelectualmente. Aprender é uma construção capaz de ser realizada, pois o ser humano é consciente da sua incompletude. Na concepção freiriana, aprender “é um ato dialógico, de ouvir e falar, uma troca, uma relação de amor e reflexão em grupo”. (JUSTO; ADAMS, 2018, p. 52). Portanto, o ser humano é um ser que aprende socialmente; ele constrói suas aprendizagens a partir do que vivencia, interage, dialoga e partilha.

A atribuição de notas, nessa perspectiva, parece desnecessária, se o importante é aprender mais do que já se sabe. O professor certamente possui um objetivo a ser alcançado quando ensina e, para tanto, o importante é saber se o objetivo foi atingido ou não, ou ainda,

parcialmente atingido. Independente da expressão dos resultados, o que importa é a aprendizagem.

O apego à nota é compreensível, pois tanto alunos como pais e professores foram educados nessa lógica, aprenderam assim, a classificar dentro da sala de aula os bons e maus alunos, a separar e identificar alunos estudiosos e os desinteressados. Quem, como professor, nunca ouviu um aluno recusar-se a realizar alguma tarefa com outro colega pelo fato de esse ter dificuldades? Se está diante da paixão pela nota e de um dos seus poderes, que infelizmente é o da exclusão. A respeito da importância que ainda é atribuída à nota na escola, Vasconcellos ironiza essa prática a partir da seguinte reflexão:

Os alunos ainda não perderam esta horrível mania de acreditar mais no que fazemos do que no que falamos. Nós falamos toda hora que o importante não é a nota e eles não acreditam, só porque, com relação a provas e notas, fazemos semanas especiais, dias especiais, horários especiais, comportamentos especiais, dias especiais, papéis especiais, dificuldades especiais, comportamentos especiais, rituais especiais, conselhos especiais, assinaturas especiais dos pais, datas especiais para entrega, pedidos especiais de revisão, legislação especial, reuniões especiais com professores e pais, caderneta especial, ameaças especiais através da nota, rotulações especiais em função da nota, tratamento especial para os alunos de acordo com as notas que tiram, etc. Tem sua lógica o aluno dar muita ênfase à nota, pois sabe que, no fundo, é ela que decide sua vida... (VASCONCELLOS, 1998, p. 16).

As entrevistas apontam que, com o passar do tempo, a comunidade acostumou-se com os conceitos e pareceres, porém G1 comenta que os pareceres descritivos de cada estudante ainda não eram o que se esperava, indicando a dificuldade dos professores na elaboração destes.

G1 [...] até hoje nós fazemos os pareceres que não é o certo, que vai o boletim e vai mais o parecer do aluno, ali a gente coloca os objetivos que foi uma maneira na época que a coordenação achou pros professores não terem que descrever de cada aluno e dizer se o aluno atingiu ou é CRA, ou é CPA, ou é CSA, dentro daqueles objetivos que ainda não é um parecer, ou seja, nós ainda nem estamos no parecer, porque os professores, aqui pelo menos, eles acham inviável escrever um parecer de cada aluno, o Fundamental também tem muita dificuldade, isso que elas passam a tarde inteira com os alunos...

Para G1 esta dificuldade está relacionada à quantidade elevada de alunos e turmas que possuem os professores do EM. Pelo fato de ainda terem aulas fragmentadas em períodos, dificilmente conseguem observar o estudante dentro da área. Por meio dos relatos, percebe-se que mal conseguem reuniões por área para construção de projetos interdisciplinares; a avaliação e seus registros tendem, conseqüentemente, a seguirem essa mesma tendência caótica. Para G1, os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que convivem

diariamente com seus alunos, também apresentam dificuldades e, por isso, exigir o mesmo do professor do EM que, às vezes, tem um período por semana em cada turma, é algo inviável. Não é o caso dos professores de Matemática, que possuem maior carga horária e são únicos em sua área. Entretanto, os pareceres contemplam a aprendizagem do estudante em sua totalidade, em dialogicidade com as demais áreas, o que mesmo assim é difícil, porque se trata mais uma vez de momentos de discussão, reflexão e elaboração conjunta.

Desse modo, o conhecimento oriundo da cultura do aluno e o conhecimento decorrente das elaborações históricas de cada componente curricular necessitam ser colocados em comunicação, procurando uni-los e, em uma ação interdisciplinar, estabelecer suas relações, religando os diferentes campos do conhecimento, de tal modo que se perceba, através de uma visão de totalidade, o sentido dos fenômenos que nos cercam. (REGIMENTO, ano, p.11).

A construção do currículo apontada pelo Regimento escolar denota o sentido da avaliação. Porém, torna-se realmente incoerente uma avaliação em totalidade se o currículo e as práticas pedagógicas ainda apresentam características de fragmentação de conteúdos e apego à avaliação e à prática pedagógica tradicional classificatória.

Houve uma reestruturação curricular com a implementação do EMP, com dois blocos, sendo um deles de formação geral e o outro bloco era constituído por uma parte de formação diversificada (onde se inseria o SI), contudo nota-se que algumas práticas ainda não chegaram a atender ao que a proposta objetivava como, por exemplo, o trabalho interdisciplinar e a avaliação emancipatória. Como apontaram os professores, houve também alguns avanços, como fora apontado no item 4.1 deste capítulo.

G2 [...] depois teve uma dificuldade também no entendimento, né, a gente não entendia muito bem o que era pra fazer. Quando as pessoas aceitaram, tá, então nós aceitamos e vai ser assim, tá tudo bem, mas como que tem que fazer, então?

P2 Pior ainda (em Matemática), é mais complicado, o que a gente pode ver é a questão até da própria Base, que está sendo implementada agora, a revolta de alguns professores com o novo, então parece que todo mundo quer ficar acomodado na sua zona de conforto, quer continuar na mesmice. Então é o que acontece com a avaliação, e que, de certa forma, acontecia antes do Seminário Integrado, e a revolta também aconteceu quando foi proposto e implementado o Seminário Integrado e, principalmente, na questão da avaliação também [...].

Os excertos apontam que o entendimento sobre como aproximar a proposta para a prática cotidiana indica o desconforto e angústia dos profissionais mediante o desconhecido. É interessante lembrar que a crítica ao modelo tradicional de ensino não é recente; os autores citados no corpo teórico da presente investigação estudam e publicam seus trabalhos há

muitos anos, assim como não é recente o conhecimento de todos a respeito dos fracassos escolares. Nota-se, então, que, mesmo assim, o fazer pedagógico tradicional ainda mantém-se soberano e perpetua-se culturalmente, impedindo a abertura a mudanças, como observam Shor; Freire (1986):

Todos nós que passamos pela escola tradicional ouvimos muitas aulas onde não há nada além de uma transferência de conhecimento oral, um canal verbal para a transferência de conhecimento. Raramente fomos provocados por uma reinvenção criativa da linguagem sob nossos olhos, de um modo excitante, em que a linguagem nos obrigasse a re-pensar a maneira de ver a realidade. (SHOR; FREIRE, 1986, p. 54).

Mesmo assim, pode-se perceber, por meio dos relatos, que os professores os quais puderam refletir de alguma maneira acerca de seu trabalho conseguiram avanços. Nota-se, por conseguinte, que o professor não é culpado por sentir dificuldades e sofrer por isso, mas torna-se cúmplice do fazer pedagógico tradicional, quando toma consciência de que a educação pode ser diferente, porém não aceita mudanças e prefere que as coisas continuem como estão e acontecendo como sempre acontecem. Agindo assim, o professor é um colaborador na manutenção do *status quo*. (SHOR; FREIRE, 1996, p. 149). Não se objetiva “demonizar” a educação tradicional, mas refletir sobre suas deficiências na formação dos jovens e os desafios que a educação possui frente às novas tecnologias produtivas, sendo observadas as dificuldades do modelo vigente, que não se adequam mais à realidade em que se vive.

G1 [...] fizemos uma escala e passamos para os professores, porque a gente não sabia, e hoje tem escolas que eu sei que voltaram pra nota e nós aqui continuamos com o conceito, daí foi assim, a escola toda achou melhor continuar com o conceito, porque parecia que a gente estava regredindo ao invés de progredir [...]. [...] agora eles (os alunos) estão ficando “espertos”, eles querem eleger um componente, o mais difícil, que nem Química, Física e Biologia, a Física é o mais difícil no primeiro ano, né, então eu descarto e vou bem em Biologia e Química, que daí eu passo na área, tu entende?

G2 [...] eu via distorções, porque uma palavra que eu gosto de usar é distorções, eu acho assim, entre a teoria e a prática quando a gente não consegue aplicar, ou mesmo quando a gente aplica, ocorre distorções que a gente só percebe no andamento do processo, quer ver uma distorção com essa história do Politécnico, com essa história de trabalhar por áreas? Os alunos tiveram a brilhante ideia de, por exemplo, “bom... mas se eu for mal em uma porque eu não tenho aptidão, as outras meio que vão encobrir, então eu vou simplesmente abandonar aquelas que eu não gosto”. E tem aluno inclusive tentando matar todas aquelas aulas, aí quando a gente percebe [...] ele simplesmente abandona de propósito, porque ele acha a mais difícil e vai cuidar só de duas que é mais fácil. Então, primeira distorção isso, abandonar propositalmente uma disciplina; segunda distorção, ao meu ver, eu penso assim, em um trimestre eu tenho cinco avaliações, dependendo do professor, né... “ah, eu não faço nada, depois eu faço o PPDA, inclusive mais fácil, tá”. Aí é justo também um

aluno que fez cinco avaliações lá... e daí um vem e faz uma prova com cinco questões e deu? Sem contar a cola ainda, então pra mim uma das coisas que se tem que cuidar em todos os processos são essas distorções que acontecem, né. Outra distorção, ao meu ver, o aluno ficou com CSA no trimestre, fez as cinco avaliações e ficou com CSA, aí o outro que ficou com CRA, depois ele faz a recuperação e fica com CEA, não acho que deveria ficar com CEA. O aluno que ficou em recuperação ficou melhor no final do que o outro que nem ficou de recuperação?

A conversão de notas para conceitos, como afirma G1, se deu na tentativa de compreender os conceitos, atribuindo-se intervalos de nota. Porém, o ideal não era repaginar o velho atribuindo-lhe aparência nova, pois traduzir conceitos para nota nada mais é do que adaptar o que se propunha ao que se sabe, sendo que esse último é o que vem sendo feito e criticado há muito tempo.

Nesse caso, a troca da nota por conceitos não é uma voluntariosa forma diferente de dizer a mesma coisa. É a ideia de dizer alguma coisa diferente do que sempre foi dito, ou seja, comunicar o resultado de um processo, antes de ser apenas a constatação do que teria sido, teoricamente, aprendido. (FERREIRA, 2013, p. 202).

O interessante na caminhada apresentada e observada na fala dos entrevistados foi a mudança que aconteceu aos poucos. Alguns professores iniciaram um processo de internalização das propostas ao refletir sobre os objetivos das aulas e os resultados de suas avaliações, o que com o tempo começou a surtir efeito, e o apego exagerado à nota não desapareceu totalmente, mas já era algo com bem menos intensidade, como aponta G1 em seu relato supracitado, ao comentar que algumas escolas optaram por voltar a expressar resultados em notas. A escola entendeu que a manutenção dos conceitos seria uma possibilidade de manter-se da mesma forma, a reflexão sobre objetivos propostos, alcançados e a serem recuperados, na tentativa de avaliar os estudantes em sua totalidade, de onde partiu, onde pretende chegar, se chegou ou não e como ajudá-lo a chegar.

Para G2, a experiência com o EMP também propiciou a professores e gestores mais familiarizados com a proposta a identificar algumas distorções feitas também pelos estudantes. Distorções que, a princípio, tiveram origem na observação dos próprios alunos em relação às já mencionadas brechas do sistema e à tendência de adaptar todas as possibilidades ao que se conhece e ao que se faz, buscando a acomodação e manutenção da ordem estabelecida. Nos casos, citados por G1 e G2, percebe-se a tentativa de “burlar”, utilizando-se da possibilidade de progressão parcial, que não constava no regimento anterior. A possibilidade de avanço em progressão numa área do conhecimento determinou condutas, como não dedicar-se a uma determinada área, pois haveria a certeza do avanço; ou como, também, dedicar-se a apenas um componente curricular, pois o mesmo está inserido em área

juntamente com outros componentes, sendo que, em sua totalidade, na visão dos estudantes, não afetaria sua aprovação. Porém, conforme relatou G2, foi uma distorção, pois em nenhum momento alguém teria apresentado a proposta dessa forma, nem para pais, nem para alunos. A proposta não anuncia que não é preciso estudar e alcançar objetivos; essas conclusões foram feitas pelos próprios estudantes, sem inteirar-se sobre dúvidas em relação ao Regimento. O documento, inclusive, explica que o estudante deve atingir todos os objetivos propostos, e precisa-se verificar a aprendizagem até o término do terceiro ano do EM e, caso isso não ocorra, a escola oportuniza o acompanhamento específico (ERP²⁷ com PPDA²⁸) na área que o estudante precisa recuperar, até que consiga atingir os objetivos mínimos necessários para a aprovação, a saber:

Os estudos de Recuperação Prolongados são oferecidos para os alunos do último período letivo do Ensino Médio Politécnico, que não apresentaram, como resultado do último conselho de classe, construção satisfatória da aprendizagem em uma área de conhecimento. Nesse caso, não há expressão final da construção da aprendizagem, ficando em aberto o último período letivo. Esses estudos deverão ser desenvolvidos durante o período letivo, previsto no Calendário Escolar. O aluno só concluirá seus estudos do 3º ano, após submeter-se a um Plano Pedagógico Didático de Apoio (PPDA). Este plano é de responsabilidade do coletivo de professores da área, tanto no planejamento como na execução da avaliação. O planejamento é elaborado a partir das aprendizagens já construídas e as defasagens apresentadas pelo aluno. (REGIMENTO, 2012, p. 18-19).

Por meio do documento, percebe-se uma preocupação em dar oportunidades para o estudante se apropriar dos conhecimentos ainda não construídos ao longo do período estabelecido. Contudo, na prática, percebe-se, às vezes, certo desvio desse sistema. Seguindo o pensamento de Vasconcellos (1998), a conduta dos alunos, mencionada por G2, apresenta certa coerência, pois o que importa realmente é a aprovação, seja como for: burlando, colando, plagiando ou outra artimanha possível, “pois está interessado em passar e não aprender” (VASCONCELLOS, 1998, p. 16), mais uma característica do apego à uma prática antiga consagrada: a avaliação tradicional centrada na nota. Seguindo essa lógica distorcida, não se frequenta os bancos escolares para aprender, e sim para ganhar nota. Na pior das hipóteses, ela ainda é acompanhada de premiações ou castigos por parte da família. “Tem sua lógica os filhos estarem preocupados em tirar nota para os pais, pois sabem que existe uma relação direta entre a nota e a qualidade do presente ou o tamanho da surra...” (VASCONCELLOS, 1998, p. 17).

²⁷ Estudos de Recuperação Prolongados.

²⁸ Plano Pedagógico Didático de Apoio.

O PPDA apresenta uma importância relevante na avaliação, pois é um plano de recuperação, em que estudante pode reconstruir sua aprendizagem, a fim de atingir os objetivos da área em que apresentou defasagens. Não se trata de mais uma “prova” de recuperação trimestral ou “provão” de fim de ano, mas de uma estratégia estudada pelos professores das áreas em questão para que o aluno consiga aprender.

Mesmo partindo do pressuposto de que todo aluno é capaz de realizar aprendizagens ocorrem, em alguns casos, situações circunstanciais que interferem e restringem a possibilidade de aprendizagens. As aprendizagens dependem de condições mínimas, que quando ausentes ou precárias, devem ser identificadas e oportunizadas a sua superação, através do Plano Pedagógico Didático de Apoio – PPDA, no menor tempo possível, pelo coletivo da escola, da família e da sociedade. (REGIMENTO, 2012, p. 24).

O PPDA, no entanto, de maneira geral, salvo algumas exceções, é uma das amostras mais significativas da simpatia a práticas pedagógicas engessadas e mantenedoras de avaliações e comportamentos voltados à nota, provas, memorização e conteúdos desconectados de sentido. As falas dos participantes a seguir apresentam outra distorção no que se refere ao PPDA. É importante salientar que não necessariamente no PPDA se aplicariam provas. A prova poderia ser um dos instrumentos do PPDA, porém que não fosse a única opção e nem mesmo a determinante dos resultados. O que se observou em alguns relatos é que, novamente, houve uma transformação no real sentido da proposta, desta vez em relação ao PPDA.

G1 Falamos muito da avaliação emancipatória, né... da avaliação por área, mas aí também fica difícil, como que tu vai fazer uma avaliação por área, se tu não tem um planejamento por área, né... o que tu vai avaliar. Aí os professores faziam uma prova cada um com um pedaço da sua matéria, que nem... Ciências da Natureza, aí botava um pedaço de Biologia que não tinha nada a ver com o pedaço de Física, que não tinha nada a ver, sabe... ficava três provas em uma prova, as linguagens pior ainda, porque daí tem Português, Inglês, conforme tem Espanhol, Artes, Educação Física, Literatura, tudo fragmentado, né, então assim, acho que a avaliação... Ficou complicado até pra cabeça do professor, mas tudo bem... o grande problema é nós planejarmos juntos, e que isso tenha sentido pro aluno, porque a gente pega a prova, eu assim de fora olhando, ela é totalmente fragmentada em três partes, cada professor poderia dar sua prova e ponto final, não tem uma introdução, não tem um enunciado, sabe, que sustente, não tem nada...

P1 [...] a gente não tem esse tempo pra reuniões, essas coisas, por isso que eu acho que a questão vai adiante também, porque o Ensino Politécnico ele pregava justamente essa questão da interdisciplinaridade, né, por exemplo, esse ano eu estou dando aula de Física pro primeiro ano e Física é dentro das Ciências da Natureza. Nós não sentamos nenhuma vez pra conversar sobre nada. Eu dou minha aula de Física, a outra professora de Química e a outra a de Biologia; simplesmente no conselho a gente junta conceitos e a gente fecha um conceito final, então na teoria é muito lindo, na prática que é difícil.

É possível constatar a falta de diálogo entre as áreas, como apontam claramente G1 e P1, remetendo-se à reunião de áreas apenas em conselhos de classe para decisões finais sobre conceitos. A reestruturação curricular previa o diálogo interdisciplinar como promotor das aulas e, por consequência, estimulador de novas práticas avaliativas. Algo coerente com o que se propunha, mas o que acaba sendo realizado é a retomada ao antigo hábito de avaliar estanque, fragmentado e desconectado com o que se pretendia, como relatam G2 e P3 a seguir:

G2 Plano Didático de Apoio ao educando seria uma maneira de recuperar um aluno que não atingiu o conceito de aprendizagem necessário, né, e esses conceitos também mudaram ao longo do tempo, né... foram propostos 3 iniciais, depois a nossa escola, por exemplo, assumiu 4 conceitos, teve escolas que assumiram mais, mas a questão é que deixou de ser nota em número, passando a ser conceito. Acredito que o próprio fato de ter passado a ser conceito já seguiu essa questão da avaliação emancipatória, porque já é uma maneira de você não enxergar mais como um número e induz você, na verdade, você a ter uma visão diferente [...] então já é uma maneira de você olhar de outra forma, mas também, ao meu ver, é uma maneira de você “puxar a nota pra cima, né”, de você melhorar os rendimentos, né, não é bem rendimentos a palavra, mas... melhorar o conceito, melhorar o aprendizado de certa forma ou aparentar que o aprendizado tá melhor. [...] Então, também foi muito difícil implementar coisas na área, nessa área de Ciências Humanas e Linguagens, eu acho que pela própria estruturação de Linguagens de ter tanta coisa adversa tipo [...] são muitos profissionais, muito diversos, muitas disciplinas e essa também, muito difícil de se entenderem, né, e houve muito poucos avanços, eu acho que enquanto não se fizesse a avaliação... é a consequência disso da aula, né, por que qual a ligação? Não tem como você dar aula de um jeito e fazer a avaliação totalmente desconectada, né? Lógico, então acontecia assim, a aula... A gente dava tudo separado, segmentado e na hora da prova vamos nos “reunir”, e mesmo esses “reunir” é um “reunir” mascarado também, porque eu pegar cinco questões de Biologia, cinco questões de Química e cinco questões de Física não é uma prova em conjunto, é uma prova somatória quase, mas não é assim uma disciplina, uma questão perguntando coisas de Física, de Química e de Biologia... e pra isso a aula teria que ser dada assim, né, então primeiro a gente não poderia fazer isso, se a aula não foi assim, a prova ser assim, ao mesmo tempo, como tem que ser por área, a gente deu essa mascaradinha de fazer cinco de cada questões...

P3 [...] além disso, dentro dessas áreas, cada disciplina trabalhando isoladamente, mas em algum momento precisam se juntar pros conceitos, precisam ser juntadas as avaliações de PPDA, e daí parece assim... uma questão de “estamos em áreas”... não, né! A gente faz acreditado uma avaliação, um papel, um “bloquinho” assim: Química, Física, Biologia não é uma avaliação interdisciplinar, isso é só uma otimização, porque, na verdade, nesse caso, até te digo, né... tu estava lá, era assim que estava acontecendo, né. Então acho que o que deveria ser explorado... a interdisciplinaridade não se está fazendo, isso foi uma colocação que eu até um dia fiz pra algumas pessoas, como que a gente vai pensar em avaliação no sentido “vamos trabalhar em área”, se a gente não teve uma proposta de trabalhar em área no sentido de, eu penso que quando vem essa ideia de trabalhar com áreas, deveria até ter sido pensado diferente o modelo como está, porque no modelo da ideia em como se trabalha, continua tudo separado, a gente não tem, por exemplo, um período por semana Biologia separada, Física separada, Química separada, e um outro dia da semana vai ter uma proposta de atividade que envolva-se não as três, mas duas pelo menos, a gente não tem um momento em que se pensa “hoje é o dia de se trabalhar interdisciplinarmente”, pra além do que se vê isoladamente, então a gente quer assim, fazer uma avaliação que esteja assim, acho que é um caminho meio torto.

Como aponta P3, o objetivo era uma avaliação condizente com a prática. Observa-se, no entanto, que o Regimento está em acordo com a proposta do EMP, mas as práticas avaliativas e as práticas pedagógicas estão em perfeita sintonia com o que fora criticado até então, em uma tentativa de superação à lógica anunciada por Vasconcellos (1998), Freire (1986, 1996, 2018), Saul (2000, 2015) e tantos outros.

O PPDA é para alunos com dificuldades e seu planejamento é integrado. O Plano Pedagógico Didático de Apoio se constitui em um conjunto de atividades pedagógicas específicas, planejadas, executadas e acompanhadas pelos professores, no processo, tendo por objetivo a superação das dificuldades constatadas e registradas no Parecer Descritivo. (REGIMENTO, 2012, p. 15).

Na escola, as provas sequer foram contextualizadas e integradas à suas áreas de conhecimento, o que predominou foi o modelo disciplinar isolado, tendo a prova como principal instrumento do PPDA, resguardando, claro, algumas atividades mais elaboradas que, com o passar do tempo, experiência e mais conhecimento sobre a proposta, foram sendo inseridas no cotidiano escolar. Não foi alcançado, portanto, o objetivo de integrar as disciplinas dentro das áreas do conhecimento, tampouco explorar a interdisciplinaridade no processo avaliativo. A esse respeito, Gonzaga refere que

[...] sob a perspectiva da interdisciplinaridade, é rompida a lógica da fragmentação do conhecimento. A finalidade da não contextualização do objeto do conhecimento pelo educando se desfaz na contextualização propiciada pela interdisciplinaridade. Assim os conhecimentos elaborados nos processos de aprendizagem passam a ser significativos, construindo a possibilidade de compreensão e intervenção na realidade do educando com o objetivo de promover as transformações sociais necessárias ao desenvolvimento humano. (GONZAGA et al., 2013, p. 106).

Contudo, para que exista de fato interdisciplinaridade, é necessário que os professores se encontrem para planejar, e isso é de difícil execução no cotidiano escolar. Por exemplo, constatou-se que as horas atividades dos professores, correspondentes a um terço da carga horária desempenhada na escola, não são o suficiente para a organização de espaços mais dialógicos, como já fora anteriormente apontado pelos relatantes; o professor realiza diversas atividades nesse espaço de tempo, não sendo o suficiente para o planejamento de trabalhos interdisciplinares, uma vez que as horas atividades de cada professor não coincidem e as reuniões em horário extra classe não são suficientes para reunir a totalidade de professores, devido às suas outras atividades profissionais.

Além de “mascarar” a avaliação na recuperação e da dificuldade de momentos de encontro entre docentes para planejamento, G2 aponta as dificuldades de relacionamento entre professores. A afinidade entre colegas configura um entrave no diálogo entre áreas. Para G2, as pessoas não conseguem trabalhar em conjunto e acabam ressentindo-se, transformando demandas de ordem profissional em intrigas de ordem pessoal.

G2 [...] ou oito ou oitenta, ou eu gosto da pessoa, ou eu odeio a pessoa; ou eu gosto de trabalhar com ela ou eu detesto trabalhar com ela, não tem assim, eu não gosto, mas eu vou trabalhar porque eu sou profissional, entende? Eu acho que já tem esse se negar muitas vezes assim, eu tenho pessoas que eu não gosto de trabalhar, mas eu trabalho com elas, não estou casando com elas, não estou sendo amiga íntima delas, estou trabalhando com elas, trabalho é outra coisa, não é o gostar ou não de uma pessoa que me faz trabalhar com elas. Eu não gosto, por exemplo, de trabalhar com gente preguiçosa, com gente que não faz nada e quer que você faça tudo, isso eu não gosto, precisar trabalhar, trabalho e eu dou um jeitinho de fazer, ou pelo menos deixar claro que a parte deles é... que não foi feita, que eu acho que é uma aptidão que todos nós que vivemos em sociedade precisamos ter.

Não bastasse a dificuldade de entendimento entre profissionais e o individualismo exacerbado, G1 sinaliza um grave entendimento sobre a avaliação. A ideia de que para ser bom professor é preciso ter o controle por meio da nota e da dificuldade dos instrumentos avaliativos, muitas vezes mal elaborados, como G1 comenta na sequência, desanima os envolvidos e distorce mais uma vez o verdadeiro sentido do trabalho do professor.

G1 [...] é tudo isso aí que eu disse, ter o cuidado na prática de escrever, o cuidado com a prova, eu acho que eu já ouvi “eu gosto desse conteúdo”, então é só esse o conteúdo, a prova é isso aí, pegou uma parte do trimestre, não pegou todo o trimestre, não avaliou um todo do aluno, não se olha o aluno pelo aluno, comentários que, às vezes, a gente escuta no conselho de classe, às vezes me deixa um pouco triste né,... Porque o aluno é um ser humano. Antes mesmo eu estava dizendo que eu estou um pouco velha, e parece que aí eu estou ficando muito boazinha, né, mas não é isso, é que realmente o aluno, tu tem que olhar ele por ele mesmo, se houve progresso, se não houve, outra coisa, a avaliação não é só pra avaliar o aluno, às vezes eu vejo os professores muito felizes dizendo “bah... na minha disciplina passa dois, três, quatro”, poxa então tem problema contigo e eles não veem isso, não se olham desse jeito e tu tenta mostrar um pouquinho disso não aceitam, poxa... se eu estou ensinando desse jeito, dessa maneira e não vai e não vai e não vai, de repente eu tenho que ensinar de uma maneira diferente, eu tenho que avaliar diferente também, não é só o mesmo jeito, por que a gente vê ainda a sala de aula estudantes bancários todos sentadinhos ali... né, é só no despejar o aluno e deus. Agora, se um professor faz uma coisa diferente, eu sempre digo até pros meus vice-diretores “ah, mas às vezes naquela turma lá tem muito barulho” calma... mas o que que é aquele barulho? Por que se eles estão interagindo, discutindo sobre o conteúdo junto com o professor ali... maravilha! É o que eu quero, é o que eu sonho. Às vezes eu passo em sala de aula e está todo mundo assim, “tudo soldadinho”, o general lá na frente, não respiram, não saem, e aí a gente vê também que com o passar do tempo esses alunos vão se revoltando, então quando pequenos funciona, depois quando eles vão pro quinto, sexto, sétimo, oitavo lá... tem essas revoltas, porque às vezes, lá no início, a gente não ensinou práticas diferentes, é só nós lá na frente

falando, falando e falando, despejando e despejando, e eles copiando, copiando e copiando.

P2 Olha, falando por mim, eu procuro nunca “pessoalizar”, tento ser o mais impessoal possível na questão da aula e da avaliação, mas a gente vê muitas vezes com colegas, não só da Matemática que existe, sim, ainda essa questão do “apadrinhamento”. Ah é meu queridinho, então vai ter um bônus, por mais que se diga que não é dado, no fundo, todo mundo sabe que ainda ocorre.

Vasconcellos (1998) faz a seguinte reflexão acerca da supervalorização da nota, e de todas as “distorções” que ocorrem em função dela, muito similar aos apontamentos recém trazidos pelos entrevistados:

Tem sua lógica o professor fazer toda uma supervalorização das notas, pois, caso contrário, não consegue dominar a classe. O professor não pode dar muita nota no começo do ano, senão perde o controle da turma... [...]

O professor respeitado por pais, alunos e direção, o bom professor, não é aquele que dá boa aula, mas aquele que é “durão”... (VASCONCELLOS, 1998, p. 16).

Para Vasconcellos (1998), o professor acaba participando dessas “distorções” no momento em que utiliza a avaliação em um primeiro nível como instrumento de controle de comportamentos e pressão nas turmas em que trabalha. Em um segundo momento, o autor concorda que, de modo mais aprofundado, utiliza-se a avaliação, – no caso mais específico, a reprovação – para a discriminação social.

O apadrinhamento citado por P2 acompanha as distorções causadas pelo apego à nota, uma vez que o estudante está na escola para aprender, para melhorar. Freire (1996, 2018) aponta que o ser humano possui a capacidade de “ser mais” (FREIRE, 1996, p. 89), de ir além, em uma perspectiva de melhoramento, de crescimento, de ser melhor. Evidente que se o importante não for a aprendizagem, criam-se, ou melhor, perpetuam-se práticas que em nada ajudam o ser humano em sua missão de “ser mais”. Apadrinhar alunos que bajulam professores, por exemplo, está muito longe do “pensar certo” (FREIRE, 1996, p. 27) freiriano. Ensinar, nessa perspectiva, exige ética e decência (FREIRE, 1996). Trocar notas por carinhos, mimos e presentes não é “pensar certo” (FREIRE, 1996, p. 27), uma vez que se ensina por meio do diálogo e pelo exemplo, nas posturas e tomadas de decisões, não é minimamente razoável que o docente aceite tais condutas transgressoras da ética em uma educação que se diga coerente. “Tem sua lógica o aluno adular o professor na medida em que, de modo geral, os professores não têm maturidade para ouvir uma crítica...”. (VASCONCELLOS, 1998, p. 17). Tem sua lógica, como afirma o autor, no momento em que os docentes reafirmam seu compromisso com a nota e com a exclusão. Provavelmente não é o motivo pelo qual optaram

pela carreira. Existem vários fatores que podem levar uma pessoa a escolher a docência como profissão e serão comentados no próximo item do capítulo, porém o caminho da exclusão não parece condizente com uma educação que pretenda ser democrática.

Subestimar a capacidade dos alunos em conselhos de classe, assim como cita G1, é outra questão ética. As reuniões de conselho de classe são momentos únicos, em que professores podem conversar sobre avanços e dificuldades de cada estudante individualmente e ouvir as avaliações das turmas, pois o conselho de classe no EMP é participativo. Segundo o Regimento, o conselho de classe

[...] é uma reunião sistemática de professores e alunos de uma turma, que necessita ocorrer antes da definição dos resultados parciais ou finais, com a participação da equipe diretiva, com a finalidade de acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem, individual e coletiva dos alunos. Constitui-se no momento da reflexão de todas as áreas sobre o processo de aprendizagem da turma e do aluno, e sobre a expressão da construção da aprendizagem, com a respectiva ação propositiva para a redefinição do trabalho docente.

É um espaço de discussão, de permanente construção dos processos de conscientização, democratização, emancipação e de diálogo entre os envolvidos no ato educativo, é a instância do processo de gestão democrática. (REGIMENTO, 2012, p. 22).

O conselho de classe, portanto, efetiva-se como um momento de relevante discussão e acompanhamento de cada estudante, referente a sua aprendizagem. Identifica-se uma necessária reflexão também sobre o ser professor e o compromisso dos licenciados diante do poder transformador da educação. Esses itens serão abordados no item 4.4 deste capítulo. É de extrema relevância colocar-se no lugar do outro, seres humanos iguais em direitos, mas com visões de mundo diversas, com experiências distintas, aprendizagens e habilidades diferentes. Não é raro alguém pronunciar-se, trazendo como referência positiva, um professor que marcara a sua vida. O contrário, portanto, é também uma triste verdade. Os professores têm poder, alguns talvez o ignorem, outros talvez tendam a não admitir em meio a tantas tentativas de enfraquecimento da classe, mas, ainda assim, os professores são autoridade em sala de aula.

Considera-se importante essa relação para que o leitor entenda os motivos da criação dos espaços do SI e seu importante papel como facilitador da integração das áreas de conhecimento até então compostas pelas disciplinas que já faziam parte do currículo escolar. Um dos objetivos do SI e da escola, constantes no Regimento, é também favorecer o diálogo entre professor e aluno, e a postura do professor aqui é entendida como um aprendente mais experiente, conhecedor do fazer científico, que orienta o trabalho investigativo do estudante para que criticamente, o estudante consiga compreender esses processos que fundamentam o

fazer teórico-científico e o mundo do trabalho. Não existe projeto educativo sem intencionalidades e, nesse caso, a educação politécnica aqui entendida e já explicada por Saviani (2007), Gonzaga (et al., 2013) Silva (2013), Kuenzer (2013), Júnior (2013) entre outros autores, representa uma alternativa para a formação de sujeitos críticos, conscientes e que possam intervir na sociedade em que vivem. A formação pretendida aqui é em direção à humanização, capaz de colaborar frente aos desafios que o próprio convívio social apresenta. O relato de G2, a seguir, contribui para a reflexão crítica acerca da implementação do SI e possibilita compreender o quanto a vivência nas escolas politécnicas tem suas peculiaridades e dificuldades.

G2 Eu vim lá do Paraná, né, e lá escola Politécnica é a escola técnica, né, não sei se foi por causa disso que eu vim com esse conceito, mas pra mim sempre teve a ver com profissionalizante, eu sempre entendi assim, eu nunca entendi “politécnico” como sinônimo de pesquisa conjunta. O que eu vi que estava sendo colocado como Politécnico a pesquisa em conjunto, não a profissionalização, né, mas até acho que talvez deveriam ter escolhido uma outra palavra que talvez já não fosse usada pra outra coisa que não tivesse com esse estigma, né, mas não sei se teria feito diferença também.

Então o Seminário Integrado, na teoria, ele não era pra ser uma disciplina, depois ele acabou virando uma disciplina na hora lá de passar da teoria da prática que, com o sistema engessado das aulas segmentadas não tinha como fazer diferente, apesar que o discurso dizia, mas a gente sabe que na prática é complicado, até por que os professores não se encontram.

[...] aconteceu uma diferença muito grande daquele professor que queria, que gostava e que amava pra aquele professor que detestava, que estava se sentindo obrigado a fazer aquilo e que assumiu só pra terminar de cumprir o número de aulas dele, né, porque, na verdade, o Seminário Integrado ele ficou meio que nem Inglês e Ensino Religioso, que as pessoas só pegavam quando não tinha aula na sua matéria, né...

[...] complemento de carga horária, acredito que o primeiro ponto negativo é esse, né, não deveria ser complemento de carga horária, deveria ser pessoas que têm o perfil e que gostam e gostariam de assumir, mas acho que foi uma construção assim, como todas as coisas, eu acho que o Ensino Médio Politécnico é uma construção, infelizmente tentativa e erro, tentativa e erro, que é o jeito mais comum de a gente resolver quando a gente não sabe alguma coisa, mas eu acho que não pode ficar o resto da vida assim, na tentativa e no erro [...]. [...] o processo do Seminário Integrado, que foi uma coisa assim, que de um dia pro outro fizeram a lei e jogaram, vocês têm que fazer, sem ter a discussão necessária, sem ter havido a preparação necessária, sem... utopicamente, sem levar em consideração essa questão de, por exemplo, como que se vai trabalhar em áreas se as aulas são separadas, os professores não se encontram, eles não mudaram nada a estrutura e quiseram que se implantasse uma outra coisa que precisaria mudar a estrutura [...].

A documentação oficial (Regimento) aponta uma objetivação na consolidação das noções de trabalho e cidadania, visando consolidar essas noções no estudante “de modo a ser capaz de, com flexibilidade, operar com as novas condições de existência geradas pela sociedade” (REGIMENTO, 2012, p. 6) e pretende também “Possibilitar formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico do educando”

(REGIMENTO, 2012, p. 6). Os escritos apontam o perfil do aluno que pretende se formar, indicando alguns elementos:

O aluno do Ensino Médio Politécnico deverá ser autônomo, solidário, pesquisador e capaz de investigar os problemas que se colocam no cotidiano escolar. Deve fazer planejamentos adequados e significativos, evidenciar conhecimento necessário para a consecução dos projetos articulando as diferentes áreas do conhecimento e os conhecimentos sociais. Relacionar-se bem com todos, demonstrando respeito, ética, responsabilidade, bom senso, iniciativa e criatividade. (REGIMENTO, 2012, p. 6-7).

A fala de G2 remete ao entendimento de Gonzaga (et al., 2013) a respeito do tema quando explica que o EMP foi compreendido inicialmente como formação técnica referente à aplicação de múltiplas técnicas produtivas, ou ainda, um adestramento para aplicação de diversas técnicas, quando, na realidade, o que se propunha era a apropriação dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Para os autores, o EMP

[...] é a concepção daquelas diversas técnicas que constituem os processos construídos pelos indivíduos por intermédio do trabalho e que acabam por inseri-los nas relações sociais. Portanto, a “politecnicia” se fundamenta na construção do conhecimento das diversas técnicas que constituem os processos de elaboração de determinada tecnologia. Assim, o conhecimento “politécnico” é o que dá sentido explicativo aos processos inerentes e constitutivos das técnicas e tecnologias elaboradas pelos indivíduos nas esferas do mundo do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia. (GONZAGA et al., 2013, p. 99).

Além do equívoco no entendimento da politecnicia, existiu também o descontentamento de parte dos professores em assumir o SI, uma vez que, no início da implementação, não havia entendimento sobre o que era e seus objetivos. Mesmo assim, para os entrevistados, de modo geral, a criação do SI também movimentou muito a escola e, de certa forma, é bem vista, porém o fato de ser tratada como disciplina para complemento de carga horária é um dos pontos que a gestão avalia como negativo. Para a G1, nem todo professor está habilitado para assumir o Seminário; ela conta que, às vezes, os docentes sentiam-se forçados a trabalhar com o SI devido à problemática da carga horária, assim como já acontecia com Ensino Religioso e Língua Inglesa.

Percebe-se a importância de uma formação acadêmica em que a pesquisa tenha princípio pedagógico. O professor não consegue ensinar o que não aprendeu. Apresentar esse problema, contudo, não é menosprezar o trabalho dos professores até então, ao contrário, é afirmar que o que se pretendia naquele momento era inviável do ponto de vista da formação dos professores, ponto que será comentado na próxima seção deste capítulo. Para G2, os

professores que se lançaram frente ao SI, mesmo com medo, acreditaram na proposta e realizavam parcerias com outros professores que possuíam afinidades, como aponta P3:

P3 Esse acho que é o grande problema nessa questão toda, porque se pensa em trabalhar por áreas, tá, mas Matemática fica sozinha, porque ela, [...] é uma ferramenta, ela pode ser utilizada nas outras áreas, mas a gente não tem essa cultura de trabalhar interdisciplinarmente, então, às vezes, professores que se conhecem e que pensam juntos “ah, vamos bolar um projeto juntos”. Eu, por exemplo, tenho já um tempo de caminhada em que eu me vi trabalhando sozinha [...].

Isso denota que as lacunas na formação colaboraram para a sensação de insegurança frente ao que se buscava: sair do trabalho individualizado e partir para o trabalho em conjunto para a promoção da interdisciplinaridade e, por meio desta e da pesquisa como princípio pedagógico, poder aproximar-se cada vez mais dos conhecimentos que embasam as diversas técnicas do atual processo de produção. A esse respeito, G2 e P2 dizem o seguinte:

G2 [...] eu vejo isso também no Seminário Integrado, essas disputas que tinham por trás muitas vezes não deixavam as coisas acontecerem, e a gente no meio disso tudo tentando fazer um bom trabalho, eu acho que a escola tem muitos defeitos, mas a gente tenta, a gente ouve, a gente é exigido em uma demanda cada vez mais crescente, profissionais cada vez mais doentes, poucas pessoas, pessoas sobrecarregadas e, mesmo assim, a gente tenta fazer tudo do jeito que a gente entendeu e o pior, quando finalmente a gente entende, muda o governo e muda tudo. Quando a gente entende e avança... muda tudo! Quando começa a ficar bom... Por exemplo, ninguém até hoje me avisou que Ensino Médio Politécnico acabou oficialmente e que não haveria mais o Seminário Integrado, do mesmo jeito que veio e foi posto “goela abaixo” o começo, veio o término também, né. Entendo que ele terminou, pra começar, porque não tem mais a disciplina de Seminário Integrado, mas se bem que disseram que era pra continuar fazendo pesquisa, apesar de não ter a disciplina, né, até achei que... mas lá no sistema também já mudou, já não tem mais a palavrinha Politécnico lá também.

P2 [...] por que nós temos que pensar que a avaliação, vou falar mais uma vez, serve também como uma avaliação do nosso trabalho, então devemos procurar fazer o máximo pra ajudar o aluno a enfrentar dificuldades, o que é bem difícil, pois hoje em dia se tem turmas cada vez mais diversificadas, tem a inclusão que se tem que dar conta, a quantidade de alunos que se tem em sala de aula, mas tu tem que dar o teu melhor pra procurar fazer um trabalho que fuja um pouco do tradicional, possibilitando a eles... abrir os horizontes.

As disputas que G2 comenta também são de ordem político partidária. Para a entrevistada, conforme a ideologia do partido que representa o poder instituído, a educação apresenta transformações drásticas. Para G2, foi um trabalho muito grande compreender o EMP e, no momento em que a escola começou a dar pequenos passos para a transformação, os governantes abandonaram a ideia com a troca de gestão.

Entende-se, portanto, houve um abandono “discreto”, pois se dizia que o SI não acabaria, que os espaços de pesquisa deveriam continuar dentro de cada área. A leitura que se faz, portanto, é do término do SI, pois no momento em que se distribui o SI dentro das áreas de conhecimento, não se pode garantir que ele esteja acontecendo, visto que a interdisciplinaridade ainda é um grande desafio. Não é possível compreender os espaços de pesquisa de outra forma que não seja fragmentada, com cada professor em sua disciplina. Pode-se constatar que, a partir de 2016, a escola pode modificar a expressão de resultados, optando pela manutenção dos conceitos e pela atribuição de mais um: o CEA (Construção Excelente da Aprendizagem). Para G2, o EMP praticamente não existe mais, embora a escola tenha mantido algumas de suas características, e o que chama sua atenção é o entendimento que de modo geral é feito sobre a democracia. Para G2, o que existe é uma “falsa democracia”, pois os professores não são ouvidos e as mudanças ocorrem sem as instâncias superiores saberem se é possível a transformação, se os professores possuem formação adequada, se a escola possui estrutura para oferecer e, ao mesmo tempo, a sociedade também compreende a democracia como e quando convém, esquecendo-se do bem coletivo. Espera-se da escola uma gestão democrática enquanto observa-se o contrário. G2 ainda diz o seguinte:

G2 Primeira coisa, eu acho que as pessoas em primeiro lugar não sabem o que é democracia e as que sabem, a democracia que elas querem também não é o conceito certo de democracia, pra mim, democracia é uma ideia linda mas ela só funciona se as pessoas estiverem a fim de buscar o bem comum, não o interesse próprio, a questão é que as pessoas citam a democracia para conseguir os direitos próprios e exclusivos e mais estão nem aí pra ninguém, e pra mim resumindo foi esse o problema tá... você impor, que tem ser democrático, você tem que ouvir todos os segmentos, você tem que reunir com todos os segmentos, primeira coisa: as pessoas só fazem alguma coisa normalmente, não gostaria que fosse assim mas, é a realidade ao meu ver, só fazem as coisas se elas estiverem ganhando alguma coisa, e esse ganhando alguma coisa é ganhando individual não é coletivo também, “ah vamos nos reunir no sábado pra fazer uma limpeza no bairro?” “Não, né se for limpar o meu quintal tudo bem, mas limpar o bairro? Tá até vou mas, o que eu vou ganhar com isso? Vou ganhar prêmios? Ou eu vou ganhar nota?” Primeira coisa pra mim é isso, essa ideia de democracia as pessoas não querem essa democracia, elas querem usar essa democracia pro seu próprio interesse, então quando você reúne quando se quer você consegue reunir esses segmentos, que vamos combinar, ninguém quer ir, “ah mas eu já trabalho, no sábado eu tenho que ir pra reunião de escola? Pelo amor de Deus!!” Bom hoje em dia eles não querem ir nem na reunião das mães, esse último dia das mães que não é mais certo dia das mães, é dia da família de quem cuida de mim por que as famílias já mudaram, eu fiz um círculo de paz, fiquei horas fazendo com tudo o que você pode imaginar de capricho, as mães não quiseram ficar, simplesmente se fossem só cinco minutos sim né, eu fiquei “super” frustrada né pois tem gente que não faz nada né, a gente que faz... faz tudo, fica esperando, e as pessoas não querem mais participar, elas só querem fazer a obrigação mínima delas ali e deu, então pra mim esse processo todo é utópico por que pra começar o governo que nós estamos vivendo não é uma democracia né, é uma ditadura disfarçada de democracia, pra enfiar tudo isso “goela abaixo” assim, sem discussão... isso não é democracia, aí querem obrigar a gente a fazer uma

democracia, não pera aí... democracia não pode ser obrigada, não é assim, aí você tenta implementar com pessoas que já não querem mais.

Além da democracia, percebe-se, a partir da fala de G2, uma preocupação com a inclusão, pois seu relato afirma que alguns professores não estão abertos a mudanças. Vasconcellos (1998) critica o pensamento atribuidor de culpas aos estudantes das classes populares e especiais por não alcançarem resultados satisfatórios. Saul (2015), Freire (2001), entre outros autores, fazem duras críticas ao olhar determinista em relação aos estudantes que precisam estudar e têm esse direito garantido na legislação. Trata-se de um olhar mais inclusivo no que se refere à avaliação e a resistência impede que se avance sob um olhar para ela como instrumento de cooperação com o trabalho do professor, apontando caminhos na construção da qualidade da aprendizagem dos jovens na escola e fazendo valer um direito de todos. As dificuldades enfrentadas pelos docentes não podem ser ignoradas e precisam estar relacionadas com a resistência que impede uma formação que atenda às demandas atuais, sem que seja preciso “adoecer” (G2). A luta por uma educação democrática é também a luta pelos professores, na batalha por condições dignas de trabalho e sobrevivência, e também por uma formação digna. O próximo subcapítulo, então, apresenta alguns caminhos para a formação de professores.

4.4 A SINALIZAÇÃO DE OUTROS CAMINHOS FORMATIVOS

As dificuldades anunciadas no item anterior, aliadas aos relatos dos docentes, sinalizam para outro item que emergiu da pesquisa: a formação de professores. Indicada como uma possibilidade para solucionar os problemas encontrados no caminho percorrido na implementação do EMP, a formação foi citada pelos próprios professores sinalizando o entendimento que os docentes possuem em relação a sua constante formação.

É oportuno explicitar que durante a implementação do EMP ocorreram formações para professores, no intuito de congrega os docentes e promover reflexões e discussões a respeito do que a proposta trazia. Seminários e pequenos cursos foram ofertados para alguns membros das escolas, e o trabalho em áreas foi muito discutido frente à interdisciplinaridade e à pesquisa e a avaliação também ganharam destaque nas discussões. Mas o que mais atingiu os professores no período averiguado foi, sem dúvida, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio²⁹, que objetiva a formação continuada de docentes e gestores atuantes no EM,

²⁹ Instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013.

tanto nas zonas rurais e urbanas do país, estando em consonância com a LDB e com as DCNEM. O curso “representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio” (BRASIL, 2014). A orientação pela perspectiva da inclusão presente em seu material elaborado também em áreas do conhecimento vinha ao encontro do EMP.

O desenho da formação continuada no contexto do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio expressa as discussões realizadas nos últimos anos pelo Ministério da Educação – MEC, Secretarias de Estado da Educação, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação (CONSED), Universidades, Conselho Nacional de Educação e Movimentos Sociais, assim como as intensas discussões realizadas no Fórum de Coordenadores Estaduais do Ensino Médio. Neste sentido, expressa o amadurecimento do país com vistas ao compromisso com uma Educação Básica plena (da Educação Infantil ao Ensino Médio) como direito de todos. Assim, ele é constituído principalmente pela articulação de ações existentes do MEC, Universidades Públicas e Secretarias de Educação estaduais, e de novas proposições de ações que passam a constituir-se num conjunto orgânico e definidor da política para o Ensino Médio brasileiro. (BRASIL, 2014).

Práticas foram repensadas e, constantemente, o grupo de professores apresentava, entre si, trabalhos realizados em conjunto com outras áreas, propunham temas geradores e sugeriam novidades.

Quanto ao Regimento escolar, o mesmo aponta que a formação continuada de professores deve acontecer ao longo do ano letivo, podendo ser ampliada ao coletivo dos demais segmentos da comunidade escolar. Seu objetivo é propiciar momentos de estudo, discussão e qualificação na tentativa de enfrentamento aos desafios da realidade da escola e garantir a aprendizagem e acesso e permanência do estudante na instituição até que ele conclua seus estudos. “É sistemática, planejada, executada e avaliada pela Equipe Diretiva e pelo coletivo da comunidade escolar e objetiva a formação, atualização e qualificação profissional”. (REGIMENTO, 2012, p. 16). O interessante no Pacto é que a realidade da escola era discutida e as atividades propostas partiam da realidade escolar.

De maneira geral, a iniciativa agradou aos professores que se sentiram incentivados a estudar, obtiveram ajuda de custos como bolsistas e organizavam-se em finais de semana para encontros. Estudos durante a semana eram inviáveis pelo excesso de atividades dos docentes. Independentemente de algumas críticas, os relatos apontam, de modo geral, uma aprovação ao curso, como é o caso de P4 a seguir:

[...] tinha o Pacto, né, que foi um curso de formação, mas acho que poderia ter mais, mais específicos também [...] ele ajudou em alguns momentos, ele ajudou, mas

faltou ainda alguma coisa, tinha que ser mais focado ainda do que foi, mas realmente teve algumas coisas bem boas que a gente aprendeu e conseguiu aplicar, mas teve momentos que deixou a desejar.

O relato aponta que, no entendimento de P4, o curso precisava ter contemplado situações mais específicas do cotidiano para que ajudasse os docentes a inserir a Matemática nos projetos interdisciplinares. De certa forma, o Pacto, como qualquer formação, pode ter apresentado lacunas, porém é importante refletir acerca da ânsia de uma formação que capacite o professor em relação à interdisciplinaridade, à pesquisa e à avaliação. Na expectativa de ilustrar as tendências das reflexões que seguem, apresentam-se na sequência os relatos de G1 e G2, referentes à formação de professores.

G1 [...] eu ainda tenho a dificuldade dos professores, isso aí, bate no professor e o professor não sabe o que é um trabalho científico, os passos de um projeto, e eu pergunto: “meu Deus do céu!” Fez uma licenciatura, nunca fez um trabalho científico? Como que pode um professor não saber? [...] a gente passou pelo Seminário Integrado, nós já passamos por aquele Ensino Médio Politécnico, deveria estar muito melhor hoje, e não está. Eu não sei um pouco, eu culpo sim os meus colegas trabalho, por não saber, como que daí eu tem outros professores que conseguem, né...

G2 [...] lembrei do Pacto que meio que parecia uma lavagem cerebral (risos)... porque eu li a mesma coisa não sei quantas milhões de vezes, mas será que escreveram isso umas 10 vezes mesmo ou eu que estou ficando louca, parece uma lavagem cerebral e funcionou em certas coisas, porque, como eu disse, eu mesmo não teria feito certas coisas [...].

Quando G1 fala que “isso bate no professor”, refere-se à dificuldade de parte do corpo docente no trabalho pedagógico com a pesquisa científica. Para G1 existe uma parte considerável do corpo docente que não aprendeu a trabalhar dessa maneira. Diedrich (2009) e Silva (2011) indicam, em suas pesquisas, a importância de uma constante atualização docente, conforme mencionado no capítulo 3 deste estudo. Para eles, uma formação voltada à pesquisa científica pode contribuir para que o docente reconfigure suas percepções em relação ao processo de educar. De fato, percebe-se a necessidade de uma formação continuada que consiga propiciar momentos de estudo e reflexão que possam cooperar com as graves defasagens (citadas por G1), na formação dos profissionais. Para G1, existem alguns “professores que conseguem”, ou seja, na visão de G1, mesmo não sabendo como fazer, existem alguns professores que tentam aprender e arriscam-se. Nota-se que as lacunas na formação dos professores, mesmo os que recentemente concluíram a graduação, são de extrema relevância e merecem atenção. Tomando-se como ponto de partida o entendimento que a maioria dos professores receberam formação sem conexão com a pesquisa,

fragmentada, desconectada com o fazer pedagógico (mesmo cursando os estágios em momentos estanques, desvinculados da pesquisa) e apresentam dificuldades frente a uma proposta como a do EMP, é compreensível a necessidade de uma formação continuada que colabore com esse suporte. Mas, ao que parece, professores recém formados também enfrentam tais dificuldades, o que pode estar sinalizando para formações docentes a nível de Ensino Superior, com muitas lacunas, conforme prosseguem G1 e P4:

G1 [...] na minha licenciatura, se falava muito, mas chegava no final do semestre a minha avaliação era a prova, né, então a própria instituição... se falava, se falava e se falava, e se fazia prova, tinha colegas minhas que nossa... a gente via, ótima profissional, ia bem e foram mal na prova, mas elas estavam de recuperação porque elas tinham ido mal na prova, entende? Então, assim, se diz uma coisa, e se faz outra, né, então a gente aprende assim também, mas nós temos que mudar, se nós queremos ser educadores temos que mudar, e não vai ser assim de uma hora pra outra, são pequenos passos mas ver que é sim possível, que a gente consegue sim e que o aluno vai estar aprendendo também, não é porque... só a prova, poxa, se eu vejo que meu aluno consegue desenvolver em aula, né, e se ele não foi bem só na prova...

P4 Eu acho que também falta de preparação porque eu aprendi dando aula, muita coisa eu aprendi assim, que eu não tinha tido contato ainda, falta de planejamento talvez... de buscar mais, de repente foi falha minha, se eu tivesse buscado mais, também conseguiria ter articulado melhor, talvez isso. [...] mas é difícil, tem alguns conteúdos, assuntos que eu tenho dificuldade de incluir, ainda tenho, né, de incluir a Matemática.

Nota-se que os relatos também terceirizam a responsabilidade de mudança no cenário educacional frente ao que o EMP permitia como política pública. A partir das declarações dos entrevistados, percebe-se a esperança em medidas que contribuam para a melhoria da aprendizagem dos estudantes e das condições de trabalho dos professores, porém observa-se que se tornam paliativas as medidas sugeridas por proposições em que os envolvidos não tomem para si a responsabilidade de ir além, de superar suas próprias dificuldades e angústias.

Melão (2012) comenta em seu trabalho já citado no capítulo 3 desta dissertação, que o saber matemático ensinado na escola e o conhecimento científico fazem parte da responsabilidade do professor. Para Melão (2012) a relação entre esses saberes consolida-se através da formação de docentes.

Embora com falhas, carências e necessidade de reformulação, de acordo com os relatos de G1 e P4, o número de instituições de Ensino Superior (IES) aumentou consideravelmente nos últimos anos (BRASIL, 2018), fato que ajudou a ampliar ainda mais a oferta de vagas. Outra informação importante é o crescimento da oferta de cursos de

graduação e pós-graduação à distância, outra possibilidade para os que moram em locais de difícil acesso às instituições.

No Ensino Superior, o que se percebeu recentemente foi a classe que antes não frequentava a universidade hoje nos bancos escolares e em busca de conhecimento, o que pode garantir, entre outras coisas, a ascensão e qualificação profissional. Tal acesso foi possível em virtude de muitos programas de governo (PROUNI, FIES, política de cotas, entre outros), que ampliaram as vagas nas instituições públicas e garantiram a entrada nas instituições particulares dos que não poderiam arcar com seus custos. Algumas universidades apresentam programas de bolsas para estudantes de baixa renda, o que também colaborou para a ascensão das classes menos favorecidas aos bancos universitários.

As demandas do mercado de trabalho também incentivaram à procura pelo Ensino Superior, visto que algumas vagas de emprego requisitam o diploma. A grande oferta de vagas nas IES estimularam a concorrência e, atualmente, podem ser encontrados cursos de graduação e de especialização com preços bem acessíveis.

Em observância ao que foi brevemente citado, destaca-se o desafio da formação de professores nos cursos de licenciatura. Compreende-se a educação de Ensino Superior, no caso da universidade, como aquela que, além do ensino de técnicas para aprendizagem de uma profissão, é a responsável pelo que se considera a formação profissional não fragmentada (ensino), pesquisa e extensão. Afirmou-se, até então, que a formação dos professores apresenta grandes lacunas frente às demandas da educação atual, portanto o maior acesso ao Ensino Superior tem contribuído para que as IES repensem a qualidade do ensino nas licenciaturas, dadas as características que o profissional professor precisa apresentar. É importante lembrar que as IES são avaliadas periodicamente pelo Ministério da Educação e o resultados dessas avaliações fornecem parâmetros de excelência. Portanto, a excelência está ligada a padrões de avaliação que gera melhores notas, o que não garante, necessariamente, a qualidade do ensino – encontra-se aqui mais um resquício da avaliação tradicional.

Em leituras realizadas, os autores Anastasiou, Alves e Masetto (2003) fazem menção à construção do currículo e do projeto político pedagógico das IES como tentativa de aproximação e resolução das necessidades que o Ensino Superior enfrenta.

Os estudos de Anastasiou e Alves (2006) apontam que é preciso entender que características como rigidez nos métodos de ensino, bem como nos resultados em provas e testes e o ensino em disciplinas fragmentadas e isoladas entre si são algumas das peculiaridades que ainda perduram nas aulas das universidades, logo, a educação básica, receptora de profissionais assim formados, tende a reproduzir a prática tradicional de ensino.

Estas são resultantes de uma visão moderna do fazer científico, que inicia a partir da revolução científica do século XVI e que tem como modelo os princípios da racionalidade na construção e escolha de métodos, características disciplinares que primeiramente separam e classificam as partes para posteriormente estabelecer relações entre elas e a totalidade. É o que ainda acontece nos estabelecimentos de ensino. (ANASTASIOU; ALVES, 2006). Segundo os autores,

Nessa visão moderna de ciência, encontram-se sistematizados os seguintes elementos, presentes ainda hoje: o reforço e a rigidez do método que se torna tão ou mais importante que o objeto de estudo; o desconhecimento do homem como sujeito empírico e sua identificação como sujeito epistêmico; um conhecimento factual que não tolera interferência de valores, dicotomizando sujeito e objeto; a especialização produzindo conhecimento aprofundado de aspectos, porém sem obter processos integrativos; o senso comum tomado como superficial, ilusório e falso, buscando, em sua ruptura epistemológica, o salto qualitativo para o conhecimento científico. (ANASTASIOU; ALVES, 2006, p. 42).

Ou seja, os autores defendem que os currículos das universidades necessitam superar o modelo racionalista e partir para um currículo que atenda realmente às necessidades contemporâneas na formação de profissionais docentes para atuarem nas transformações da sociedade em que estão inseridos, é preciso uma proposta pedagógica que aproxime pesquisa, formação específica e prática.

Citando Boaventura de Sousa Santos (1999), as autoras Anastasiou e Alves (2006) indicam uma ruptura epistemológica também no Ensino Superior, um olhar diferenciado sobre a ciência, onde o currículo torna-se globalizante, partindo das necessidades dos alunos, da instituição e da sociedade. No caso da formação de professores, um currículo que estabeleça vínculos fortes com a pesquisa. Sob esse aspecto,

[...] nenhuma forma de conhecimento é, em si, racional, portando dialoga com outras formas de conhecimento, deixando-se penetrar por elas; valoriza o conhecimento de senso comum que no cotidiano orienta as ações e dá sentido à nossa vida. O salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum, como emancipatório, pois o primeiro somente se realiza quando se transforma no segundo. (ANASTASIOU; ALVES, 2006, p. 45).

Assim como as autoras Anastasiou e Alves (2006) e Nóvoa (2017) também observa avanços na área de formação de professores. Segundo o autor, os últimos 50 anos têm sido de grande desenvolvimento de pesquisas relevantes na área de formação de professores. As ideias de “professor reflexivo” (NÓVOA, 2017, p. 1108) e “professor pesquisador” (NÓVOA, 2017, p. 1108) estimularam avanços significativos no campo de formação docente,

principalmente no que o autor chama de “ligação à pesquisa e na aproximação dos professores ao espaço acadêmico das outras profissões do conhecimento”. (NÓVOA, 2017, p. 1108). Para ele, nos últimos anos, também vêm crescendo um sentimento de insatisfação entre o que se pretende na formação de professores e o que a realidade educacional apresenta, “um fosso intransponível entre a universidade e as escolas”. (NÓVOA, 2017, p. 1109).

Os professores entrevistados revelam que com o que aprenderam conseguem muito pouco em relação à aproximação dos conhecimentos científicos à realidade dos projetos elaborados pelos estudantes do EMP. Reconhecem que as práticas tradicionais que dicotomizam teoria e prática são ainda as mais utilizadas na escola, corroborando, assim, com práticas de pesquisa enfraquecidas, como mostra a reflexão feita por P3 a seguir, graduada há poucos anos, ao questionar as práticas cotidianas da escola a partir do seu curso de pós-graduação.

P3 Eu sinto uma angústia assim... do que se pode fazer, por exemplo, esse ano eu estou desenvolvendo um TCC que eu estou fazendo de uma pós em ensino de Matemática, e a proposta foi ensinar não prismas, pirâmides, cilindros e cones, e sim prismas e cilindros, cones e pirâmides, de uma maneira a generalizar por que um são duas bases e um corpo, e o outro é uma base e um vértice, e aí tô trabalhando com os alunos um material que era mais ou menos assim... e os alunos, é até meio engraçado, porque os alunos estão acostumados a ir pro quadro e, quando notei eles em grupo, entreguei o material pra eles e eu via eles se debruçando e fazendo, e eu fiquei “tá, e eu vou ficar fazendo o que agora? Vou ficar só olhando? Qual que é a parte que eu vou? Aí eles, “não, profe, eu não entendi direito essa questão, é assim, assim, assado? E eu fiquei pensando... será que essa é a ideia que deveria ser repensada? Porque, inclusive, os alunos perceberam assim que acolheram a ideia, foi interessante ver eles formando os grupos e irem trabalhar e construir, por aí eu levei isopor, palito de churrasco e eles montavam os cones ou as pirâmides e viam a altura, o apótema, enxergavam triângulo retângulo... então eu pensei: “olha, eu estou aqui mais analisando e auxiliando do que desenhando uma pirâmide tridimensional num quadro bidimensional, né?” E eu pensei: “será que seria atividades assim que deveriam ser repensadas?”

Nóvoa (2017) argumenta a favor de uma formação de professores que atenda ao exercício de uma profissão docente, uma formação profissional universitária. Atualmente, além de algumas resistências universitárias, é a “desprofissionalização” (NÓVOA, 2017, p. 1109) a principal força colaboradora da existência de uma “zona afótica” entre universidade e escola. O autor entende que a desprofissionalização ocorre de diversas maneiras, como no ataque às instituições universitárias de formação docente e a privatização da educação, que, segundo ele, em conjunto configuram um programa de educação norteado por princípios de mercado. “A desprofissionalização manifesta-se de maneiras muito distintas, incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do

trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controle”. (NÓVOA, 2017, p. 1109).

Em linhas gerais, os movimentos de desprofissionalização estão vinculados à prática, possuem uma visão técnica, aplicada e, segundo o autor, esvazia o trabalho docente de “suas dimensões sociais, culturais e políticas” (NÓVOA, 2017, p. 1110), atrelada a um apelo muito forte à privatização da educação, ou seja, não se trata de consolidar instituições privadas como alternativa às públicas ou de edificar escolas privadas, mas sim atribuir formas de gestão e de funções pedagógicas a grupos privados ou contratados por entidades públicas.

Nóvoa (2017) comenta que o Brasil possui uma legislação interessante e avançada na formação de jovens docentes, e cita programas como o PIBID³⁰, porém a realidade de maneira geral no campo da formação de professores ainda é deficitária. Defende ainda que os professores da educação básica precisam, além da consciência do porquê da escolha da profissão, assumir sua postura frente própria formação, atribuindo a si mesmos o papel de formadores, na tentativa de parcerias com as universidades, em uma perspectiva de formação continuada.

Soares (2018) sinaliza positivamente para as tendências de ascensão formativa por parte dos professores. Embasada em Maturana (2001), a autora entende que para se constituir professor o sujeito necessita refletir sobre sua própria experiência, no contexto em que atua, ou seja, é interessante que os professores consigam ressignificar seu fazer “de forma recursiva e em interação com seus pares”. (SOARES, 2018, p. 60).

Entende-se que a missão complexa de formação continuada é a que se dá em comunicação com as universidades, no intuito de fortalecer a pesquisa e a constituição do profissional professor – pesquisador – autoformador. Para Nóvoa (2017), não pode existir formação de docentes com a profissão fragilizada, assim como não pode existir profissão forte e qualificada se a formação de professores também estiver enfraquecida e reduzida puramente a técnicas pedagógicas ou apenas centrada no domínio das disciplinas. Compreende-se, ainda, que o professor se forma como sujeito a partir do movimento recursivo sobre sua prática, experimentando-a, refletindo sobre ela e refazendo-a, em uma tentativa de melhorá-la a partir do contexto em que vive e em conjunto com estudantes e colegas.

É necessário, portanto, consciência para enfrentar a luta contra movimentos desmanteladores da educação e perseguir sempre a valorização dos docentes, bem como uma consciência ampla da profissão como formadora de outros sujeitos críticos com capacidade de

³⁰ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

intervir na realidade em que vivem, a fim de contemplar a resolução dos problemas que a sociedade atual apresenta.

Este capítulo tratou, por conseguinte, da concepção que os professores sujeitos da pesquisa têm de avaliação no EMP e, dessa questão, reflexões importantes emergiram. A seguir, esses aspectos serão indicados e discutidos com maior aprofundamento.

5 DA SEMENTE À COLHEITA: UMA OBSERVAÇÃO À SOMBRA DESTA ÁRVORE³¹

As categorias que emergiram desta investigação oportunizaram uma reflexão, com o propósito de aproximação do objeto de pesquisa. A *avaliação* no EMP revelou concepções presentes no cotidiano escolar, apontou dificuldades e a necessidade de uma formação docente coerente com uma prática emancipadora.

Na oportunidade de entrelaçamento das entrevistas com o corpo teórico, indica-se Freire como um inspirador para a ousadia que se propunha neste capítulo. Ousadia porque, partindo da fala de um dos entrevistados e dos escritos freirianos, pretendeu-se atribuir sentidos às comparações metafóricas aqui apresentadas e embasadas em Freire (2001). Toma-se como empréstimo a fala do entrevistado quando compara o fazer docente a uma passagem bíblica, a parábola do sementeiro. Inclui-se a obra de Freire (2001), *À sombra desta mangueira*, para reflexões em consonância com o corpo teórico que fundamenta a investigação. A obra inspirou a investigadora que, enraizada em sua condição, no contexto da escola estadual, encontra-se na observação, como se estivesse à sombra de uma árvore, assim como aponta o título do presente capítulo. “Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espriar, me mundializar” (FREIRE, 2001, p. 25). Freire optou pela mangueira devido à mesma se assemelhar a outras de suas lembranças do lugar de onde viera, do seu posicionamento inicial.

O termo “posição” neste capítulo, portanto, apresentará vários significados, dependendo do contexto a que se refere. Mas, retornando à obra freiriana, destaca-se a importância da posição em que nos encontramos para nos posicionarmos perante o mundo, pois é a partir da posição que escolhemos que enxergamos as coisas por um ou outro viés. Por isso, coloco-me embaixo de minha árvore, admirando a paisagem de onde me encontro e refletindo acerca do contexto em que me insiro, ou seja, o lugar onde estou e trabalho, a escola estadual que passou pela implementação de uma proposta curricular e as relações que ali existem, admirando as demais árvores, flores, frutos que são colhidos e seus sabores e cheiros, em uma relação com os acontecidos durante a vivência do EMP e as lembranças que fazem recordar um tempo de buscas, empenho e persistência, ou seja, os frutos do EMP, além dos trabalhos desenvolvidos com os alunos. Por meio das falas dos entrevistados, é possível relembrar o sabor desses frutos, nem sempre doces, mas que oportunizaram a observação de mudanças no

³¹ O tempo verbal a partir do capítulo 5 está em primeira pessoa por ser inspirado nas leituras freirianas.

cenário habitual da escola, com a criação de novas configurações para ensinar e aprender. Revivendo o que vivi no EMP, sob a ótica dos entrevistados e após o mergulho teórico a que me submeti, tive a oportunidade de reelaborar minhas próprias concepções e reafirmar meu posicionamento mediante as demandas que vivencio na escola. Lanço-me em um “querer saber” que vai um pouco mais além da “*curiosidade ingênua*”, como Freire (1996, p. 29) sinaliza em seus escritos e, em uma oportunidade mais que conveniente, utilizo-me de suas palavras para dialogar com o leitor nessas reflexões.

Para Freire (2001, p. 24), “Rever o antes visto quase sempre implica ver ângulos não percebidos. A leitura posterior do mundo pode constituir-se de forma mais crítica, menos ingênua, mais rigorosa”. Nesse sentido, assumo também o empréstimo das palavras do entrevistado que colaboraram com meus pensamentos, enquanto aproveitara a sombra de minha árvore, contemplando o que emergia no campo de investigação.

O entrevistado compara a implementação do EMP com a parábola do semeador, pois, para ele, existem diversas características entre os professores que se assemelham aos “tipos de terra” que o semeador planta, sendo que, de modo geral, elas se dividem em três qualidades, a saber: um terreno fértil; um terreno fértil, porém com rochas que dificultam o enraizamento de novas sementes e um terreno infértil. Apresenta-se, também, entrelaçamentos de alguns dos demais autores já citados no presente trabalho, bem como publicações recentes em torno da temática.

O terreno fértil, no entender do entrevistado, é como os “[...] professores que têm consciência [...]” e, a partir de seu comentário, entende-se que existem professores na escola com capacidade de abertura para transformações, abertos também ao diálogo, pois se compreende com predisposição para tal, aquele profissional que mostra inclinação para modificar-se, para reavaliar sua prática diária e traçar novos caminhos, como relata G2:

G2 [...] eles dão chance de acontecer, ficam com medo também, mas eles tentam conseguir achar soluções, eles tentam acreditar no processo, eles tentam, se decepcionam muitas vezes e depois desistem, porque não estão vendo muita seriedade por lá... ou que o negócio é totalmente político, mas normalmente esses demoram mais pra desistir, ele só desistem depois de terem tentado [...].

O entrevistado G2 declara que os educadores, de modo geral, também possuem temores que são geralmente superados pela apropriação e reflexão sobre a ideia de uma educação democrática. O professor que consegue ler a realidade e deixa-se afetar por ela pode perceber, também, que a educação necessita transgredir o modelo instituído e ultrapassar as barreiras do imobilismo que se perpetua na escola.

O saber estanque, “blablatizante” (FREIRE, 1996), voltado à “domesticação” (FREIRE, 1996) dos sujeitos é um dos fatores que implica a perda da vontade de estudar, fazendo com que o diálogo indispensável para que a aprendizagem aconteça se torne um monólogo sem sentido. Entende-se que deixar afetar-se pela realidade, como dito no parágrafo anterior, é defrontar-se com o modelo opressor, segregador e dismantelador das esperanças dos excluídos socialmente. Indignar-se frente a reprovações em massa e a constatação da ineficiência de métodos ultrapassados compõe a constituição do considera-se um educador progressista, libertador (FREIRE, 1986, 2001). Para Freire (1996),

Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador. O que a raiva não pode é, perdendo os limites que a confirmam, perder-se em raivosidade que corre sempre o risco de se alongar em odiosidade. (FREIRE, 1996, p. 40).

Freire (1996) explica a indignação como sendo benéfica aos professores e aos alunos, pois silenciar mediante a constatação da exclusão das massas é concordar com as injustiças e trabalhar contra a liberdade dos sujeitos, em uma doutrinação que aparentemente acomoda e modela as pessoas. Freire (1996) cita que Cristo também se indignou com os vendilhões nos Templos, portanto calar-se mediante o “pensar certo” (FREIRE, 1996, p. 27) é assumir as injustiças como sendo dignas e fruto dos que não se dedicaram o suficiente, tornando essa uma postura com “roupagem de neutralidade”. Uma ideia que afronta a autonomia de todos os envolvidos.

Percebe-se, também, que o entendimento da realidade educacional por parte do professor é algo urgente, pois Freire (1996) afirma várias vezes que o olhar neutro não existe, até mesmo porque a própria neutralidade é uma opção, uma escolha. E, ao entender essa não neutralidade, o professor permite-se questionar o que ensinar, para quem ensinar e com que objetivos. Por isso, a importância dessas decisões para o trabalho da autonomia dos estudantes, que, em um processo dialógico com o professor (também um aprendiz) possam, em conjunto, entender o que não sabem e buscar aprender, assim como aprimorar o que já sabem. Vasconcellos (1998, p. 88) concorda quando aponta uma tomada de consciência por parte do professor para “deixar de ser instrumentalizado” e questionar-se sobre suas ações, pois, para o autor, o professor possui um grande poder em suas mãos. É conveniente destacar que o poder em questão pode estar colaborando com um modelo de exclusão social tanto pela reprovação, quanto pela aprovação sem critérios. O que é fundamental ter em mente é a aprendizagem.

A reestruturação curricular do EMP, no entanto, foi uma possibilidade para a avaliação e reconstrução de uma prática pedagógica consolidada que se mostrou ultrapassada pelas necessidades sociais existentes e em constante transformação. É importante salientar que o Regimento analisado na investigação assume a concepção de emancipação, também defendida por Saul (1994, 2000, 2015) e Freire (1986, 1996, 1987). O PPP, como já fora dito, correspondente ao ano 2008 e vigente no período da implementação do EMP, apresenta alguns aspectos que sinalizam na mesma direção ao propor a formação de sujeitos atuantes socialmente.

A investigação demonstrou o entendimento de alguns professores em concordância com a documentação analisada, principalmente em relação ao Regimento, onde a concepção emancipatória é enfatizada. Segundo G2, existem professores que “tentam acreditar no processo”, compreendem a necessidade de uma avaliação menos voltada para a classificação, para a atribuição de notas e seleção. Estamos diante de um entendimento de avaliação como processo, pois assume a aprendizagem como uma construção.

Para Saul (1994), a avaliação não pode ser trabalhada isoladamente, sem considerar-se o conjunto do qual ela faz parte. A autora considera “um fetichismo” (SAUL, 1994. p. 64) pensar que a mudança na qualidade do ensino está apenas centrada na avaliação e, para ela, a maioria das rotinas em sala de aula está voltada a esse fetichismo, como explica a seguir:

Em nome da avaliação, o aluno vai ou não vai para a Escola, faz ou não faz a lição, fala ou não fala determinadas coisas, comporta-se de uma maneira ou de outra; isto porque tem a avaliação. Os pais também caminham em função de perseguir como está a avaliação do aluno na Escola, e os professores, em geral, utilizam, durante a maior parte do tempo, a avaliação como sistema de controle da disciplina, das tarefas e de tudo o que acontece. Isso aparece nas pesquisas do cotidiano da Escola. (SAUL, 1994, p. 64).

Saul (1994) admite ser possível transformar a sala de aula, iniciando-se por alterações nas avaliações, porém, como já dito anteriormente, a avaliação não é isolada do processo do qual faz parte, é parte integrante das concepções e posturas assumidas pelos envolvidos na educação. Segundo a autora, é possível mover-se por meio da avaliação, em busca de um projeto político, “prevendo a própria concepção da Escola como um todo” (SAUL, 1994, p. 65). É possível compreender, portanto, o EMP como uma possibilidade para converter a sala de aula tradicional (e a avaliação tradicional) em outras possibilidades de aprendizagem e de acompanhamento dos estudantes. O Regimento e o PPP da escola investigada sinalizam para uma aprendizagem pautada na pesquisa como princípio pedagógico e o SI consta no

Regimento como articulador das áreas do conhecimento. Os entrevistados também assinalam essa coerência em seus depoimentos.

É possível compreender que os espaços do SI foram a abertura para que todos na escola pudessem comunicar-se, aprender coletivamente para que a interdisciplinaridade neste caso fosse a mola mestra para o estabelecimento da dialogicidade entre áreas de conhecimento. Almeida; Boff (2018) apontam que o trabalho interdisciplinar se dá pela interlocução entre colegas com objetivos comuns, sendo respeitadas as opiniões de cada membro docente.

Em trabalho recente com relação à interdisciplinaridade e sobre o processo de aprendizagem no EMP, os professores Silva; Gonzaga; Azevedo (2018) comentam a necessidade de se pensar a interdisciplinaridade como estratégia para o entendimento do contexto, da realidade na qual os sujeitos estão inseridos. Ou seja,

Isto significa afirmar que, na formatação dos currículos atuais, a interdisciplinaridade é compreendida como um instrumento metodológico que objetiva a compreensão da realidade expressada na construção do conhecimento. Entretanto, este conhecimento não se substantiva pelo sentido e significado apreendido porque na realidade este conhecimento é parcial. Não contempla a possibilidade de contextualização porque se esgota na parcialidade de sua apreensão. Assim sendo, o modelo curricular estruturado no conhecimento fragmentário não objetiva a compreensão da totalidade ou dos contextos em que o conhecimento é instrumento de transformação individual e social. (SILVA; GONZAGA; AZEVEDO, 2018, p. 209).

Para os autores, o modelo de ensino tradicional é constituído na organização curricular da disciplinarização, “[...] que no contexto moderno recebeu o significado de conjunto de conteúdos e não de conhecimentos, esgota-se por si mesma como construção do conhecimento elaborado nos processos de aprendizagem” (SILVA; GONZAGA; AZEVEDO, 2018, p. 209), o que restringe a compreensão, por se tratar ainda de um modelo fragmentado. Afirmam ser uma característica que dificulta a contextualização e a retotalização do conhecimento (SILVA; GONZAGA; AZEVEDO, 2018, p. 208). Segundo os mesmos, essa “excessiva disciplinarização e especificação na construção do conhecimento” (SILVA; GONZAGA; AZEVEDO, 2018, p. 211) não apresenta significados para que os envolvidos possam compreender e transformar a realidade. Os autores, ainda, afirmam também a importância da interdisciplinaridade no entendimento da totalidade.

Pode-se compreender, portanto, que o caminho é o inverso, ou seja, os estudos realizados pelos autores que fundamentam a presente investigação nos indicam que a fragmentação curricular, assim como a excessiva disciplinarização, não cooperam com o entendimento da totalidade na qual estamos inseridos e, para tanto, é interessante inverter o processo, pois, para os autores, é importante que “o conhecimento seja compreendido em sua

totalidade” (SILVA; GONZAGA; AZEVEDO, 2018, p. 211) para que, fundamentalmente, seja possível uma mudança, a emancipação dos sujeitos na construção de uma sociedade mais justa.

É importante explicar que a “totalidade” mencionada pelos autores não se trata de uma soma de partes que formam o todo; nessa perspectiva, é o “contexto e a realidade presente com toda sua complexidade em que os processos sociais se apresentam a compreensão humana” (SILVA; GONZAGA; AZEVEDO, 2018, p. 216). Dito isso, é fundamental compreender, por meio dos apontamentos dos autores, que esses processos se dão entre o ser humano e a natureza, bem como entre os seres humanos, conforme explanação a seguir:

Poderemos compreender que o conhecimento fragmentado e disciplinar na sociedade capitalista modelada no taylorismo-fordismo possui por um lado a finalidade de aprimorar os processos produtivos e, por outro lado, de construir processos de alienação com intuito de distanciar os indivíduos da realidade e da concreticidade de suas relações produtivas e sociais. Se por um lado acentua os processos de desenvolvimento tecnológicos, objetivando a produção e o consumo, e que, portanto, agudiza a sociedade individualista e não solidária em que as necessidades pessoais são o epicentro das relações humanas, por outro lado, na outra ponta da equação produtiva, está situado em decorrência do próprio método produtivo e de compreensão da realidade, ou seja, a fragmentação desta percepção para construir o processo de mascaramento e alienação da realidade. (SILVA; GONZAGA; AZEVEDO, 2018, p. 210).

Como já foi sinalizado no presente estudo, a sociedade atual necessita de indivíduos capazes de intervir no processo de produção, com intuito de resolver problemas que surgem no cotidiano. Portanto, a configuração anterior, voltada à especialização e centrada na repetição de processos não está mais conseguindo manter-se em concordância com as alterações diversas do próprio processo em que se insere (SILVA; GONZAGA; AZEVEDO, 2018). Sugere-se que a formação ainda presente nas escolas na configuração anterior não mais atende às demandas de mercado, porém o que se pretende não é apenas uma formação que atenda a essas necessidades; a proposta no EMP é para além do atendimento dessas demandas e objetiva a “construção de processos de reflexão e análise crítica que possibilite a partir da percepção da realidade concreta, e a transformação desta realidade” (SILVA; GONZAGA; AZEVEDO, 2018, p. 211).

Talvez seja possível afirmar que essa postura é contra hegemônica na sociedade atual, visto que o processo educativo que se alicerça na disciplinarização e normatização dos discentes não leva em conta a inserção dos educandos como sujeitos, pelo contrário, desconhece ou não faz uso dos instrumentos de análise e de crítica dos processos sociais e produtivos nos quais esses estudantes estão inseridos socialmente. (SILVA; GONZAGA; AZEVEDO, 2018, p. 213).

Os autores acima citados comentam, portanto, da articulação viável através da interdisciplinaridade. Para eles, desta forma é possível a avaliação emancipatória dos sujeitos e uma gestão democrática, inserindo na escola os historicamente marginalizados e, efetivamente oportunizar o acesso a uma educação de qualidade e a permanência dos jovens na escola para o término dos seus estudos. Quando se trata da inserção, o que se pretende dizer é a não exclusão nos processos de aprendizagem de modo a garantir o direito que todo cidadão possui, o de aprender.

Mais uma vez, destaca-se a avaliação na perspectiva disciplinar, como um instrumento de normatização e de controle de comportamentos, colaborando, por vezes, na exclusão dos estudantes que, colocados à margem dos processos educacionais, optam, às vezes pela desistência escolar, que para Freire (2001) é a “expulsão escolar” (p. 46). Para os autores (SILVA; GONZAGA; AZEVEDO, 2018), o modelo disciplinar contribui para distorções no processo de aprendizagem, colocando no centro do processo educativo a quantificação e a classificação. Afirmam, contudo, que o centro desses processos precisa ser a aprendizagem.

Retomando às ideias de Vasconcellos (1998), o autor afirma que muitos professores compreendem que se pede para abrir mão de uma educação exigente e de qualidade quando se trata de uma educação libertadora. Segundo Vasconcellos (1998, p. 83), o entendimento de uma educação libertadora menos qualificada é “[...] uma distorção, ingênua ou não, que serve de alibi para a não mudança de postura do professor.” Conforme Vasconcellos (1998), a educação para a liberdade é exigente e inteligente, primeiramente exigente, pois requer sujeitos competentes na colaboração com a transformação da realidade, e posteriormente, pois baseia-se em princípios científicos, na compreensão da estrutura do conhecimento e do desenvolvimento dos estudantes. Vasconcellos (1998) diz que

Temos que superar as “pseudo-exigências”, as exigências formais que dão aparência de ensino “sério”; quem precisa disto é porque, de fato, não faz um ensino sério. **O que tem que ser exigente são as aulas e não, separadamente, as normas ou as avaliações.** (VASCONCELLOS, 1998, p. 83).

A partir da crítica de Vasconcellos (1998), foi possível perceber, na presente investigação, a inclinação de alguns profissionais para o que o EMP apresentara. Considerou-se importante mencionar como “terra fértil” essa categoria com profissionais interessados em alternativas e, mesmo em sua formação voltada ao ensino tradicional, refletiram e conseguiram, de alguma maneira, fazer “germinar” a semente da transformação na educação; são “terra” também, por serem a sustentação dessas raízes transformadoras que aproveitam as

lacunas deixadas pelo sistema para inserir-se, crescer e florescer com saúde e vigor. Essa vigorosidade capaz de gerar bons frutos e novas sementes só tem condições de cumprir seu propósito se a “terra for fertilizada e arejada”. A abertura para “novos ares”, novas ideias a partir da conscientização e estudo, assim como a fertilidade do processo só podem ser fortalecidas por meio de uma sólida formação de professores.

Em pesquisa recente, Almeida e Boff (2018) constatam, por meio de entrevistas com professores que trabalharam com o EMP no RS, que mesmo sem condições adequadas para o trabalho com pesquisa, como pretendia o EMP, os alunos construíram novas aprendizagens e, na opinião de seus entrevistados, mesmo sem um programa de formação inicial para professores, a maioria deles considera o EMP como apresentador de potencialidades, pois permitiu aos estudantes essas novas construções. “[...] o EMP é uma proposta boa, que pode trazer bons resultados para o ensino, porém é preciso melhorar as condições de trabalho e as formações de professores [...]” (ALMEIDA; BOFF, 2018, p. 657).

Pode-se compreender, por meio das ideias das autoras, que a profissão docente necessita de investimentos que partem, desde as condições mínimas para a prática pedagógica diária, até a formação docente inicial e continuada. Comparando a afirmação à analogia realizada no início do subcapítulo, para se colher bons frutos, precisa-se preparar a terra, fomentá-la e enriquecê-la com os nutrientes necessários para que suas sementes germinem. Ou seja, o professor e sua formação são indispensáveis para que as práticas pedagógicas e avaliativas se transformem.

Desta forma, concomitante à função de “terra”, o professor assume papel de “semeador”. Ele também é “semeador”, pois quando ciente do que faz e porque o faz, sabe que, tratando bem a semente e ancorando-a em um terreno fertilizado, obterá bons frutos e novas e boas sementes. Como afirma Luckesi (2018), o professor é o gestor da sala de aula; portanto, aproximando essa afirmação para a analogia que faço, pode-se entender que é o profissional que cuida do “plantio e da colheita”. Acompanha, avalia e toma decisões, porque é gestor e sabe que, se desenvolver sua tarefa com dedicação e estudo, conseguirá resultados positivos em seu trabalho e entende que sua prática pode colaborar na construção de uma sociedade mais igualitária.

O educador também é “semente”, pois, mesmo caindo em terreno não tão fértil, é capaz de, aos poucos, “arraigar-se” e aproveitar parcerias para que pequenas ou grandes transformações aconteçam no “terreno” educativo. O educador é exemplo, e sua maneira de ser e agir afeta os alunos, tanto positivamente como negativamente. As palavras de G1 na entrevista concedida para a presente investigação apontam que o professor tem poder; G1

comenta que, ao avaliar, o professor “pode marcar essa pessoa negativamente ou positivamente”, portanto, mesmo que em tempos de desvalorização docente, o professor ainda é capaz de silenciar sua sala de aula, ou não. Shor (1986) e Freire (1986) lembram que o silêncio dos alunos é característico de uma educação tradicional silenciadora e modeladora de comportamentos.

É bom lembrar que, às vezes, o barulho dos “pássaros na plantação, não é de todo mal, se em sua função está a disseminação das sementes para outros campos e territórios”. Daí a importância da compreensão crítica da realidade e de um planejamento adequado do professor em conjunto com seus pares, um planejamento coletivo que contemple o conhecimento interdisciplinar. Neste movimento cíclico, conta-se com os imprevistos como, por exemplo, os “ventos”, que levam embora as “sementes”, mas essas, por serem boas, sempre germinam.

A segunda dimensão apontada pelo entrevistado G2 na presente pesquisa é o espaço como “[...] lugar onde até tinha terra, mas tinha uma pedra embaixo, começou a crescer, mas tinha uma rocha embaixo, não foi adiante [...]”. O comentário refere-se aos professores da escola X que, tocados pelas pontuações e reflexões advindas da implementação do EMP, tentaram trazer para a prática em sala de aula uma dimensão diferenciada, menos reprodutora de informações e mais reflexiva por meio dos projetos de pesquisa em eixos temáticos.

Porém, em alguns momentos, as preocupações dos professores da escola manifestadas nas entrevistas apresentaram-se como impedimento para a continuação do trabalho. Desânimo e desistência comentados pelos sujeitos da investigação por vezes desmotivaram o coletivo de profissionais dispostos a seguir com o EMP e com o SI na escola. O que se nota é um caminho de tentativas e erros, como apontam os entrevistados. Essas tentativas conduziram o grupo a muitos acertos, porém, quando o inverso ocorria, era preciso uma revisitação ao planejamento coletivo, na tentativa de propor novos caminhos que pudessem resolver os problemas que surgiram no processo e, assim, atingir os objetivos propostos. Tensionamentos em torno das tentativas trouxeram à tona a importância do planejamento conjunto e as dificuldades de efetivação, assim como sobrecarga de trabalho e formação docente por vezes deficitária.

Percebe-se um movimento cíclico entre os fatores apresentados, contribuindo para uma junção de aspectos que dificultaram o crescimento e manutenção da pesquisa como princípio pedagógico³² e de uma avaliação mais coerente com os processos pedagógicos. Esse movimento, portanto, abre espaço para reflexões a respeito da realidade dos professores e das

³² Embora constante no Regimento, o trabalho como princípio educativo não foi mencionado nas entrevistas. Os professores citaram muitas vezes “a pesquisa”, talvez por terem focados seus estudos sobre esse tema.

escolas estaduais³³. É importante salientar que não são apenas características da escola X, pois a escolas públicas, de maneira geral, enfrentam desafios semelhantes, embora em contextos diferenciados.

Inicia-se tecendo algumas reflexões a respeito da sobrecarga de trabalho dos professores e das condições de seu trabalho. De longa data se tem ouvido falar das péssimas condições em que os professores atuam; são salas lotadas de alunos e com espaço mínimo de locomoção, com iluminação deficiente e espaços pouco arejados, paredes rachadas, tetos desabando, salas improvisadas até mesmo em *containers*, sem falar que algumas escolas não possuem nem quadra de esportes, laboratório de informática (adequado e com aparelhagem funcionando), refeitório e, pasmem, algumas escolas não possuem nem sede própria.

Por mais habilidoso, esforçado e competente que seja, o professor não pode se responsabilizar por problemas estruturais que não contribuem para a realização de seu trabalho. O professor é um profissional que precisa de condições mínimas adequadas para a realização de sua função. Torna-se contraditório exigir-se qualidade quando não se tem o mínimo decente para a realização de uma tarefa. Freire (1996) nos ensina que os educadores correm o risco de cair no fatalismo e no “indiferentismo” (FREIRE, 1996, p. 67), e isso se deve também ao descaso histórico do poder público em relação à educação no país. Para Freire (1996),

É como profissionais idôneos – na competência que se organiza politicamente que está talvez a maior força dos educadores – que eles e elas devem ver-se a si mesmos e a si mesmas. É neste sentido que os órgãos de calasse deveriam priorizar o empenho de formação permanente dos quadros do magistério como tarefa altamente política e repensar a eficácia das greves. A questão que se coloca, obviamente, não é parar de lutar mas, reconhecendo-se que a luta é uma categoria histórica, reinventar a forma também histórica de lutar. (FREIRE, 1996, p. 68).

O autor explica que a profissão docente, por conseguinte, não pode ser confundida com “puro *bico*” (FREIRE, 1996, p. 68), essa é outra das maneiras de desrespeitar a profissão docente. Logo, compreende-se a preocupação de Freire (1996) em insistir na “tomada de consciência” (FREIRE, 1996, p. 109) dos que estão envolvidos na educação para que a desvalorização docente não seja entendida também como parte do pensamento fatalista.

Com boa vontade e superação, os professores e gestores do EMP mostraram em seus relatos as tentativas de garantir a aprendizagem dos estudantes, dentro, claro, do que podiam e

³³ A informação construída neste e no próximo parágrafo são baseadas nas experiências da pesquisadora durante seu trabalho em escolas estaduais, o que vem a somar-se com as dificuldades citadas pelos entrevistados quando falam das dificuldades na implementação do EMP. São problemas enfrentados, de modo geral, pelas escolas públicas e testemunhadas na prática pedagógica da investigadora.

sabiam fazer. Os mesmos declararam que a educação não pode firmar em “um amadorismo”, o que se entende, portanto, que as práticas precisam ser conscientes e fundamentadas para que se saiba com mais precisão como alcançar os objetivos bem delineados e firmados coletivamente.

Pode não parecer, mas uma avaliação escolar coerente com uma proposta voltada à pesquisa e que permita a criação de estratégias para a superação das dificuldades dos estudantes, garantindo o direito de aprendizagem, perpassa pelo direito também de se ter melhores salários e condições de trabalho para os professores. Freire (1996) afirma a importância da luta em defesa dos direitos dos educadores e aponta o momento de luta como parte importante da prática docente. Segundo o autor,

Se há algo que os educandos brasileiros precisam saber, desde a mais tenra idade, é que a luta em favor do respeito aos educadores e à educação inclui que a briga por salários menos imorais é um dever irrecusável e não só um direito deles. (FREIRE, 1996, p. 66).

Apresentadas as explicações de Freire (1996) para a garantia do trabalho dos professores, convém destacar que a pesquisa emergiu nas entrevistas e as falas dos entrevistados, por sua vez, mostraram-na como um dos eixos norteadores do EMP. Pesquisa é coisa séria, assim como a educação também é. Seria sonhar demais com professores que não precisassem trabalhar em mais de uma escola ou rede de ensino³⁴ para conseguir acompanhar mais de perto o desenvolvimento de pesquisas dos estudantes e investir na sua própria formação docente?

Vasconcellos (1998) já fazia alguns apontamentos para uma Política Educacional séria, ampla e comprometida com uma educação para todos e que repare gradativamente as condições de trabalho. Dentre alguns de seus apontamentos, trago na sequência os que se assemelham ao que já foi dito e refletido no presente e em outros capítulos deste trabalho.

[...]

- Mais verbas para a Educação; melhor aplicação dos recursos;
- Melhor formação para os professores;
- Melhor remuneração dos profissionais da Educação;
- Mais instalações (bibliotecas, laboratórios, centros esportivos); mais materiais e equipamentos; melhor manutenção;
- Diminuição do controle burocrático; maior autonomia pedagógica e administrativa para as escolas, de tal forma que os professores e diretores se sintam responsáveis pelo desempenho dos alunos;
- Diminuição da rotatividade dos professores, coordenadores, diretores;

³⁴ Conforme relatos dos entrevistados.

- organização dos profissionais da educação: participação em associações e entidades de classe; superação do corporativismo.
- [...]
- Conquistar o espaço constante de reflexão coletiva sobre a prática e de formação permanente dos educadores;
- Lutar contra a fragmentação e as relações autoritárias no trabalho, a inércia, o comodismo, o medo do novo;
- [...] (VASCONCELLOS, 1998, p. 85).

Percebe-se que, em 1998, Vasconcellos já anunciara o que ainda precisa ser feito nas escolas. Passado todo esse tempo, os problemas que afetam a educação são os mesmos, em uma sociedade com várias transformações. É um indício de que realmente a escola precisa acompanhar as transformações sociais, inclusive no que se refere à manutenção da profissão docente.

Entende-se, então, que um profissional comprometido é fundamental para a luta de seus próprios direitos, que são direitos dos alunos e também de todos. Freire (1996) nos diz que é incoerente ser professor e não lutar pelos seus direitos, pelo direito de ter um salário digno, pelo direito de ter material didático em sua escola, pelo direito de ter condições de ensinar seus alunos.

Ensinar exige senso de justiça por parte do professor, que ensina pelo exemplo, assume o que diz por meio de suas ações, buscando o diálogo e a conciliação, mas que por vezes indigna-se com a desigualdade. Nesse sentido, o professor progressista (FREIRE, 1996) ensina os estudantes a lutar pelos seus direitos, porque ele mesmo luta pelos seus e dos seus semelhantes. Assume-se como “ser social e histórico” (FREIRE, 1996, pg. 41), porque pensa, dialoga, transforma, cria, realiza sonhos, é capaz de sentir raiva e de amar, assim como não tem medo do novo, consegue vencer o medo do desconhecido e abrir novas possibilidades para o caminho do aprender (FREIRE, 1996).

De acordo com analogia realizada e pela fala do entrevistado que originou as reflexões que aqui seguiram, as “rochas localizadas abaixo da terra” (G2), ou seja, as ideias que se consolidam com o passar do tempo, compõem um conjunto de fatores que dificultaram o avanço de práticas diferenciadas e diferentes posturas em determinados momentos. Essas “rochas”, somadas às “intempéries”, podem dificultar ainda mais a germinação e o crescimento de ideias diferentes das que já se conhecem. O medo das “intempéries”, no caso do EMP, medo do desconhecido, parece que fez regredir alguns passos que foram dados em direção à emancipação, assim como a consolidada herança educacional tradicional tem colaborado para que avanços não se concretizem.

Ao tratar da herança educacional tradicional, Luckesi (2018) lembra que, mesmo com reflexões em torno de uma avaliação da aprendizagem voltada para o uso diagnóstico de seus resultados, atualmente no país ainda predomina o seu uso seletivo. Para o autor, “Praticamente, não há escola no Brasil que não exercite essa modalidade de uso dos resultados da avaliação da aprendizagem.” (LUCKESI, 2018, p. 84), ou seja,

Hoje, no Brasil, nós nos servimos da expressão “avaliação da aprendizagem” para expressar tanto o uso diagnóstico, quanto o uso seletivo dos resultados dos procedimentos avaliativos, sendo que em nosso meio educacional escolar, predomina a segunda modalidade sobre a primeira”. (LUCKESI, 2018, p. 94).

A partir do trabalho recente de Luckesi (2018) na percepção do que acontece na maioria das escolas brasileiras e dos relatos dos entrevistados, percebe-se, de modo geral, uma concepção de avaliação ainda em construção por parte dos entrevistados do EMP. Esta concepção direciona-se no caminho do conceito de emancipação apontado por Saul (1994, 2000, 2015), Freire (1986, 1996) e que consta na documentação escolar analisada. Mesmo a pesquisa indicando várias transformações no período investigado, a presença de outra concepção, arraigada no contexto escolar, por vezes indicou impedimentos para o avanço do EMP e da avaliação emancipatória referendada em sua proposta.

Saul (1994) comenta a “pedagogia do exame” (1994, p. 64), citada nos trabalhos de Luckesi (2018) e Barriga (1990, 2000), e diz que é o que se encontra nas escolas, substituindo uma avaliação voltada para a “produção do conhecimento” (SAUL, 1994, p. 64). Nas obras de Vasconcellos (1998) e de Freire (1986, 1996), encontra-se, portanto, o que os autores consideram como uma conscientização por parte dos professores. Nesse sentido, os autores concordam que é importante uma reflexão crítica a respeito da realidade da educação para que, ciente de seu papel político, o professor possa fazer escolhas, conhecendo as ideias que fundamentam esta ou aquela forma de intervenção, frente às demandas que o trabalho pedagógico possui.

Por mais importante que a conscientização seja, pois ela realmente é, salienta-se a relevância de se ter clareza das concepções que norteiam o fazer pedagógico através do aprofundamento de estudos, de uma formação inicial e continuada.

No entanto, existe um discurso de que as coisas são assim e sempre foram, um discurso “fatalista e cínico” (FREIRE, 1996, p. 67) que incentiva a acomodação e aceitação de uma realidade pronta, que rejeita a intervenção do ser humano. Aceitar essa condição, uma

vez que a educação não é neutra, é ser tão cínico quanto o discurso imposto, além de estarmos transgredindo a eticidade do próprio fazer docente. De acordo com Shor e Freire (1986),

Poucos de nós somos experientes o suficiente para romper drasticamente com nossos velhos hábitos de ensino e aprendizagem. Nós *internalizamos* as formas tradicionais, a velha arquitetura da transferência de conhecimento, os hábitos autoritários do discurso professoral em sala de aula. Portanto, [...] acho que o problema não é só criticar o centro da autoridade pelo qual muitos estudantes e professores se sentem oprimidos, mas definir o rigor criativo do diálogo para saber como iniciar a usar o novo método de confiança. Ao fazer isso, temos de admitir que as autoridades *distantes* que impõem o currículo a esta altura também estão dentro de nós, e deverão ser expulsas de nosso pensamento, assim como da sociedade exterior. (SHOR; FREIRE, 1986, p. 100).

Freire (1986) propõe uma ruptura com o fazer pedagógico tradicional; contudo, para isso acontecer, conscientização e estudo são ainda os meios mais eficazes para uma mudança real. É importante mencionar que um educador libertador, na visão de Freire (1986), é o que, consciente de sua função, que também é política, esteja aberto ao diálogo, ao encontro com estudantes e a uma reorientação do trabalho pedagógico. “O educador libertador iluminará a realidade mesmo com aulas expositivas” (FREIRE; SHOR, 1986, p.54). Para Shor (1986), “[...] a palestra libertadora é um apelo crítico, que inspira os estudantes, que nasce do diálogo já estabelecido com eles”. (FREIRE; SHOR, 1986, p.55).

Segundo o autor, é difícil desapegar-se da educação tradicional, e os estudantes também são apegados a essa maneira de aprender. Pode ser que a reação dos estudantes também seja um motivo de angústia na opção dos docentes por um rompimento com práticas engessadas em sala de aula. “Até os estudantes têm dificuldades em entender um professor que não faz transferência de conhecimento. Os estudantes não acreditam num professor libertador que não lhes empurre o conhecimento goela abaixo.” (FREIRE; SHOR, 1986, p.22). Porém, o fato de ser libertador e progressista não significa ser descompromissado e negligente, pelo contrário, o professor libertador luta pela disciplina intelectual e pela exigência nos estudos. É um educador sério é comprometido não só com o que está escrito nos livros, mas com o que está escrito no mundo. Freire (1986) aponta a importância de ler em um sentido mais profundo e que requer disciplina intelectual: a leitura do mundo, que não segrega o conhecimento teórico e prático, conforme explica a seguir:

[...] ler não é só *caminhar sobre as palavras*, e também não é *voar* sobre as palavras. Ler é reescrever o que estamos lendo. É descobrir uma conexão entre o texto e o contexto do texto, e também como vincular o texto/contexto com o meu contexto, o contexto do leitor.” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 22).

A fim de que o fazer pedagógico não separe texto e contexto, no caso teoria e prática, a pesquisa apresenta-se como princípio eficaz no estudo aprofundado sobre questões do cotidiano dos estudantes. A partir da “curiosidade ingênua” (FREIRE, 1996, p.29), pelo simples fato de querer saber o porquê das coisas e dos acontecimentos, o ser humano pode aperfeiçoá-la, traduzindo-se em uma “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 29), ou seja, um querer saber mais avançado, que parte do conhecimento do senso comum, mas vai além dele, com o objetivo de saber mais, na busca do “ser mais” (FREIRE, 1996, p. 89). Projetos de pesquisa interdisciplinar, que trazem como eixo norteador os questionamentos dos estudantes, possuem potencial para uma aprendizagem significativa.

Por isso, se aposta em uma formação continuada que contribua para fortalecer o entendimento dos docentes acerca da necessidade de uma educação diferente da tradicional reprodutora, moldadora e silenciadora das pessoas. Uma formação centrada na pesquisa e no planejamento coletivo possui potencial de apresentar estabilidade aos profissionais.

Desse modo, o profissional que reconhece os limites de sua formação e luta pelo direito de aprender e saber cada vez mais está “pensando certo” (FREIRE, 1996, p. 27). O pensamento correto que guia as ações do professor é o mesmo que faz com que o docente possua a vivência de seu discurso, não separando teoria (de domínio profundo pelo docente) e prática.

Outro ponto importante assinalado por Freire (1996) é sobre a consciência de que todos devemos ter a respeito do inacabamento do ser humano. “Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 27), mas, segundo ele, o ser humano é o único capaz de perceber o seu próprio inacabamento, o que o torna capaz de ir em busca do “ser mais” (FREIRE, 1996, p. 89), de seguir os princípios éticos ou transgredi-los. Isso torna o ser humano um ser condicionado e não determinado. Freire (1996), portanto, apresenta a ética como especificidade humana. Para Freire (1996, p. 51), os seres humanos são capazes de “[...] intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de significantes testemunhos, mas capazes também de impensáveis exemplos de baixeza e de indignidade”. Daí, a importância de lutar pelo direito de “ser mais” (FREIRE, 1996, p. 89), de não ser apenas mais um “objeto” (FREIRE, 1996, p. 54), condicionado aos desmandos do neoliberalismo, mas sim os seres humanos devem lutar por seus lugares no mundo, pois, para o autor, “estamos e participamos”, ou seja, devemos nos “constituir sujeitos da História” (FREIRE, 1996, p. 54). “Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade” (FREIRE, 1996, p. 58).

A partir da ética, Freire (1996) faz uma ligação dessa questão com o respeito à autonomia do educando. Considera o respeito às dificuldades e restrições um “imperativo ético, e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p. 59). Desrespeita a ética humana tanto o professor que humilha e rebaixa seu aluno dentro de um autoritarismo descabido quanto o que é demasiadamente permissivo. É preciso encontrar o equilíbrio entre autoritarismo e licenciosidade, que são extremos e nocivos aos princípios éticos. “É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência”. (FREIRE, 1996, p. 60).

Ser um professor libertador e “pensar certo” não são sinônimos de ser um professor descompromissado; é estar ciente de que uma educação que liberta é séria e exigente, podendo-se pensar em outras qualidades que a pesquisa pode apresentar, junto da principal função, que é propiciar aprendizagem. Alguns professores interpretam a educação libertadora como uma educação descompromissada, a pedagogia do “*laissez-faire*” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 61), uma interpretação equivocada e que cai em um extremo ainda mais grave, pois agindo assim os professores não avançam em relação ao ensino tradicional, pois estão apegados a ele. Existem os que tentam e depois desistem, a esses, portanto, indica-se o aprofundamento de seus estudos para não pairarem na superficialidade, pois correm o risco de voltar a fazer o que sempre aprenderam a fazer. Almeida e Boff (2018) e Galiazzi, Moraes e Ramos (2003) concordam que a pesquisa em sala de aula, juntamente com os estudantes, podem favorecer a formação dos docentes, mesmo ao confrontarem-se com as resistências emergentes da prática em pesquisa no ambiente escolar, pois “[...] as resistências podem funcionar como um espelho para o professor” (GALIAZZI; MORAES; RAMOS, 2003, p. 2) e assim pode “enxergar seus limites e buscar também tornar mais complexo e enriquecido seu conhecimento profissional” (GALIAZZI; MORAES; RAMOS, 2003, p. 2).

Fala-se hoje, com insistência no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1996, p. 29).

Freire demonstra não compreender a existência de professores que não admitam ser pesquisadores, pois, para o autor, essa é uma característica inerente do professor e da sua prática. Ao considerar a prática docente um movimento de criticidade e curiosidade, tanto de docentes quanto para estudantes, Freire (1996) deixa claro seu pensamento em relação à pesquisa.

A pesquisa proporciona liberdade, mas trata-se de uma liberdade com disciplina, vai além do que está registrado em livros, supera-se em criatividade. É uma liberdade para pensar, para ser criativo e para deixar a imaginação fluir em busca de respostas para o que se procura. Por isso, considera-se interessante na fala dos entrevistados desta investigação uma preocupação em demasia com a liberdade, por vezes entendida como exagerada, sem limites. É importante a participação de todos os envolvidos com o processo de planejamento escolar desde a sua construção em conjunto e seu desenvolvimento, inclusive em tomadas de decisões em todas as ações da escola. É uma construção coletiva e com participação de todos os envolvidos. Os problemas que podem emergir, portanto, em um processo de construção coletiva, podem ser resolvidos também coletivamente, oportunizando-se o compartilhamento das preocupações que afligem os professores individualmente. Freire (2001) ainda alerta que “A questão está em como transformar as dificuldades em possibilidades” (2001, p. 48).

A pesquisa também é potencializadora da avaliação e da autoavaliação. Pensando-se na avaliação, a pesquisa permite a utilização de vários instrumentos para acompanhamento, e é em si mesma um importante registro de caminhada do estudante. Ao fim de determinado período, é possível averiguar a evolução do estudante em comparação consigo mesmo, tendo como parâmetro o que já aprendeu e o que precisa melhorar para alcançar os objetivos estabelecidos. Trata-se também de um caminho facilitador para a orientação e o diálogo, uma aproximação dos professores com os alunos de maneira horizontal. Embora que para Galiuzzi, Moraes e Ramos (2003) o diálogo ainda seja uma das resistências apresentadas por parte de professores e estudantes, as mesmas afirmam que

[...] não há de se esquecer a avaliação do processo, que permite construir um novo conhecimento profissional mais fundamentado, integrado com a prática do professor, além de estar alicerçado em teorias pedagógicas mais explícitas e assumidas. (GALIAZZI, MORAES, RAMOS, 2003, p. 8).

Para Galiuzzi, Moraes e Ramos (2003), a avaliação é processual e também concede aos professores momentos de perceberem seus limites profissionais, além de explicitarem suas concepções pedagógicas.

Resultados de pesquisas recentes apontam que “A pesquisa em sala de aula pode contribuir de forma efetiva para melhorar a formação de professores. [...] as resistências por parte de professores e alunos fazem parte de um ensino tradicional ainda dominante no processo de ensino atual”. (ALMEIDA; BOFF, 2018, p. 645).

Em relação à autoavaliação, pode-se concordar com Freire (1996) quando diz que uma prática dialógica requer uma permanente reflexão do professor sobre sua prática, juntamente com os alunos. “O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos, e não do professor consigo mesmo.” (FREIRE, 1996, p. 64). O EMP prevê momentos em que os estudantes participem da avaliação do professor e de si próprios. O que se espera é a inserção dos envolvidos num processo dialógico, o que torna a reflexão e a conscientização muito presente. Porém, se os sujeitos envolvidos não refletirem criticamente sobre sua atuação, a autoavaliação pode ser uma arma de depreciação dos sujeitos participantes. É preciso maturidade e seriedade para tal intento.

De qualquer forma e recorrendo à analogia que iniciou o capítulo, considera-se que em todo plantio, mais cedo ou mais tarde, haverá a incidência delas: das intempéries, que ameaçam a plantação, podem causar danos, porém são também necessárias e impulsionam o semeador, para a movimentação de procura, de investigação de métodos para resguardar seu trabalho e, ainda assim, poder colher os frutos do que semeou. O mesmo ocorre na sala de aula ou na escola, os problemas que na atualidade sobrecarregam a escola, por vezes, em uma visão talvez demasiadamente otimista, podem tornar-se um desafio para os profissionais da educação irem além, como muitas vezes acontece, como apontam os relatos dos entrevistados.

Quando a “[...] semente não cai num lugar fértil, acho que seria um desses professores que nem dão chance e nem ouvem nada [...]” (G2). A partir do que o entrevistado G2 aponta, nota-se um apego incondicional por parte de alguns profissionais a práticas criticadas no presente trabalho e à avaliação tradicional. Salienta-se que a crítica exposta não apresenta o intuito depreciativo, pelo contrário, é no sentido de reconstrução de uma educação mais democrática e de qualidade, partindo das fragilidades do ensino tradicional e de seus processos avaliativos.

Da maneira como o entrevistado apresenta a afirmação, a impressão que se tem é de que, de forma lúcida e clara, existem professores que não querem mudança. Acreditam em uma visão de ensino determinista e possuem plena convicção de que mudanças não valem a pena, pois as coisas sempre foram assim e não vão mudar. E de igual maneira apresentam-se os que temem, equivocadamente, uma educação libertadora por entenderem ter essa menos rigor.

Os estudantes e os professores só aprenderam *uma* única definição de rigor: a autoritária, a tradicional, que estrutura a educação mecanicamente e os desencoraja

da responsabilidade de se recriarem, a si mesmos e à sua sociedade (FREIRE; SHOR, 1986, p. 98).

Acredita-se nas palavras de Freire (1986) e Shor (1986), pois, de fato, ao se perceber alguns avanços com a proposta curricular do EMP na escola investigada, observou-se também, por meio dos relatos, uma tendência à desistência por parte de docentes que se sentiram inseguros frente ao que desconheciam. O medo é legítimo, porém o que não se pode aceitar é que professores permaneçam indiferentes, sem ter clareza das concepções avaliativas que explicitam em suas práticas. Não é possível, é uma “transgressão da eticidade” (FREIRE, 1996, p. 60), que existam profissionais que, perante as condutas exclusivas que a escola tomou até então, não fiquem indignados e estarecidos com tamanha desigualdade que a educação, direito de todos, acaba por vezes promovendo em nosso país. Pois aqui caberá, então, a afirmação que existem os que são professores e os que estão professores, no primeiro caso, por convicção e aceitação da profissão, no segundo, infelizmente, por falta de opção. Freire (1996) menciona e afirma que a profissão docente não é “*bico*” (FREIRE, 1996, p. 68) e muito menos função de “tios e tias” (FREIRE, 1996, p. 68). É necessário que os docentes escolham, façam a opção por uma educação democrática, e não domesticadora, como apontam os autores. Para Shor; Freire (1986),

O educador libertador é diferente do domesticador porque se move, cada vez mais, no sentido daquele momento em que se estabelece uma atmosfera de camaradagem na aula. Isto não significa que o professor seja igual a eles. Não. [...] A diferença libertadora é uma tensão que o professor tenta superar por uma atitude democrática com relação a sua diretividade. (SHOR; FREIRE, 1986, p. 204).

É a abertura para o diálogo, para a construção juntos que os autores apontam. Porém, Freire (2001) adverte que ser um professor progressista é diferente de se denominar progressista. O discurso e a prática precisam estar em concordância, para que não se caia em um fazer docente “maquiado”, “fantasiado de progressista”, mas que, na verdade, nunca deixou de ser tradicional. No excerto a seguir, Freire (2001) comenta sobre a prática de alguns que se denominam vanguardistas.

E o fazem com ares de quem se acha atualizado, de quem supera “velharias ideológicas”. Falam da imperiosa necessidade de programas pedagógicos profissionalizantes mas desde que esvaziados de qualquer tentativa de compreensão crítica da sociedade. Esse discurso é feito em nome de posições progressistas! Contudo, ele é tão conservador quanto é falsamente progressista a prática educativa que nega o preparo técnico ao educando e trabalha apenas a politicidade da educação. O domínio técnico é tão importante para o *profissional* quanto a compreensão política o é para o *cidadão*. Não é possível separá-los. (FREIRE, 2001, p. 27).

Para o autor, as “novas velhas práticas” continuam por separar teoria e prática, outra grave distorção da educação libertadora. A educação libertadora e que colabora para a emancipação dos sujeitos necessita de disciplina, e não se deve negar que a disciplina, que o processo de aprender é exigente, porém importa ter o cuidado de não confundir disciplina com autoritarismo.

O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. (FREIRE, 1996, p. 105).

Portanto, compreende-se, a partir das palavras de Freire (1996), que onde há disciplina existe liberdade e autoridade (que é diferente de autoritarismo, pois não nega a liberdade). Onde não existe disciplina, existem ou o autoritarismo, ou a licenciosidade que Freire (1996) classifica como “rupturas do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade” (FREIRE, 1996, p. 89) e ainda destaca: “Somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para o ser mais” (FREIRE, 1996, p. 89).

Uma vez que ensinar exige estudo e dedicação, Freire (1996) indica também a importância do conhecimento da técnica. O fato de o autor ser a favor de uma educação mais humana não exclui o “rigor” (FREIRE, SHOR, 1986, p. 98) que o fazer docente deve apresentar, como já fora dito anteriormente. Ser mais humano e respeitar os conhecimentos dos estudantes não está relacionado com o fazer docente descompromissado, “licencioso” (FREIRE, p. 89). O saber sobre a técnica é o embasamento da “segurança” (FREIRE, p. 91) em sala de aula, componente básico da competência profissional que, aliado a outros fatores citados no texto, compõem o fazer docente.

O profissional que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar a altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor. (FREIRE, p. 92).

O autor ressalta que uma grande qualidade do professor competente é também a autoridade e, juntamente com ela, apresenta-se a “generosidade” (FREIRE, p. 92) que, por sua

vez, não possui nenhuma relação com “arrogância” (FREIRE, p. 92), ou seja, qualidade imobilizadora da humildade e acrescenta-se a essa ideia a bajulação de alunos. Ser generoso não é adular estudantes e situá-los em posições vitimistas, mas sim assegurar-lhes o direito de aprender. Entende-se, também, como uma transgressão à ética a adoção por uma opção “mandonista” (FREIRE, p. 92), que Freire entende como o “gozo irrefreável e desmedido pelo mando” (FREIRE, p. 92).

Os desafios são muitos, principalmente em uma cultura educacional em que se encontram arraigadas práticas que não privilegiam o diálogo e não garantem a aprendizagem e acesso de todos à escola. É preciso, na condição de profissionais, compreender nosso papel na educação, entendendo que ela é ideológica, e assumir uma posição, que libertadora ou não, deve ser clara e condizente também com as práticas assumidas em sala de aula. É importante lembrar, também, que dentro desse contexto está a avaliação, e repensar os resultados dos processos avaliativos e como eles podem colaborar para a formação e aprendizagem dos estudantes é fundamental nessa reflexão. Um fato a ser ressaltado é que a opção por uma pedagogia democrática não diminui a rigorosidade metódica, dedicação e estudo do professor e dos educandos. Ela é exigente e séria, mesmo sendo mais amorosa e acessível aos estudantes.

Em trabalho recente, Ana Maria Saul (2018) e Alexandre Saul (2018) explicam a concepção freiriana, em um movimento de defesa aos ataques feitos à pedagogia de Freire, encabeçada principalmente pelo movimento Escola sem Partido, em uma tentativa talvez de confundir ainda mais os que desconhecem ou que mal conhecem as propostas freirianas e, segundo os autores, convencer aos que reagem a uma proposta de educação de intencionalidade crítica e emancipadora. Mesmo assim, os autores destacam a “dodiscência” (SAUL, A. M; SAUL, A, 2018, p. 8) como um princípio muito importante da didática freiriana, pois, a partir dela, os docentes dão testemunho aos educandos de que o conhecimento não está acabado, pronto. Para os autores, é através da dodiscência que o professor “Mostra-se capaz de ensinar [...] porque [...] também pode aprender” (SAUL, A. M; SAUL, A, 2018, p. 8), estando, assim, mais próximos dos estudantes, com eles no processo.

Por estarem inseridos em um processo, como afirmam os autores, é importante uma formação docente que contemple práticas que realmente permitam a aproximação de professores e estudantes. Vasconcellos (1998) entende que o fato de a formação docente ser geralmente separada da prática pode abrir precedentes para um processo de alienação docente. Kuenzer (2013) parece ir ao encontro dessa proposição e segue além, afirmando ser necessária uma formação em que o professor, com base em seus estudos, suas reflexões e seu

conhecimento da realidade, possa adquirir certa competência para selecionar conteúdos, organizar situações em que os estudantes possam desenvolver suas capacidades de leitura, interpretação, comunicação, análise, crítica, criação, trabalho coletivo a partir do contexto social em que vivem.

Para fazê-lo, o professor deverá estar capacitado para trabalhar com a desigualdade e com a diversidade, desde sua correta apreensão até seleção de conteúdos, caminhos metodológicos e formas de avaliação, de modo a minimizá-las, no que diz respeito às relações com o conhecimento e ao desenvolvimento das competências cognitivas complexas. E, muitas vezes, sem poder contar com os recursos necessários e com a devida retribuição salarial, o que vai lhe exigir mais esforço, competência e compromisso. (KUENZER, 2018, p. 94-95).

A formação de professores, contudo, emergiu na investigação como uma grande necessidade dos professores e, a partir disso, inserem-se as ideias de Nóvoa (2017) para compor as reflexões trazidas neste capítulo.

Ao defender uma formação docente com embasamento de formação à profissão, Nóvoa (2017) afirma ser indispensável um programa formativo que realce “a preparação, a entrada e o desenvolvimento” (NÓVOA, 2017, p. 1113) do profissional licenciado. Para Nóvoa (2017), é interessante que o futuro professor, ao optar pela carreira, reflita sobre como aprender a “ser professor, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor”. (NÓVOA, 2017, p. 1113). O autor aponta três movimentos norteadores para uma reflexão em torno da formação profissional de docentes que perpassa o interesse pela profissão e o recrutamento de estudantes para cursos de licenciatura e vai além, em um pensamento que conduz ao desafio de uma preparação continuada e fortalecida na pesquisa.

O primeiro movimento, conforme Nóvoa, (2017) remete à consideração sobre os diversos momentos que perpassam a vivência do professor, como a escolha pela licenciatura, a interação da formação com a profissão, a organização da formação continuada com a realidade escolar, o acompanhamento de futuros professores em modalidades de residência docente para uma inserção segura no contexto educacional e a uma integração que desenvolva a reflexão, compartilhamento e inovação durante a formação em cooperação com colegas de profissão. O segundo movimento reflexivo que Nóvoa (2017, p. 1113) chama de “deslocação” permite uma aprendizagem formativa inspirada em outras profissões universitárias e cita-se a profissão médica como um exemplo, não para ser seguido a ponto de adotar-se modelos médicos e percepções hospitalares para a formação de professores, mas sim na tentativa de entendimento do que se aproxima ao que Nóvoa (2017) considera a “matriz de formação profissional universitária”. Para ele, é importante que a formação universitária do docente

envolva em seus currículos abordagens pedagógicas voltadas à promoção do pensamento crítico e à aprendizagens ativas que permitam ao estudante formações com caminhos individualizados em sua atuação no campo de trabalho. E o terceiro movimento é caracterizado pela necessidade de definição da “especificidade da formação profissional docente” (NÓVOA, 2017, p. 1114), pois como uma profissão que envolve seres humanos, ela enfrenta incertezas por diversas vezes lida com situações imprevisíveis que podem ser atenuadas por uma base de formação segura, sólida e, para isso, o autor sugere a participação de profissionais mais experientes em programas de formação de professores para a colaboração e troca de saberes. Inspirado em Shulman (2005a, 2005b) o teórico enfatiza as três aprendizagens: a aprendizagem cognitiva, a aprendizagem prática e a aprendizagem moral. Na primeira aprendizagem, se aprende a “pensar como profissional” (NÓVOA, 2017, p. 1114), na segunda, aprende-se a agir como tal e na terceira aprendizagem, se aprende a “pensar e agir de maneira responsável e ética” (NÓVOA, 2017, p. 1114).

Nessas três deslocções prevalece a necessidade de pensar a formação de professores em programas coerentes de preparação para o exercício da profissão docente. Talvez não haja melhor maneira de ajuizar o estado de uma profissão do que analisar a forma como cuida da formação dos seus futuros profissionais. E, se fizermos esta pergunta, deparar-nos-emos com uma resposta dura, e até dolorosa, no campo da formação de professores. A imagem da profissão docente é a imagem das suas instituições de formação. (NÓVOA, 2017, p. 1114).

Nóvoa (2017, p. 1114), defende a criação de um novo lugar institucional para a formação de docentes, com ancoragem na universidade e lugar de encontro das realidades docentes e seus aspectos. O autor apresenta a ideia de criação de espaços na universidade que permitam “ligações externas” (NÓVOA, 2017, p. 1114), ou seja, com aproximações estreitas com a formação dos docentes. Considera-se a constituição de um trabalho de criação de modelos inovadores na formação docente, atuando assim na “zona fronteira” (NÓVOA, 2017, 1115) entre escola e universidade.

Compreende-se como inspirações inovadoras de formação a elaboração de programas alternativos reformulados a partir da prática e vivências docentes por meio da reflexão e pesquisa, na tentativa de fortalecer a profissionalização de docentes. Anastasiou (2005) aponta a importância de uma formação continuada diferente dos modelos que já existem, para a contribuição na (trans)formação dos professores, em uma tentativa de (re)construção de saberes que atendam às diversas demandas que emergem no fazer pedagógico.

Quando se é capaz tanto de dar conta do habitual quanto de desenvolver continuamente encaminhamentos para resolver problemas, solucionando questões e situações novas, inusitadas, complexas e desafiadoras, em re-arranjos das aprendizagens efetivadas, diz-se que se atua como um *profissional*, com autonomia e capacidade de prosseguir contribuindo para uma caminhada de transformação de si, da área onde atua e da própria realidade. Para isso, não basta ter “sofrido” um treinamento ocupacional, no qual apenas se aprende a solucionar situações previsíveis, treináveis, utilizando-se dos modelos operacionais existentes. (ANASTASIOU, 2005, p. 11).

Para Anastasiou (2005), é importante que o profissional docente adquira competências que perpassem o treinamento profissional, que mantenha, ao longo de sua trajetória docente, a autonomia necessária para aperfeiçoar-se constantemente e para isso Nóvoa aposta numa relação mais estreita entre a universidade e a escola.

Nóvoa (2017) aponta o que considera ser as quatro características deste espaço considerado fronteira entre universidade e escola. Para ele, a primeira característica desse “lugar híbrido” (NÓVOA, 2017, p. 1117) é o vínculo de realidades, ou seja, a reorganização de um espaço entre universidade, escola e políticas públicas com representação desses respectivos segmentos por pessoas com capacidade de decisão. Nóvoa (2017) defende esse espaço como sendo de ajuda mútua e afirma a importância da “presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação” (NÓVOA, 2017, p. 1116). Nota-se a combinação das ideias de Nóvoa (2017) e Anastasiou (2005) no que se refere a uma formação para além do reforço de técnicas de profissionalização e de uma visão dos conhecimentos universitários puramente aplicada.

A segunda característica apresenta, então, para além do ensino tradicional, uma formação entrelaçada com o que Nóvoa denomina “chão da escola” (NÓVOA, 2017, p. 1110). Essa formação tem intenção de ser influenciada pela prática docente em um sentido da “projecção da docência como profissão baseada no conhecimento” (NÓVOA, 2017, p. 1116), o que significa vínculo entre um forte e aprofundado estudo sobre as ciências da educação “seguido de trabalho nas escolas” (NÓVOA, 2017, p. 1116).

A partir das reflexões propostas por Nóvoa (2017), arrisca-se a um entendimento para além dos estudos teóricos a serem seguidos pelo trabalho nas instituições de educação básica. Compreende-se a concomitância dos dois: estudos e prática docente, pois se considera interessante o entendimento de uma proposta de intervenção não verticalizada, porém engajada com os estudos científicos, na tentativa de resolução de problemas educacionais oriundos da própria prática. Nóvoa (2017), de certa forma, também concorda com uma metodologia voltada à reflexão e à pesquisa e reitera esse compromisso quando afirma que “O

ensino das disciplinas não pode ser verticalizado, devendo integrar-se, horizontalmente, em temáticas de convergência.” (NÓVOA, 2017, p. 1116). Para o autor,

Nada substitui o conhecimento, mas o conhecimento de que um professor de matemática necessita é diferente daquele que se exige a um especialista de Matemática. Não é um conhecimento menor ou simplificado. É um conhecimento diferente, ancorado na compreensão da disciplina, da sua história, dos seus dilemas e, acima de tudo, das suas potencialidades para a formação de um ser humano. (NÓVOA, 2017, p. 1116).

É possível observar que a formação de um professor não se restringe apenas ao conhecimento especializado da área de conhecimento em que se atua; é preciso aprofundar o conhecimento em outras áreas da educação que investigam as demandas de sala de aula, pois, ao estabelecer relações com humanos em seu trabalho, o docente, além de estar ciente das transformações que ocorrem na sociedade, convém a ele a perspicácia e segurança na tomada de decisões provenientes do trabalho escolar e do envolvimento com alunos, colegas e comunidade em geral. Considera-se a formação importante nesse auxílio e Nóvoa (2017) indica colaboração como essencial para a construção de trabalhos em conjunto sobre o conhecimento e de formações coerentes com “um percurso integrado e colaborativo”. (NÓVOA, 2017, p. 1116).

A terceira característica do lugar citado por Nóvoa (2017) como sendo “um lugar de encontro” (2017) induz a se pensar em um novo lugar, um terceiro lugar além da universidade e da escola, onde os envolvidos nessas etapas de ensino colaboram entre si e segundo o autor, “obriga a dar igual dignidade a todos os intervenientes no processo” (NÓVOA, 2017, p. 1117); isso significa que não é conveniente haver situações de superioridade entre universitários e docentes, pois só no entrelaçamento cooperativo destes é que se pode pensar em uma configuração formadora diferenciada do que já se conhece.

Só com igualdade de tratamento conseguiremos um encontro autêntico entre mundos que se conhecem mal e que vivem em situações de grande disparidade, tanto nas condições materiais de vida como na imagem social que deles se projecta. Só assim conseguiremos construir comunidades profissionais docentes, que sejam comunidades de aprendizagem e de formação, e não meras reproduções de um “teoria vazia”, que tantas vezes marca o pensamento universitário, ou de uma “prática vazia”, infelizmente tão presente nas escolas. (NÓVOA, 2017, p. 1117).

O autor, portanto, deixa claro que o lugar que sugere é o que chama de “comunidades profissionais docentes” (NÓVOA, 2017, p. 1117), uma oportunidade de inserir na escola a presença das IES e uma formação de docentes embasada na pesquisa, assim como, trata-se de

uma oportunidade de igual importância para os universitários em relação à aproximação de estudos e avanços científicos cada vez mais próximos da realidade educacional, um grande avanço na questão da não separação da teoria e da prática. Já a quarta característica defendida é compreender a abertura desse espaço intermediário como um lugar aberto à comunidade. Para Nóvoa (2017) não é possível uma formação sem participação da sociedade, pois o conhecimento das transformações vindas da sociedade permite um engrandecimento na constituição profissional dos docentes, pois, segundo o autor, a sociedade modela a educação.

Pelo exposto por António Nóvoa (2017), é possível compreender a tentativa do autor em estudar a formação de professores a partir da ideia de *posição*, ou seja, como cada professor se torna docente e como a própria profissão se organiza interna e externamente, vencendo as tendências reflexivas apenas sobre as qualidades que o autor julga “essenciais” (NÓVOA, 2017, p. 1117) para a formação de professores. Ele afirma que a “posicionalidade é sempre relacional” (NÓVOA, 2017, p. 1119), não sendo fixa, estante, ela depende da negociação realizada em dada comunidade profissional. É interessante que se reflita sobre a “posição como uma tomada de posição, isto é, como a afirmação pública de uma profissão” (NÓVOA, 2017, p. 1119) e, a partir dos diversos significados do termo, o autor (NÓVOA, 2017) situa a formação de professores sob o olhar de cinco fontes: a posição como “postura”, como “condição”, como um “estilo”, como um “arranjo” e como “opinião” (NÓVOA, 2017, p. 1119-1120). Nessa proposta do autor, a formação é entendida como *postura*, pois parte de “uma atitude do profissional” (NÓVOA, 2017, p. 1119) é entendida como condição, uma vez que “ocorre no interior da profissão” (NÓVOA, 2017, p. 1119); é um *estilo*, porque, a partir dela, criam-se maneiras próprias de organização do trabalho docente (Nóvoa, 2017), é um *arranjo*, pois se encontram diferentes formas de atuação (Nóvoa, 2017), e é também uma *opinião*, porque para Nóvoa (2017) é uma representação pública da profissão e uma forma de intervir.

A partir desses indicativos sobre *posição* ao se pensar na formação docente, Nóvoa (2017) comenta sobre o que denomina disposição pessoal, interposição profissional, composição pedagógica, recomposição investigativa e exposição pública.

Ao considerar inaceitável que em muitos países, incluindo o Brasil, a escolha por um curso de licenciatura seja a segunda opção por diversas razões, como, por exemplo, por falta de opção, facilidade em horários noturnos, cursos a distância, enfim, Nóvoa (2017) entende ser essa umas das fragilidades iniciais na formação. Para ele, é indispensável que, para ser professor, a pessoa tenha uma predisposição, que se interesse pela docência e transforme essa predisposição em “*disposição pessoal*” (NÓVOA, 2017, p. 1121).

Para Nóvoa (2017, p. 1121) a profissão docente apresenta ligação intensa entre as dimensões pessoais e profissionais, existe portanto um trabalho sistemático, metódico e com dimensões como um desenvolvimento de uma vida cultural e científica, dimensão ética e o entendimento de que um professor precisa preparar-se para agir em ambientes de incerteza e imprevisibilidade.

Explicando a primeira dimensão, Nóvoa (2017) indica a necessidade de se apresentar uma certa “densidade cultural” (NÓVOA, 2017, p. 1122) por meio do contato com a leitura, com as ciências e com as artes para engrandecer o diálogo com os alunos. A segunda dimensão trata da “ética” (NÓVOA, 2017, p. 1122) como um imperativo pedagógico, pois, para o autor, a ética profissional precisa ser vista em relação à ação e, no caso dos docentes, trata-se de um engajamento com a aprendizagem de todos os estudantes. A respeito da terceira dimensão, o autor comenta sobre como lidar com imprevistos e com as situações sem resposta imediata e que requerem uma formação humana adequada a dilemas do dia a dia escolar.

A “*interposição profissional*” (NÓVOA, 2017, p. 1130), no caso, a segunda posição apresentada por Nóvoa (2017), refere-se a como aprender a sentir-se professor. O autor sinaliza a relevância de se aprender a profissão em contato com colegas mais experientes, em um espaço colaborativo e destaca mais uma vez a necessidade de se estreitar as relações entre as universidades e as escolas.

Hoje sabemos que é na colaboração, nas suas potencialidades para a aprendizagem e nas suas qualidades democráticas, que se definem os percursos formativos. O espaço universitário é decisivo e insubstituível, mas tem de se completar com o trabalho no seio de comunidades profissionais docentes. (NÓVOA, 2017, p. 1123).

A partir dessas ideias, é possível compreender a formação proposta por Nóvoa (2017) como sendo de corresponsabilidade, com conhecimento das distintas responsabilidades das partes envolvidas sem tratamento da escola como “campo de aplicação” (NÓVOA, 2017, p. 1124) e com participação de todos em tomadas de decisões. Nessa etapa, o autor sinaliza a importância da indução docente como por exemplo, alguns programas de residência docente. Após a fase de indução, segue o que chama de “uma fase de estabilidade” (NÓVOA, 2017, p. 1125) com ênfase na permanente formação do profissional. O autor ainda destaca legítima a existência de programas de formação docente que tentem suprir as lacunas de uma formação inicial ou de promoção a nível de especialização, porém o principal objetivo da formação continuada está nas relações e reflexões estabelecidas entre os docentes com vistas à compreensão e melhoramento do trabalho do professor.

A *composição pedagógica* para Nóvoa (2017) é como o docente aprende a agir como professor; o autor alerta para uma possível dicotomia entre os conhecimentos específicos de cada disciplina e os conhecimentos pedagógicos. Ele defende, nesse sentido, que o conhecimento do professor precisa ser mais contextualizado, compreensivo da disciplina que ensina, o que o difere do especialista dessa mesma disciplina.

Não se trata, pois, de formar um matemático que, depois, se formará como professor. Trata-se disso sim, de formar um professor que, para ser capaz de ensinar Matemática, precisa de um conhecimento profundo da matéria, mas um conhecimento diferente daquele que necessita um especialista. Por outro lado, a formação de professores não pode deixar de acompanhar a evolução da ciência e das suas modalidades de convergência. Em tempos do digital, a visão enciclopédica das disciplinas vem sendo naturalmente substituída por formas mais exigentes e problematizadoras de aquisição do conhecimento. (NÓVOA, 2017, p. 1125).

Nóvoa (2017) afirma a importância dos saberes pedagógicos na contribuição para a dominação do ritmo da sala de aula e as relações existentes nesse espaço de aprendizagem. Por “dominação do ritmo” (NÓVOA, 2017, p. 1127) entende-se a maneira natural que o professor compreende e relaciona os acontecimentos de sala de aula com o seu saber pedagógico e específico, em uma tentativa de colaboração na formação humana dos alunos. Nóvoa (2017) aponta ainda a ideia de discernimento, ou seja, a capacidade de entender e tomar decisões no contexto escolar que, segundo o autor, é carregado de conhecimento.

Repita-se uma afirmação óbvia, mas nem sempre bem compreendida: a missão de um professor de Matemática não é apenas ensinar Matemática, é formar um aluno através da Matemática. Um professor actua sempre num quadro de incerteza, de imprevisibilidade. Muitas vezes não sabemos tudo, não possuímos todos os dados, mas, ainda assim, temos de decidir e agir. (NÓVOA, 2017, p. 1127).

Essas composições apresentadas por Nóvoa (2017) sugerem uma superação do pensamento dicotômico entre teoria e prática no fazer profissional dos docentes, nesse contexto, a “*recomposição investigativa*” (NÓVOA, 2017, p. 1130) se faz necessária para a compreensão das demandas do dia a dia escolar, podendo ensinar “a conhecer como um professor” (NÓVOA, 2017, p. 1130). Compreende-se, então, um professor investigador. Nóvoa (2017), por conseguinte, indica, portanto, uma formação docente incentivadora no sentido de criação de momentos diferentes, renovadores e de recomposição do trabalho pedagógico, tanto individualmente quanto coletivamente. Nóvoa (2017) sinaliza a necessidade de estudos a partir de análises realizadas acerca da realidade escolar e do próprio trabalho docente.

O que me interessa não são os estudos feitos “fora” da profissão, mas a maneira como a própria profissão incorpora, na sua rotina, uma dinâmica de pesquisa. O que me interessa é o sentido de uma reflexão profissional própria, feita da análise sistemática do trabalho, realizada em colaboração com os colegas da escola. (NÓVOA, 2017, p. 1128).

No que se refere ao EMP, pode-se perceber que a pesquisa como princípio pedagógico, além de colaborar para a formação dos sujeitos alunos do EM, apresenta-se também como alternativa coerente para uma formação de professores. Substitui uma formação de docentes verticalizada e fragmentada por outra que permite a continuidade dos estudos aliados à investigação e permite sua formação continuada para além de técnicas profissionalizantes. É, portanto, uma aprendizagem de acordo com o que se ensina e condizente com as demandas do atual contexto escolar. Para Almeida e Boff (2018), os docentes, de maneira geral, não tiveram formação inicial para a proposta pedagógica do EMP, porém, na escola investigada, no decorrer de sua implementação, os professores puderam participar do Pacto, que foi um curso de aperfeiçoamento com base na legislação educacional em vigor e que, por sua vez, apresentava questionamentos a respeito da realidade educacional, com propostas de intervenção de trabalho interdisciplinar por áreas do conhecimento. De qualquer forma, as autoras destacam que é necessária uma formação que possibilite aos professores do EM o preenchimento de algumas lacunas na formação.

[...] uma formação continuada para todos os docentes do Ensino Médio (EM) com possibilidade de superar a formação inicial fragmentada, pois a maioria deles é vítima da formação disciplinar desvinculada do contexto social dos estudantes, e não problematizada. (ALMEIDA; BOFF, 2018, p. 639).

No sentido de pensar-se em uma formação continuada voltada à pesquisa, as ideias das autoras encontram-se com o apresentado por Nóvoa (2017). Para ele, o docente conhece-se a si mesmo como profissional a partir da oportunidade de formação com pesquisa como eixo centralizador da formação docente e da renovação/transformação de práticas pedagógicas. “A evolução dos professores depende deste esforço de pesquisa, que deve ser o centro organizador da formação continuada” (NÓVOA, 2017, p. 1128).

Soares (2018) sinaliza para a formação do professor focada em transformações desse sujeito, sendo baseada na reflexão sobre sua ação, tendo seu contexto de atuação como perspectiva, assim como já fora comentado neste trabalho. A autora observa que “Assim o professor é o sujeito da sua formação, que está em constante vir a ser, e nesta ensinar e aprender são movimentos codependentes de um mesmo fluxo de ações recursivas”. (SOARES, 2018, p. 60). A mesma comenta que, para haver transformações na prática, os

sujeitos envolvidos precisam estabelecer relações consigo mesmos, com os demais e com o ambiente em que estão inseridos em uma ação em que esteja presente, ciente, atento, podendo compreender sua forma de atuar e, desse modo, intervir em sua própria ação. A autora considera o empoderamento uma conceituação próxima ao que Freire (1986) apontava como sendo a capacidade do indivíduo de tomar decisões e realizar por si mesmo mudanças necessárias para sua evolução e fortalecimento. Freire (1986) indica que o empoderamento, além de mobilizar a si na condição de sujeito, objetiva uma movimentação para além da mudança pessoal, sendo coletiva e, portanto, social. Para tanto, é preciso posicionamento e, nesse sentido, Freire (1986) destaca a importância de se compreender que a educação não é neutra e que o empoderamento é [...] muito mais do que um invento individual [...] (FREIRE, 1986, p.138).

Com algumas semelhanças na conceituação de posicionamento, Nóvoa (2017) entende que se posicionar como professor é assumir para si o dever de participação na construção de políticas públicas para a educação e nos debates mobilizadores de temas referentes à área. Nóvoa (2017) argumenta o seguinte:

Ser professor é conquistar uma posição no seio da profissão, mas é também tomar posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas. É aprender a intervir como professor. Obviamente, também aqui se exige uma preparação, uma consciência crítica, que tem de ser trabalhada desde a formação inicial. (NÓVOA, 2017, p. 1130).

O autor comenta a importância de o professor assumir um posicionamento crítico, dando a entender que o trabalho do docente não é só em sala de aula, perpassando os muros da escola. Nessa última colocação, que Nóvoa (2017) denomina “*exposição pública*” (NÓVOA, 2017, p. 1129), considera-se um espaço público para discussão, um espaço comunitário. Entende-se que a profissão professor não se esgota dentro do espaço profissional, ela continua pelo espaço público. Nóvoa (2017) sugere o registro, a escrita e a divulgação de trabalhos nessa perspectiva, a fim de contribuir com a acumulação de conhecimento para a renovação de práticas. Ele entende, também, que uma profissão precisa da construção de um legado como esse.

As indicações mais recentes, portanto, apontam a direção da autoformação de professores como tendência na área educacional, mas não atribuindo ao professor uma sobrecarga, algo para além do que sua vida atribulada já exige, pelo contrário, a proposta é partir de sua vida profissional como ela é e, fazendo a reflexão crítica acerca dela juntamente com seus pares, pode-se compreender um potencial formativo que, aliado à pesquisa, pode se

tornar efetivamente formador. Formador de si e de outros, em um trabalho que perpassa o âmbito individual e agrega o coletivo de professores e objetiva o coletivo social.

Concluem-se as reflexões aqui apresentadas revelando uma compreensão do docente como um profissional em constante aprendizagem com relação ao próprio fazer pedagógico. É um fazer e refazer crítico e reflexivo de si mesmo, inédito a cada período letivo e com cada estudante. Nota-se que a pesquisa permite uma avaliação processual da prática e da aprendizagem do estudante, ambas reflexões em movimentos de ir e vir, como o ciclo de um plantio, observado à sombra de uma árvore. Da árvore em que se encontra a pesquisadora, no quintal da escola X.

Assim, observa-se, também, a partir desta árvore, que o fazer pedagógico, visto a partir da pesquisa, posiciona o professor, por vezes, como chão e sustentação de concepções que dão firmeza às raízes do que se pretende plantar; por vezes, como semente que faz germinar novas ideias e transformam a paisagem com belas e coloridas flores; por vezes, é semeador, pois planta no coração dos alunos a esperança de um futuro melhor; por vezes, é vento que espalha as sementes por onde passa, deixando marcas e; por vezes, é fruto, pois também é estudante, se insere em um constante aprender e reaprender, tanto em sua formação continuada específica, quanto com os alunos. Logo, o que se observa desta investigação é um movimento cíclico e de reflexão constante, em se pode perceber o real significado da pluralidade do docente como profissional.

6 CONCLUSÕES

Os documentos apontam uma concepção de avaliação para além de aferições e atribuições de notas e pareceres, eles sinalizam a importância de compreender a avaliação como parte de um processo de ensino e aprendizagem. O Regimento salienta a avaliação emancipatória como possibilidade de promoção de aprendizagens significativas por meio do uso diagnóstico de seus resultados, apontando dificuldades para a colaboração na formação dos estudantes.

O PPP vigente na escola X durante o período de estudo da presente dissertação não se encontrava embasado no Regimento da escola e com o EMP, mas, mesmo assim, a preocupação com o incentivo à formação de alunos e professores estava sinalizada no documento, elaborado no ano de 2008. O PPP também salientava a importância de uma cultura educacional promotora da pesquisa e da formação de sujeitos críticos, capazes de intervir no meio social, bem como apontava a mediação dos professores com grande importância para o aprimoramento da aprendizagem dos alunos.

Durante a investigação, os professores entrevistados mostraram que, de maneira geral, estão presentes nas práticas avaliativas da escola X duas concepções de avaliação, a saber: uma *tradicional* e uma outra concepção ainda em construção, mais voltada ao que indicam os documentos analisados, portanto, a *avaliação emancipatória*.

Assim, a partir das falas dos sujeitos envolvidos na investigação, considera-se o entendimento da avaliação para além de uma visão de educação pautada em resultados quantitativos. Os entrevistados compreendem a avaliação como parte de um processo de formação e da construção de conhecimentos, ou seja, parte integrante do processo pedagógico no qual a avaliação está inserida.

Os entrevistados não descreveram práticas avaliativas além das tradicionais provas, mas mencionaram em seus depoimentos práticas de pesquisa com temas geradores, além de apontarem trabalhos realizados em conjunto com outras áreas do conhecimento e que se direcionavam ao encontro de uma avaliação menos reprodutora de conceitos e mais voltada à construção do conhecimento.

As descrições de práticas presentes na narrativa dos docentes estão contempladas no capítulo 4 desta dissertação, inseridas na análise e observação dos dados construídos a partir da investigação. A entrevista ainda trouxe a oportunidade de se perceber, por meio dos relatos, uma preocupação e engajamento de alguns professores da escola que, de maneira geral, ainda buscam a efetivação de práticas avaliativas que sejam capazes de proporcionar

momentos de aprendizagem, pois, como parte de um processo que se busca aprender, a avaliação precisa apresentar, segundo os sujeitos envolvidos, potencialidades de um trabalho reflexivo e de construção por parte dos estudantes. O interesse por práticas avaliativas interdisciplinares também ganhou espaço nos relatos dos professores, uma vez que o Regimento incentivava o trabalho pedagógico entre áreas do conhecimento. Os entrevistados consideram coerente com o EMP uma proposta de planejamento coletivo, em que seja possível a construção também conjunta de instrumentos de avaliação, que possibilitem ao estudante perceber o trabalho interdisciplinar e que dê sentido ao trabalho pedagógico diário.

A pesquisa como princípio educativo também esteve presente nos comentários dos professores em relação à avaliação. Entende-se a pesquisa como colaboradora na avaliação de um processo progressivo e que permita ao conjunto de professores momentos diferenciados para avaliações da aprendizagem, além de propiciar situações dialógicas entre professores e estudantes, a fim de aprenderem cada vez mais. Para os sujeitos envolvidos nas entrevistas, a pesquisa como princípio pedagógico coopera na reflexão acerca da avaliação emancipatória, pois permite mais flexibilidade na criação de instrumentos de avaliação e registros.

É possível perceber em suas falas que a concepção de avaliação tradicional ainda está presente em algumas práticas, o que, segundo os próprios entrevistados, dificulta o andamento de trabalhos em conjunto, das práticas pedagógicas diferenciadas e mais voltadas à pesquisa, assim como da evolução do conceito de emancipação, principalmente quanto aos resultados de instrumentos avaliativos que ainda fazem menção à quantidade de informações que os estudantes retêm. Alguns relatos indicam a presença de provas e trabalhos desconectados com o que os estudantes estão estudando e elaborando durante as aulas. Os professores, portanto, apontam a importância de instrumentos coerentes com as posturas tomadas em sala de aula para que a avaliação tenha sentido e esteja de acordo com o trabalho desenvolvido juntamente com os estudantes e demais professores.

Os resultados também apontam que a Matemática como área do conhecimento contribuiu parcialmente na aprendizagem por projetos, sendo citada pelos entrevistados como “ferramenta” na realização de trabalhos de pesquisa, seja para tabulação de dados, construção de gráficos e tabelas ou para qualquer tópico que diz respeito à área e ao conhecimento matemático. Para os professores, é muito mais fácil para a área de Matemática inserir-se dessa forma do que apresentar projetos com temas que partam da área de Matemática. Os entrevistados comentam que as outras áreas do conhecimento sentem mais dificuldade em trabalhar com o processo inverso, por isso, os temas geradores de projetos sempre partiram

das demais áreas do conhecimento, em concordância com o pensamento do coletivo de professores.

O Seminário Integrado, como articulador de movimentos dialéticos na trajetória escolar, possibilitou parcialmente à Matemática participação efetiva nos projetos interdisciplinares, talvez devido aos relatos apontados pelos docentes a respeito do trabalho com projetos, em que a Matemática inseria-se de maneira paralela aos estudos desenvolvidos pelos alunos. Portanto, conclui-se que, para os próprios professores da área de Matemática, que aproveitaram as oportunidades no trabalho com projetos para criar novos momentos para a avaliação, o SI teve colaboração indireta.

Porém, a avaliação em Matemática evoluiu qualitativamente com a implementação do EMP, uma vez que, mesmo com discordâncias entre os entrevistados, os professores que acompanharam a implementação do EMP desde o início afirmam que houve avanços qualitativos em relação à avaliação em Matemática. Mesmo sem uma grande participação nos projetos desenvolvidos na escola para este fim, os entrevistados afirmaram ter havido melhora na avaliação, pois alguns docentes da área de Matemática estavam dispostos e modificaram suas aulas, seus instrumentos, e buscaram participação e engajamento na construção de uma aprendizagem mais significativa para os estudantes.

A presente pesquisa revela a importância de propiciar aos professores uma revisão epistemológica sobre o processo de educação; um redimensionamento do entendimento sobre esse processo em que a avaliação está inserida. Talvez seja possível, a partir de uma revisão como essa, redefinir também a avaliação como parte do fazer pedagógico. A análise dos documentos e das entrevistas aponta, de forma clara, a importância de repensar a visão docente acerca da própria profissão.

Nota-se que o trabalho do professor é resultado de um processo histórico, legítimo. Entretanto, devido às configurações atuais da sociedade - também fruto de uma construção histórica - evidenciam-se, por vezes, algumas contradições entre a documentação e a ação dos professores. Rever-se como docente e compreender-se como parte da transformação requer um estudo radical de visitação às raízes que compõem a trajetória educacional no país.

Referente aos estudos do Pacto realizados na escola, os mesmos foram apontados nas entrevistas como colaboradores na reflexão a respeito da concepção de uma avaliação voltada à emancipação dos sujeitos envolvidos no processo de avaliação em Matemática. As necessidades sociais e educacionais foram abordadas e colaboraram para que professores pudessem (re)pensar e (re)elaborar suas práticas, a fim de contribuir para a aprendizagem e superação das dificuldades apresentadas pelos estudantes em relação à área, dentro do

trabalho desenvolvido no contexto da escola X. A partir dos resultados da pesquisa, foi possível perceber a importância da formação do professor na constituição do profissional docente. As sinalizações de mudanças na prática diária de alguns professores, relatadas nas entrevistas, indicam também que a proposta implementada propiciou reflexões a respeito do cenário educacional e a necessária percepção dessa realidade, permitindo a quem se debruçar sobre o tema uma gama de pesquisas e estudos recentes, que apontam a importância em (re)pensar-se uma ação pedagógica ciente e comprometida com a emancipação dos envolvidos no processo de aprendizagem.

Os participantes da entrevista sinalizam que o senso crítico suscitado durante a formação no Pacto colaborou para que os docentes, em alguns momentos, repensassem suas convicções e revisitassem seus planejamentos para que, cientes da importância da educação na sociedade, pudessem decidir com maior compreensão acerca da posição política a ser tomada frente às evidências de uma educação até então cooperativa com a legitimação de ações controladoras e de dominação dos envolvidos.

O estudo de seu fazer pedagógico permite aos educadores optarem por práticas avaliativas mais coerentes com o seu fazer pedagógico, ou seja, possibilita aos docentes reconhecerem as concepções que adotam e, a partir dessa compreensão, a elaboração de práticas avaliativas consonantes com suas práticas pedagógicas.

A reflexão sobre as práticas pedagógicas adotadas proporciona aos professores, também, um movimento reflexivo sobre a avaliação como função diagnóstica, reveladora da realidade e potencializadora de processos alternativos para o alcance dos objetivos propostos. Proporciona, igualmente, ter mais clareza sobre o próprio fazer docente, possibilitando momentos de reflexão sobre a prática, em uma constante autoavaliação. Aproxima professores de alunos, pois a pesquisa necessita de alunos atuantes e engajados com seu próprio processo formativo, e insere o estudante em uma ação também reflexiva sobre sua atuação como estudante, possibilitando a ambos, professores e alunos, autonomia para juntos optarem por outros percursos pedagógicos. É relevante salientar que esse processo não se faz da noite para o dia e, muito menos, em relações verticalizadas. É necessário uma dialogicidade entre as partes envolvidas, em um contínuo exercício do que chamo de liberdade disciplinada.

É nesse sentido que a pesquisa, como princípio pedagógico, apresenta-se como uma proposta pedagógica mais condizente com o trabalho docente reflexivo, voltado à intervenção necessária, sob uma tentativa de colaboração com a aprendizagem dos estudantes, ou seja, um trabalho que supere à nota e à classificação.

Para tanto, os entrevistados destacaram o planejamento docente coletivo como um dos potenciais mobilizadores na organização e criação de oportunidades para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Entende-se o planejamento como o norteador das práticas para os professores, tornando a proposta de trabalho articulada entre as áreas do conhecimento. A interdisciplinaridade possibilita um processo de totalização do conhecimento, pois não o fragmenta, não o separa em partes para posterior “retotalização” (SILVA; GONZAGA; AZEVEDO, 2018, p. 208) e compreensão da realidade, ao contrário, o ponto de partida para esse trabalho é a realidade como ela se apresenta e, a partir dos problemas levantados e inseridos nesta realidade, as áreas do conhecimento podem trabalhar seus saberes, em um processo contínuo que a pesquisa possibilita ao refazer, repensar e teorizar.

Torna-se importante refletir acerca dos obstáculos enfrentados pelos professores que, de maneira geral, passam por dificuldades em seu trabalho diário nas escolas. Cargas horárias excessivas, e necessárias para a sua sobrevivência, impedem por vezes a logística das escolas para a organização de espaços que englobem a totalidade dos professores na escola. Há muito tempo, as escolas não contam com o trabalho exclusivo de professores em apenas uma instituição. A baixa remuneração, a falta de materiais adequados nas escolas, as salas de aula com excessivo número de estudantes, além da logística comprometida, que inviabiliza reuniões coletivas por área de conhecimento, acabam por juntar-se a inúmeros fatores que surgem na escola, trazidos pela comunidade (pais e alunos), sobrecarregando o trabalho docente e, infelizmente, contribuindo para que um olhar mais qualificado sobre o fazer pedagógico fique, por vezes, em segundo plano.

A educação carece de apoio para que as políticas públicas que valorizam, de fato, o trabalho docente, realmente se efetivem. Propostas de reforma na educação tendem a não sair do papel e o trabalho pedagógico tende a se tornar cada vez mais difícil; o que às vezes foi pensado no intuito de colaborar acaba contribuindo, em certos momentos do cotidiano escolar, apenas com a burocratização do trabalho dos professores. Considera-se, também, oportuna uma discussão aprofunda sobre o fortalecimento no plano de carreira do magistério para um caráter atrativo da profissão.

Pretende-se, portanto, refletir sobre outros caminhos que possibilitem transformações rumo ao que se pretende: uma educação problematizador, com profissionais cientes de seu papel político e capazes de trabalhar, diferentemente das formatações docentes tradicionais.

A formação de docentes mostrou-se uma aliada à mudanças que a educação necessita. Além de formar inicialmente os profissionais, é a impulsionadora de novas configurações para o ensino, tornando-se eficaz também enquanto o profissional atua na prática, por meio de uma

formação continuada e, para isso, é importante que a escola, as redes de ensino e a universidade (NÓVOA, 2017) possam promover programas de formação docente voltados, não somente à formação inicial, como também à continuada, em uma aproximação com a realidade escolar, levando as demandas escolares para o interior da academia. Esse é, de fato, um destaque para a pesquisa como princípio pedagógico também na formação de docentes, podendo aproximar mais a universidade da realidade escolar e, do mesmo modo, a escola, em contato com a universidade, pode formar-se em um campo de construção de conhecimentos novos, mais precisamente, de autoformação.

Pesquisas recentes já apontam a autoformação do professor como uma tendência para mudanças eficazes, porém essa responsabilidade não pode ser atribuída única e exclusivamente ao professor; é importante que os mantenedores da educação propiciem abertura para que a formação continuada não seja apenas mais um desgaste para o docente. Uma reavaliação nos currículos das universidades pode, também, colaborar para a construção de uma profissão mais atrativa aos professores iniciantes.

Mais uma vez, destaca-se a pesquisa como princípio pedagógico importante, não somente na formação do aluno, mas também na formação do docente. Para isso, é conveniente pensar em uma formação que não desvincule a teoria da prática e em que seja possível o docente perceber-se no processo, estando ciente de seu papel político e comprometido com ações cotidianas coerentes com uma proposta de educação democrática e emancipadora.

É imprescindível que, além da predisposição para o trabalho docente, a carreira de professor, assim como qualquer outra profissão, apresente atrativos para que os jovens tenham vontade de investir no caminho docente, com orgulho e dedicação, parte importante do “pensamento certo” (FREIRE, 1996, p. 27) de qualquer profissional comprometido com o que exerce.

Compreende-se que os resultados das entrevistas permitiram o cruzamento de informações vindas dos professores em relação às informações obtidas nos documentos analisados. A descrição do que emergiu durante a investigação ocorrida na escola X permitiu o entendimento do processo avaliativo como num movimento cíclico de realizações e tomadas de decisões. Pressupõe-se que, cientes da não neutralidade das trajetórias educativas (e avaliativas), os envolvidos no processo de aprender e ensinar possam compreender e identificar suas responsabilidades, que podem modificar-se em conformidade com o desenvolvimento desse processo.

Por meio das ideias dos autores que compuseram o corpo teórico da presente investigação, observa-se que, imbricado no processo de aprendizagem – e vale aqui lembrar

que a avaliação está inserida nesse processo, pois ela é também processual –, o professor ensina e também aprende. Por ser dialógico, o processo de ensinar e aprender possibilita ao docente compreender a realidade do estudante, possibilita a ele saber o que o aluno já sabe, coopera para que professor e estudante possam traçar objetivos a serem alcançados e pode colaborar com a formação continuada desse professor.

A partir das contribuições de Nóvoa (2017), é possível compreender que existe a possibilidade de aproximação das universidades e da escola, a fim de que juntas possam projetar formações continuadas para professores, tornando a realidade de sala de aula dos docentes seu próprio laboratório, visto que a aprendizagem por meio da pesquisa como princípio pedagógico apresenta-se com potencialidades para uma formação qualificada e significativa, tanto para alunos como para professores.

O movimento cíclico aqui citado colabora com um ir e vir reflexivo que move os estudos do professor e, ao retornar para sua sala de aula, as mudanças podem se tornar mais significativas. Os estudos recentes mostraram que as tendências em relação à formação de professores trazem a ideia de autoformação (SOARES, 2018). Isso não significa, contudo, que o professor deva ser o único responsável pela sua formação; ele aprende com seus pares, seus colegas, em um trabalho cooperativo. O mesmo ocorre em relação ao estudante com os professores. Movimentos recursivos, em uma aprendizagem fundamentada na pesquisa como princípio pedagógico, podem colaborar significativamente com a formação do estudante.

Aliado a esse processo cíclico está a avaliação, pois ela é um processo pedagógico. A avaliação não ocorre em momentos distintos e isolados, é parte de todo o trabalho realizado com o estudante. Isso não significa que não se deva avaliar, pois a avaliação é inerente ao cotidiano do fazer pedagógico, ou seja, ela está presente em todo o processo pedagógico. O desafio, portanto, está em avançar ainda mais no estudo da avaliação para que ela potencialize sua verdadeira função, a de qualificar a aprendizagem dos sujeitos e o trabalho do professor, contribuindo para o fortalecimento do exercício da autonomia e da emancipação dos sujeitos envolvidos no processo de aprender e ensinar.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Escola pública, comunidade e avaliação: Resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 83-99.
- ALMEIDA, Cristiane de; BOFF, Eva Teresinha de Oliveira. Percepções de docentes sobre o Ensino Médio Politécnico: desafios para a formação pela pesquisa. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, SC, v.13, n.3, p. 637-661, set.- dez. 2018.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Profissionalização continuada do docente da educação superior: desafios e possibilidades. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, PR, p. 09-22, 2005.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 6.ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2006.
- AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. Desafios da democratização do Ensino Médio. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (org.). **Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 241-246.
- BARRIGA, Ángel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 51-81.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Censo Escolar 2017: notas estatísticas**. Brasília: 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, etapa I - **caderno I: ensino médio e formação humana integral / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores : Carmen Sylvia Vidigal Moraes... et al.]**. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. 51p. : il. algumas color., retrs.
- _____. Formação de professores do ensino médio, Etapa II - **caderno V: Matemática / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Ana Paula Jahn... et al.]**. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014. 49p.
- _____. Formação de professores do ensino médio, Etapa I - **caderno VI: Matemática / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Ocimar Alavarse, Gabriel Gabrowski]**. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. 58p.
- _____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica - DCNGEB. (2010a). In: _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 154 p. 146-157.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 144-201.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 out. 2016.

BRASIL. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. 2014. Disponível em:<http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1:pacto-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio&catid=8&Itemid=101>. Acesso em: 02 fev.2019.

COORDENADORIAS Regionais de Educação. In: Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Secretaria da Educação, 2017. Disponível em:<<http://www.educacao.rs.gov.br/coordenadorias-regionais-cre>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

DIEDRICH, José Ambreu. **Da reprovação à ascensão profissional**: um processo em construção envolvendo vínculos entre avaliação em matemática e a realidade profissional. 2009. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Porto Alegre.

FALCÃO, Jorge Tarcísio da Rocha. Na vida dez, na escola dez: breve discussão crítica acerca de pressupostos psicológicos e seus desdobramentos sobre a avaliação em Matemática escolar. **Vértices**, v.10, n.1/3, jan.- dez.2008.

FERREIRA, Vera Maria. Ensino Médio Politécnico: mudança de paradigmas. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (org.). **Reestruturação do Ensino Médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 187-206.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 5.ed. São Paulo: Olho d'água, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Dermeval Saviani e a centralidade ontológica do trabalho na formação do “homem novo”, artífice da sociedade socialista. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, SP, p. 509-519, 2017.

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 29-49.

GONZAGA, Jorge Luiz Ayres et. al. A prática pedagógica na educação politécnica. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (org.). **O Ensino Médio e os desafios da experiência: movimentos da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2014. p. 93-114.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

JÉLVEZ, Julio Alejandro Quezada. A pesquisa como princípio pedagógico no Ensino Médio. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (org.). **Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 117-137.

JUNIOR, Justino de Sousa. Educação profissional e educação geral: desafios da integração no Ensino Médio. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (org.). **Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 97-116.

JUSTO, Hirã Soares; ADAMS, Telmo. Aprender. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 52-53.

KUENZER, Acacia Zeneida (org.). **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KUENZER, Acacia Zeneida. Dilemas da formação de professores para o Ensino Médio no século XXI. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (org.). **Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 81-96.

LEÃO, Geraldo; CARMO, Helen Cristina do. **Os Jovens e a Escola**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Átila de Macedo; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. O Ensino Médio Politécnico no RS, Seminário Integrado, Interdisciplinaridade: Desafios lançados. **X ANPED SUL**, Florianópolis, SC, p. 1-19, out. 2014.

MACHADO, Rita de Cássia de Fraga. Autonomia. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 61.

MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. Trad. José Barata-Moura. Lisboa: Editorial Avante!, 1983. v.2. p.79-88. Disponível em: <
<https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm> >. Acesso em: 17 jun. 2019.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MELÃO, Walderez Soares. **O ENEM e os Professores do Ensino Médio do Paraná: delineamento de uma noção de responsabilidade curricular**. 2012. 127 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Curitiba.

MIRANDA, Elenita dos Santos. **Reflexões e desafios na construção de um projeto interdisciplinar no ensino médio**. 2007. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Porto Alegre.

MORAES, Cineri Fachin. **Seminário Integrado no Ensino Médio/RS e as experiências escolares e juvenis: entre rotinas e rupturas do cotidiano, a tentativa de juntar peças**. 2017. 112 f. Projeto de Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

MORÉS, Andréia. Investigação qualitativa em educação: tessituras com a metodologia estudo de caso. In: STECANELA, Nilda (org.). **Diálogos com a educação: A escolha do método e a identidade do pesquisador**. Caxias do Sul: Educs, 2013. p. 85-97.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, SP, v.47, n.166, p. 1106-1133, out.- dez. 2017.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. **Sistema Integrado de Bibliotecas Universidade de Lisboa**, p. 1-27.1992. Disponível em:<<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>>. Acesso em: 02 fev.2019.

NUNES, Maria Fernanda de Oliveira; FISCHER, Vera Lúcia Bueno; ROSSI, Carolina Vitória. Urbanização e Expansão Industrial em Caxias do Sul. **XIV Encontro Nacional da ANPUR**. Rio de Janeiro, RJ, maio. 2011. Disponível em:<https://www.academia.edu/13914090/URBANIZA%C3%87%C3%83O_E_EXPANS%C3%83O_INDUSTRIAL_EM_CAXIAS_DO_SUL>. Acesso em: 17 jun.2017.

PAULO, Rosa Monteiro; SANTOS, Julio Cesar Augustus de Paula. Avaliação em Matemática: uma leitura de concepções e análise do vivido na sala de aula. **Ciência & Educação**, v.17, n.1, p.183-197. 2011.

PERRENOUD, Philippe. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa; SIMIONATO, Margareth Fadanelli. O Caso do Ensino Médio Politécnico e a Avaliação de sua Implementação nas Escolas Públicas Gaúchas. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 24, n. 116, p. 1-27, nov. 2016.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio**. Porto Alegre,

2011. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf>. Acesso em: 01 out.2016.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **ENCONTRO DE ACOMPANHAMENTO DA AVALIAÇÃO ESCOLAR**. [evento]Rio Grande, 2014.

RODRIGUES, José. **Educação Politécnica**. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em:<<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/edupol.htm>>. Acesso em: 24 abr.2017.

ROSA, Geraldo Antônio da; TREVISAN, Amarildo Luiz. Filosofia da tecnologia e educação: conservação ou crítica inovadora da modernidade? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.21, n.3, p. 719-737, nov. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. **Revista Lusófona de Educação**, Coimbra; Almedina, p. 183-189, jun., 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SAUL, Ana Maria Avela. A avaliação Educacional. **Centro de Referência em Educação Mário Covas**. São Paulo, SP, n.22, p. 61-68, 1994. Disponível em:<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p061-068_c.pdf>. Acesso em: 18 jun.2017.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educ. Pesqui**, São Paulo, SP, v.41, n. especial, p.1299-1311, dez. 2015.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. O saber/fazer docente no contexto do pensamento de Paulo Freire: contribuições para a Didática. **Cad. Pesq.**, São Luis, v.24, n.1, p. 1-14, jan./abr. 2017.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas; SP, v.12, n.34, p. 152-165, jan/abr., 2007.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo.(Trad. Adriana Lopez; Rev. Lólio Lourenço de Oliveira). **Medo e Ousadia: O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, Clemildo Anacleto; GONZAGA, Jorge Luiz Ayres; AZEVEDO, Jose Clovis. Interdisciplinaridade e o Processo de aprendizagem no Ensino Médio Politécnico. **Repesquiseduca**, Santos, SP, v.10, n.20, p. 201-216, jan.-abr. 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da. Juventudes e Ensino Médio: possibilidades diante das novas DCN. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (org.). **Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 65-79.

SILVA, Vagner Jorge da. **As atitudes dos estudantes do Ensino Médio em relação à Disciplina de Matemática em escolas do município de Viamão**. 2011. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Porto Alegre.

SILVA, Vilma Conceição da. **A relação de estudantes do Ensino Médio de uma escola pública de Mariana – MG com o saber matemático e suas implicações no desempenho escolar em matemática**. 2010. 211 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Universidade Federal de Ouro Preto, Programa de Mestrado Profissional em Educação Matemática, Ouro Preto.

SOARES, Eliana Maria do Sacramento. A inteireza do ser como caminho para a constituição do sujeito professor. **Educação**, Porto Alegre, RS, v.41, n.1, p. 59-65, jan.- abr. 2018.

TREVISAN, André Luis. **Provas em fases e um repensar da prática avaliativa em matemática**. 2013. 169 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em ensino de Ciências e Educação Matemática, Londrina.

VALENTE, Wagner Rodrigues (Org.); FISCHER, Maria Cecília Bueno et al. **Avaliação em Matemática: História e Perspectivas Atuais**. São Paulo: Papirus, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Concepção Dialética- Libertadora do processo de Avaliação Escolar**. São Paulo: Libertad, 1998.

WACHOWICZ, Lílian Anna. Avaliação e aprendizagem. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Lições de didática**. 5. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2011. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico). Disponível em: <<https://ucsvirtual.ucs.br/startservico/PEA/>>. Acesso em: 25 jan. 2014.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – GRUPOS FOCAIS

Projeto de Pesquisa: O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E A AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE CAXIAS DO SUL

Pesquisadores responsáveis: Dra. Andréia Morés e **orientanda** Simone Beatriz Rech Pereira

Instituição: Universidade de Caxias do Sul

Introdução: Este documento contém informações sobre os procedimentos de pesquisa e sua assinatura representa sua concordância na participação de grupos focais e possíveis entrevistas relacionadas à investigação, autoriza também a publicação de registros (imagens e escritos) desse processo sendo resguardado o direito de anonimato.

Objetivo: Investigar a concepção e o processo de avaliação na área de Matemática, presente nos documentos oficiais e nas práticas avaliativas, vinculadas ao Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul, especificamente em uma escola de Caxias do Sul, região de abrangência da 4ª CRE, no período de 2012 a 2016.

Procedimentos: Será realizado um estudo de caso Yin (2010), onde será estudada a avaliação na área de Matemática no Ensino Médio Politécnico em uma escola do município de Caxias do Sul no período de 2012 a 2016. Para construção dos dados da presente pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), serão analisados documentos referentes ao tema e as informações decorrentes da técnica de grupo focal realizado com professores de matemática da escola investigada. Será realizada também uma entrevista com um representante da gestão escolar. No decorrer do processo, se houver necessidade, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com alguns sujeitos envolvidos. Para a análise dos dados construídos, categorização e sua interpretação será utilizado o método de Análise Textual Discursiva referendado por (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Sobre as entrevistas: Serão solicitadas informações por meio de perguntas abertas, que podem ser respondidas conforme os atores deste estudo entendam como necessário, expressando suas reais percepções e entendimentos acerca das perguntas.

Riscos: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução Nacional de Saúde - CNS 510/2016. O estudo apresenta riscos mínimos aos participantes, como por exemplo, é possível que os participantes possam sentir algum desconforto ao participarem das conversas no grupo focal. Você terá total liberdade para não responder alguma pergunta que o faça sentir-se desconfortável. Estamos lidando com meios informatizados de arquivo e análise de dados, e existe um risco de essas informações serem vistas por alguém, mas saliento que tomarei todas as precauções para que isso não ocorra, e se ocorrer, tomarei as devidas providências legais.

Alternativas: Sua participação é voluntária e poderá contribuir para a investigação do problema de pesquisa descrito nos objetivos desse documento. A efetivação do envolvimento com esta pesquisa somente se dará a partir da assinatura deste termo, com o qual estará consentindo em participar do trabalho, sendo-lhe reservado o direito de recusar-se a participar ou de desistir de sua participação a qualquer momento. Sua desistência ou não participação não irá prejudicá-lo e dos dados obtidos a partir das coletas realizadas com você até o momento de sua desistência serão descartados.

Custos: Você não receberá nenhum pagamento para participar desta pesquisa, assim como também não terá nenhum custo.

Confidencialidade: Dados de identificação, registros das sessões de coleta de dados e registros escritos serão resguardados, sendo que os mesmos serão utilizados exclusivamente para fins de estudo. Os nomes dos participantes e suas imagens serão mantidos em sigilo e serão guardados pelos pesquisadores como evidência dos procedimentos realizados. Sendo assim, os dados desta pesquisa estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos/das participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. Os dados da pesquisa poderão ser vistos exclusivamente por pesquisadores envolvidos no projeto.

Problemas ou perguntas: Os pesquisadores se comprometem a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o/a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do telefone (54) 3218 2100 Ramal 2803 ou e-mail: sbrpereira@ucs.br.

CEP/UCS: Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Caxias do Sul RS; telefone (54) 32182829; e-mail: ndkclering@ucs.br.

Termo de Consentimento

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, concordo em participar da referida pesquisa e participar das atividades propostas, que serão registradas por intermédio de gravação de áudio e analisadas, além de discutidas coletivamente (no caso do grupo focal).

Nome legível do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Atesto que expliquei a natureza e o objetivo de tal estudo, bem como os possíveis riscos e benefícios do mesmo, junto ao participante. Acredito que ele recebeu todas as informações necessárias que foram fornecidas em uma linguagem adequada e compreensível e que o (a) participante compreendeu tal explicação. Informo ainda que o presente documento estará sendo rubricado em todas as páginas e assinado em duas vias (ambas originais, portanto) e uma das vias ficará aos cuidados do participante e a outra aos cuidados da pesquisadora.

Endereços para contato: e-mail: sbrperei@ucs.br Fone: (54) 981163090

Comitê de Ética em Pesquisa da UCS – Telefone: (54) 32182829; Endereço: Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130; e-mail: ndkling@ucs.br.

Pesquisadores responsáveis:

Simone Beatriz Rech Pereira – Mestranda em Educação – PPEdu/UCS

Andréia Morés – Professora Orientadora – PPGedu/UCS

Nome legível:

Assinatura: _____

Simone Beatriz Rech Pereira

Mestranda em Educação – PPEdu/UCS

Nome legível:

Assinatura: _____

Andréia Morés

Professora Orientadora – PPGedu/UCS

_____, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ENTREVISTA

Projeto de Pesquisa: O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E A AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE CAXIAS DO SUL

Pesquisadores responsáveis: Dra. Andréia Morés e **orientanda** Simone Beatriz Rech Pereira

Instituição: Universidade de Caxias do Sul

Introdução: Este documento contém informações sobre os procedimentos de pesquisa e sua assinatura representa sua concordância na participação de uma entrevista semiestruturada relacionada à investigação e autoriza também a publicação de registros (imagens e escritos) desse processo sendo resguardado o direito de anonimato.

Objetivo: Investigar a concepção e o processo de avaliação na área de Matemática, presente nos documentos oficiais e nas práticas avaliativas, vinculadas ao Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul, especificamente em uma escola de Caxias do Sul, região de abrangência da 4ª CRE, no período de 2012 a 2016.

Procedimentos: Será realizado um estudo de caso Yin (2010), onde será estudada a avaliação na área de Matemática no Ensino Médio Politécnico em uma escola do município de Caxias do Sul no período de 2012 a 2016. Para construção dos dados da presente pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), serão analisados documentos referentes ao tema e as informações decorrentes da técnica de grupo focal realizado com professores de matemática da escola investigada. No decorrer do processo, se houver necessidade, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com alguns sujeitos envolvidos. Será realizada também uma entrevista com um representante da gestão escolar. Para a análise dos dados construídos, categorização e sua interpretação será utilizado o método de Análise Textual Discursiva referendado por (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Sobre a entrevista: Serão solicitadas informações por meio de perguntas abertas, que podem ser respondidas conforme os atores deste estudo entendam como necessário, expressando suas reais percepções e entendimentos acerca das perguntas.

Riscos: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução Nacional de Saúde - CNS 510/2016. O estudo apresenta riscos mínimos ao participante, como por exemplo, é possível que o participante possa sentir algum desconforto ao responder alguma pergunta, mas você terá total liberdade para não responder qualquer pergunta que o faça sentir-se desconfortável. Estamos lidando com meios informatizados de arquivo e análise de dados, e existe um risco de essas informações serem vistas por alguém, mas saliento que tomarei todas as precauções para que isso não ocorra, e se ocorrer, tomarei as devidas providências legais.

Alternativas: Sua participação é voluntária e poderá contribuir para a investigação do problema de pesquisa descrito nos objetivos desse documento. A efetivação do envolvimento com esta pesquisa somente se dará a partir da assinatura deste termo, com o qual estará consentindo em participar do trabalho, sendo-lhe reservado o direito de recusar-se a participar ou de desistir de sua participação a qualquer momento. Sua desistência ou não participação não irá prejudicá-lo e dos dados obtidos a partir das coletas realizadas com você até o momento de sua desistência serão descartados.

Custos: Você não receberá nenhum pagamento para participar desta pesquisa, assim como também não terá nenhum custo.

Confidencialidade: Dados de identificação, registros das sessões de coleta de dados e registros escritos serão resguardados, sendo que os mesmos serão utilizados exclusivamente para fins de estudo. O nome do/da participante e sua imagem serão mantidos em sigilo e serão guardados pelos pesquisadores como evidência dos procedimentos realizados. Sendo assim, os dados desta pesquisa estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes do/da participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. Os dados da pesquisa poderão ser vistos exclusivamente por pesquisadores envolvidos no projeto.

Problemas ou perguntas: Os pesquisadores se comprometem a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o/a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do telefone (54) 3218 2100 Ramal 2803 ou e-mail: sbrperei@ucs.br.

CEP/UCS: Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Caxias do Sul RS; telefone (54) 32182829; e-mail: ndkclering@ucs.br.

Termo de Consentimento

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, concordo em participar da referida pesquisa e participar das atividades propostas, que serão registradas por intermédio de gravação de áudio e analisadas.

Nome legível do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Atesto que expliquei a natureza e o objetivo de tal estudo, bem como os possíveis riscos e benefícios do mesmo, junto ao participante. Acredito que ele recebeu todas as informações necessárias que foram fornecidas em uma linguagem adequada e compreensível e que o (a) participante compreendeu tal explicação. Informo ainda que o presente documento estará sendo rubricado em todas as páginas e assinado em duas vias (ambas originais, portanto) e uma das vias ficará aos cuidados do participante e a outra aos cuidados da pesquisadora.

Endereços para contato: e-mail: sbrperei@ucs.br Fone: (54) 981163090

Comitê de Ética em Pesquisa da UCS – Telefone: (54) 32182829; Endereço: Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130; e-mail: ndklering@ucs.br.

Pesquisadores responsáveis:

Simone Beatriz Rech Pereira – Mestranda em Educação – PPEdu/UCS

Andréia Morés – Professora Orientadora – PPGedu/UCS

Nome legível:

Assinatura: _____

Simone Beatriz Rech Pereira

Mestranda em Educação – PPEdu/UCS

Nome legível:

Assinatura: _____

Andréia Morés

Professora Orientadora – PPGedu/UCS

_____, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A GESTÃO DA ESCOLA

Projeto de Pesquisa: O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E A AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE CAXIAS DO SUL

Pesquisadores responsáveis:

Simone Beatriz Rech Pereira – Mestranda em Educação – PPEdu/UCS

Andréia Morés – Professora Orientadora – PPGedu/UCS

INTRODUÇÃO

Primeiramente, gostaria de agradecer a sua disponibilidade em conversar comigo sobre as questões relacionadas ao tema *avaliação*. Gostaria de ressaltar que o tema versa com a Proposta do Ensino Médio Politécnico e os desdobramentos de sua implementação nesta escola até as últimas alterações em sua estrutura – período de 2012 a 2016.

PRIMEIRA QUESTÃO:

Qual a concepção de avaliação que a escola se apropriou no período de 2012 a 2016?

SEGUNDA QUESTÃO:

Enquanto gestora, como você percebeu a implementação da proposta do Ensino Médio Politécnico na escola onde atua? Como foi esse processo?

TERCEIRA QUESTÃO:

O texto da proposta curricular do Ensino Médio Politécnico aponta a chamada avaliação emancipatória como parte fundamental no processo de aprender e mobilizadora de práticas mais democráticas no espaço da escola. Como foi para você, gestora, colaborar para que os estudantes, professores, pais, funcionários e membros da equipe diretiva se apropriassem dessa ideia?

QUARTA QUESTÃO:

Como você define a *avaliação emancipatória*?

QUINTA QUESTÃO:

Quais foram as atitudes (dos professores, membros da equipe diretiva e estudantes) frente à avaliação emancipatória do Ensino Médio Politécnico? Como você interpreta essas atitudes?

SEXTA QUESTÃO:

Enquanto gestora da escola, você percebeu alguma transformação nesse período de 2012 a 2016, alguma prática ou ação que você considera importante, para contribuição da emancipação dos sujeitos implicados no processo de aprendizagem? Quais foram essas práticas que corroboraram para atingir os objetivos da avaliação emancipatória?

APÊNDICE D

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL COM PROFESSORES

Projeto de Pesquisa: O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E A AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE CAXIAS DO SUL

Pesquisadores responsáveis:

Simone Beatriz Rech Pereira – Mestranda em Educação – PPEdu/UCS

Andréia Morés – Professora Orientadora – PPGEduc/UCS

INTRODUÇÃO

Primeiramente, gostaria de agradecer a disponibilidade de todos em conversar sobre as questões relacionadas ao tema *avaliação*. Gostaria de ressaltar que o tema versa com a Proposta do Ensino Médio Politécnico e os desdobramentos de sua implementação nesta escola até as últimas alterações em sua estrutura – período de 2012 a 2016.

QUESTÃO ABERTA PARA DISCUSSÃO:

Qual a concepção de avaliação que a escola se apropriou no período de 2012 a 2016?

PRIMEIRO OBJETO PARA DISCUSSÃO:

Com base em dois trechos do documento da proposta do Ensino Médio Politécnico, comente no grande grupo como você percebe no cotidiano da sua escola, as práticas avaliativas nas aulas de matemática.

[...] a avaliação emancipatória insere-se no processo educacional como o eixo fundamental do processo de aprendizagem, não somente porque parte da realidade, ou porque sinaliza os avanços do aluno em suas aprendizagens, como também aponta no seu processo os meios para

superação das dificuldades, mas, especialmente, porque se traduz na melhor oportunidade de refletir e rever as práticas na escola. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 19).

O trabalho interdisciplinar, como estratégia metodológica, viabiliza o estudo de temáticas transversalizadas, o qual alia a teoria e prática, tendo sua concretude por meio de ações pedagógicas integradoras. Tem como objetivo, numa visão dialética, integrar as áreas de conhecimento e o mundo do trabalho. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 18).

SEGUNDO OBJETO PARA DISCUSSÃO:

Observe as imagens:



Disponível em: <https://jarbas.wordpress.com/2014/07/>



Disponível em: <http://conversassobreeducacao.blogspot.com.br/2014/11/aula-09-desigualdades-escolares-e.html>

As imagens lembram alguma situação do cotidiano da sua escola? Como as imagens se articulam com o texto da proposta do Ensino Médio Politécnico? Fale um pouco da relação professor-aluno na perspectiva emancipatória e como ela se dá em sua escola.

APÊNDICE E
UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO E
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES

Projeto de Pesquisa: O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E A AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE CAXIAS DO SUL

Pesquisadores responsáveis:

Simone Beatriz Rech Pereira – Mestranda em Educação – PPEdu/UCS

Andréia Morés – Professora Orientadora – PPGedu/UCS

INTRODUÇÃO

Primeiramente, gostaria de agradecer a sua disponibilidade em conversar comigo sobre as questões relacionadas ao tema *avaliação*. Gostaria de ressaltar que o tema versa com a Proposta do Ensino Médio Politécnico e os desdobramentos de sua implementação nesta escola até as últimas alterações em sua estrutura – período de 2012 a 2016.

PRIMEIRA QUESTÃO:

Qual a concepção de avaliação que a escola se apropriou no período de 2012 a 2016?

SEGUNDA QUESTÃO:

Enquanto professor(a), como você percebeu a implementação da proposta do Ensino Médio Politécnico na escola? Como foi esse processo?

TERCEIRA QUESTÃO:

O texto da proposta curricular do Ensino Médio Politécnico aponta a chamada avaliação emancipatória como parte fundamental no processo de aprender e mobilizadora de práticas mais democráticas no espaço da escola. O texto também sugere a interdisciplinaridade como

“estratégia metodológica”. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 18). Como você, professor(a), percebe no cotidiano escolar, as práticas avaliativas nas aulas de matemática?

QUARTA QUESTÃO:

Como você define a *avaliação emancipatória*?

QUINTA QUESTÃO:

Quais foram as atitudes (dos membros da equipe diretiva, estudantes, pais e demais membros da comunidade escolar) frente à avaliação emancipatória do Ensino Médio Politécnico? Como você interpreta essas atitudes?

SEXTA QUESTÃO:

Enquanto professor(a) da escola, você percebeu alguma transformação nesse período de 2012 a 2016, poderia citar alguma prática ou ação que você considera importante para contribuição da emancipação dos sujeitos implicados no processo de aprendizagem de matemática? Quais foram essas práticas que corroboraram para atingir os objetivos da avaliação emancipatória?

APÊNDICE F

ENTREVISTA COM A G1

Entrevistadora: Bom, profe... Primeiramente gostaria de te agradecer por ter aceitado participar desta entrevista.

Entrevistada: Tomara que eu possa te ajudar e seja boa nossa entrevista.

Entrevistadora: Só pra lembrar que o tema da nossa entrevista é sobre avaliação. Eu gostaria que você falasse tudo que você se lembra a respeito da implementação do Ensino Médio Politécnico, nossa conversa ela passa por ali, pela implementação da proposta e os desdobramentos que teve na sua escola no momento da implementação da proposta, por isso, meu estudo vai de 2012 a 2016, que pega todo aquele período de implementação e momento em que ele já estava se estabilizando. Eu sei que houve algumas mudanças após esse período, mas eu gostaria que você lembrasse, e pode comentar tudo que aconteceu, os porquês das mudanças, enfim, o que a senhora lembrar... porque naquela época eu acredito que você participou também como coordenadora...

Entrevistada: De um turno eu era coordenadora e de outro turno eu era vice-diretora, mas vice-diretora que não tinha coordenação, então eu fazia as duas partes e, assim, foram muitas mudanças. E nós sentíamos assim de “cima para baixo”, a gente não teve uma orientação, a quarta CRE... alguém os orientando é por aqui ou é por ali. O que aconteceu? De cinco períodos, teve o sexto período ou o contra turno, foi a primeira mudança “gritante” que eu acho que aconteceu, que daí também com isso teve o Seminário Integrado, o tão falado Seminário Integrado, que nesse horário, nessa disciplina que eu acho que não dá pra ser chamado de disciplina, mas nesse horário que a gente tinha o Seminário Integrado era pra pesquisa, o projeto de pesquisa, para orientar os alunos, só que até hoje o que a gente sente que os professores não estão preparados ou uma grande maioria não está preparada pra trabalhar com o projeto de pesquisa, pra trabalhar com a pesquisa científica.

Entrevistadora: E o que a senhora acha que faltaria pra que isso acontecesse?

Entrevistada: Pois é, até hoje eu estou me perguntando, porque a nossa escola nunca “saiu do chão”, eu digo nos projetos ou nas mostras científicas de pesquisa, porque a gente faz trabalhos maravilhosos, mas aqui dentro da escola a gente não foi pra fora. Esse ano eu bati o pé, que eu quero ir para a MOSTRATEC, eu quero que a nossa escola vá e que nossos alunos tenham outra visão. Eu ainda tenho a dificuldade dos professores, isso aí, bate no professor e o professor não sabe o que é um trabalho científico, os passos de um projeto, e eu pergunto:

“meu Deus do céu!” Fez uma licenciatura, nunca fez um trabalho científico? Como que pode um professor não saber? Aí nós criamos um nome, eu te mostrando agora 2018 que a gente passou pelo Seminário Integrado, nós já passamos por aquele Ensino Médio Politécnico, deveria estar muito melhor hoje, e não está. Eu não sei um pouco, eu culpo sim os meus colegas trabalho por não saber, como que daí tem outros professores que conseguem, né...

Entrevistadora: Você repara, então, que alguns professores dão conta?

Entrevistada: Dão conta. Lá na época do Seminário Integrado, no Ensino Médio Politécnico também, nós tínhamos assim alguns professores que nós até colocávamos eles de cabeça, pra eles trabalharem, porque os outros não conseguiam, por exemplo a S., a D. a G.³⁵, é assim... parece que esses professores mais jovens, eles conseguiam puxar e levar aí os outros. Eu tive impressão de nesse tempo se deitaram nas cordas, não aprenderam... porque esses profes que davam conta do Seminário Integrado, e que faziam um trabalho maravilhoso, faziam todo o projeto, faziam todo o trabalho escrito, orientava e a gente nunca saiu da escola, que eu acho isso lamentável, por isso que eu botei que esse ano, eu tô batendo pé, eu quero ir na MOSTRATEC, eu quero que eles tenham uma outra visão, que eles vão olhar outras coisas, outros lugares, outros trabalhos e ver que os trabalhos deles têm valor.

Entrevistadora: Então essa é uma primeira visão que a senhora teve, uma introdução do que seria aquela época lá.

Entrevistada: E outra coisa também que aquela época... trabalhar por áreas, né, que também dificultou. Até hoje nós temos dificuldade de planejar juntos, de ter um plano de ação juntos, caminha juntos, o que falta muito é o tempo de planejamento do professor, todo mundo junto, que a gente sabe que hora atividade é diferente de um professor e outro, então às vezes não “casa”, mas também os professores descobriram aqui, que eles conversando em áreas diferentes também é bom, que nem Matemática com Artes, até com Português... sai trabalhos maravilhosos, e a Matemática, né, ficou sempre isolada, sozinha.

Entrevistadora: Então, dentro dessa questão, e mais voltado pra avaliação, eu tenho seis perguntas, tá, posso fazer? A senhora tem mais alguma coisa importante pra colocar daquele período?

Entrevistada: Eu acho que assim, o mais “gritante” é isso que eu tentarei mesmo que foi o sexto período, que teve o contra turno, a nossa escola que até hoje é o contra turno, mas que a gente já está vendo que não dá mais pra suportar, ano que vem nós vamos migrar pro sexto período de manhã. Tudo bate em certas questões, porque o nosso aluno de Ensino Médio da

³⁵ Os nomes das professoras foram abreviados para preservar as suas identidades.

escola pública ele trabalha, então começar das 07h00 até as 12h00, hoje a gente larga 11:50 e têm muitos alunos que reclamam que pra chegar no trabalho às 13h00 ou 13h e pouquinho fica difícil, e tenho muitos que não conseguem vir pro contra turno, que também ficam defasados, né.

Entrevistadora: De início, foi uma orientação da 4ª CRE o contra turno?

Entrevistada: De início, foi uma orientação da 4ª CRE o contra turno, que eles deveriam vir à tarde, deveria, seria bom, mas não é uma realidade do nosso alunado, não é a realidade do aluno da escola pública estadual; eles trabalham eles precisam trabalhar, então eles diziam assim... começar às 07h00 da manhã... é muito cedo e isso também a gente vê que é cedo, sim, pros nossos jovens, também acho, então eu acho que aí tem um grande problema ainda, né, e sei também que eu vou ter um grande problema ali no sexto período, alunos querendo ir embora e a gente vai ter que “bater o pé”, vai ter que ficar, eu não vou poder estar “largando” antes e matar o sexto período, porque eu sei que tem estudos fora do país que o certo era começar depois das 08:00 da manhã. Então tu imagina, eu acho que a gente está regredindo, vai começar às 07h00 da manhã, aí vai terminar 12h10, aí eu já vejo um monte de problema em 12h10, mas...

Entrevistadora: Compreendo, mas então tá, sobre essa temática que a gente voltou no tempo e fez toda essa retomada, a concepção de a avaliação que a escola se apropriou nesse período da implementação de 2012 a 2016, o que a senhora se recorda?

Entrevistado: Falamos muito da avaliação emancipatória, né... da avaliação por área, mas aí também fica difícil, como que tu vai fazer uma avaliação por área se tu não tem um planejamento por área, né... o que tu vai avaliar? Aí os professores faziam uma prova cada um com um pedaço da sua matéria, que nem... Ciências da Natureza, aí botava um pedaço de Biologia, que não tinha nada a ver com o pedaço de Física, que não tinha nada a ver, sabe... ficava 3 provas em uma provas. As Linguagens pior ainda, porque daí tem Português, Inglês, conforme tem Espanhol, Artes, Educação Física, Literatura, tudo fragmentado, né. Então, assim, acho que a avaliação...

Entrevistadora: Então a senhora encara, desculpa... que essa fragmentação não seria algo interessante?

Entrevistada: É significativo pro aluno também, né, eu percebo assim, que os nossos alunos, até hoje eles têm essa dúvida e, às vezes, agora eles estão ficando “espertos”, eles querem eleger um componente, o mais difícil, que nem Química, Física e Biologia, a Física é o mais difícil no primeiro ano, né, então eu descarto e vou bem em Biologia e Química, que daí eu passo na área, tu entende? Ficou complicado até pra cabeça do professor, mas tudo bem... o

grande problema é nós planejarmos juntos, e que isso tenha sentido pro aluno, porque a gente pega a prova, eu assim de fora olhando, ela é totalmente fragmentada em 3 partes, cada professor poderia dar sua prova e ponto final, não tem uma introdução, não tem um enunciado, sabe, que sustente, não tem nada...

Entrevistadora: E essas recuperações são feitas só por provas?

Entrevistada: A grande maioria eu ainda acredito que é mais por provas, claro que tem professores que usam o trabalho no dia a dia, olhando o que o aluno está produzindo, o que ele está fazendo, como que ele se sai no dia a dia tem, mas tem aqueles professores ainda que a gente sabe que é praticamente só a prova, ver o aluno no dia a dia, ver o caderno ver a produção, o que que ele está fazendo, se ele entende, se ele participa, se ele consegue, né, tem essa construção no dia a dia, mas eu ainda acho que o grande instrumento avaliativo ainda é a prova. E outra coisa também, deixou a nota por conceito, que foi no Ensino Médio Politécnico, né... a gente deixou a nota e aí vieram aqueles nomes lá, o CRA o CSA, CPA e agora a nossa escola tem o CEA, porque se achou que era muito do CPA de 50 e o CSA é do 60 a 100, um intervalo muito comprimido, então nós, professores, nós educadores, ainda estamos muito centrados na nota, né....

Entrevistadora: E como é que você acha que deveria ser?

Entrevistada: Eu não sei, porque é bem difícil, tem que ser excelente professor pra conseguir analisar, porque cada um é cada aluno, tu teria que analisar ele com ele mesmo, ter bem claro o objetivo daquele conteúdo. Às vezes, o instrumento de provas que eu vejo pega só uma partezinha do que o professor deu, o professor está centrado só naquela parte, não é no todo, não é bem claro o objetivo, que daí vai se confundir lá com os planos de estudo, sabe? Então, eu acho que nós ainda estamos só engatinhando na parte da avaliação.

Entrevistadora: Ok. E, enquanto gestora, você me apontou na introdução aquilo que você percebeu de importante na implementação da proposta aqui na escola onde a senhora atua, né... A senhora repara mais alguma coisa que aconteceu de relevante nesse processo de implementação aqui na escola?

Entrevistada: Eu acho que foi isso que eu te falei, eu acho que foi bom, né, porque deu a importância pro trabalho científico, né... acredito, sim, que ele é importante, ele é um ótimo instrumento pro aluno, pra ele crescer, por isso a minha briga de sair daqui e não mostrar só aqui dentro, só para os professores e entre eles, porque muitas vezes a família também nem vem ver o que aluno produziu, então isso eu acho que ficou demais importante. E claro, nós tentamos, sim, desde o Ensino Médio Politécnico, ter um outro olhar sobre avaliação, né, porque o aluno não é um número, mas é muito difícil também um parecer, porque tem que ter

aí o conhecimento amplo do professor. Eu vejo os professores ter que fazer o parecer descritivo... é muito difícil, e também coitado do professor, pensa bem... tem professor aqui que ele entra em todas as turmas, manhã, tarde e noite, eu tenho vários, então, pensa bem pra ti conhecer cada aluno. E o tempo... “Ah, o professor tem hora atividade...”. Tem, mas não é só pra isso, né...

Entrevistadora: E você tem todos os professores trabalhando só aqui na sua escola?

Entrevistada: Não, também não. Claro que a grande maioria, até aqui a escola é boa nisso, trabalha aqui só, pensando agora, mas tem outros que não, tem mais de uma escola e aí dificulta mais ainda, porque eu tenho muitos que tem 40 horas aqui, né.

Entrevistadora: E como foi o recebimento dos professores quando chegou o Ensino Médio Politécnico nas escolas mais especificamente na sua escola?

Entrevistada: Foi um susto, todos se assustaram, nós nos assustamos, porque foi muita mudança e sem nós estarmos preparados, e mudanças que vieram meio que atropeladas, e já tinha que ir implantando, e fazendo e acontecendo. Eu lembro que quando a CRE chamou pra orientar, e eu senti que aí que a CRE começou a dar importância pra coordenação nas escolas, porque até então que nem nós aqui na escola... nós nem tínhamos coordenadora, foi aí que eles começaram a olhar que as escolas tinham que ter a coordenação pra trabalhar, e aí teve o primeiro curso grande que eu fui, de coordenação, porque ninguém sabia nem o que fazer nas coordenações, e aí nós coordenadoras voltávamos desse curso, vínhamos para as escolas e largava aquela enxurrada de coisas que veio pra nós pra podermos pôr em prática aqui, aí no mês seguinte voltávamos lá no curso dizer como estava ou como não estava, a gente ia mudando, sabe... “Ah, mas não deu certo os pareceres...” Nossa... Até hoje nós fazemos os pareceres que não é o certo, que vai o boletim e vai mais o parecer do aluno, ali a gente coloca os objetivos que foi uma maneira na época que a coordenação achou pros professores não terem que descrever de cada aluno e dizer se o aluno atingiu ou é CRA ou é CPA ou é CSA dentro daqueles objetivos que ainda não é um parecer, ou seja, nós ainda nem estamos no parecer, porque os professores, aqui pelo menos, ele acham inviável escrever um parecer de cada aluno, o Fundamental também tem muita dificuldade, isso que elas passam a tarde inteira com os alunos...

Entrevistadora: Fundamental você diz os anos iniciais?

Entrevistada: Isso os anos iniciais, e elas ficam a tarde toda, então eles têm o conhecimento, veem o aluno em todo o seu desenvolvimento, é um professor que vê todas as áreas, né, e aí vai pode emitir um parecer e, mesmo assim, elas têm muita dificuldade. Então imagina um

professor de Ensino Médio, que passa por outras escolas, que passa por várias turmas, então é bem complicado.

Entrevistadora: Ao que se deve será essa dificuldade dos professores...?

Entrevistada: Ah... eu não sei, eu não sei, talvez a falta de preparação, né, porque fazer um parecer não é uma coisa muito fácil, tem que ter um cuidado, porque você vai estar falando de uma pessoa e tu pode marcar essa pessoa negativamente ou positivamente sem ser tudo aquilo, e em negativo também não ser tudo aquilo também, né, então aí eu acho assim que nós deveríamos, sim, ter essa formação, de ter uma “cadeira” de ver pelo menos um semestre lá... de como se faz, aprender os passos, sei lá, eu pelo menos nunca tive. Eu fiz pedagogia, a gente falou muito de avaliação, mas prática mesmo, eu acho que é uma coisa muito difícil, eu tenho sã consciência disso, eu teria muito medo, tem que ser uma coisa muito técnica e, ao mesmo tempo, cuidando pra não marcar de repente a vida, tu pode marcar negativamente pro resto da vida dessa pessoa, né... ou, às vezes, botando muitas expectativas e não ser aquilo, dos dois lados tem que tem um pouco de cuidado.

Entrevistadora: Ok, podemos ir para a próxima questão?

Entrevistada: Podemos!

Entrevistadora: É a terceira questão de 6, profe!

Entrevistado: Ah... eu falo demais, né?

Entrevistadora: Não, mas está ótimo, está muito bom. O texto da proposta curricular do Ensino Médio Politécnico aponta a chamada avaliação emancipatória, que a senhora citou como parte fundamental no processo de aprender e mobilizadora de práticas mais democráticas no espaço da escola. Como foi pra você, enquanto gestora, colaborar para que os estudantes professores, os pais, funcionários e membros da equipe diretiva se apropriassem dessa ideia?

Entrevistada: Foi difícil, não sei se eu consegui, não sei se até hoje eu consigo, porque a gente vê, eu ainda me deparo muito com a equipe diretiva, eu vejo que eles não têm assim um olhar como eu gostaria que tivesse na avaliação.

Entrevistadora: E como é que a senhora gostaria?

Entrevistada: É, mas é tudo isso aí que eu disse, ter o cuidado na prática de escrever, o cuidado com a prova. Eu acho que eu já ouvi “ eu gosto desse conteúdo” , então é só esse o conteúdo, a prova é isso aí, pegou uma parte do trimestre, não pegou todo o trimestre, não avaliou um todo do aluno, não se olha o aluno pelo aluno, comentários que às vezes a gente escuta no conselho de classe, às vezes me deixa um pouco triste né... porque o aluno é um ser humano, antes mesmo eu estava dizendo que eu estou um pouco velha, e parece que aí eu

estou ficando muito boazinha, né, mas não é isso; é que realmente o aluno, tu tem que olhar ele por ele mesmo, se houve progresso, se não houve. Outra coisa, a avaliação não é só pra avaliar o aluno, às vezes eu vejo os professores muito felizes dizendo “bah... na minha disciplina passa dois, três, quatro”. Poxa, então tem problema contigo e eles não veem isso, não se olham desse jeito e tu tenta mostrar um pouquinho disso, não aceitam, poxa... se eu estou ensinando desse jeito, dessa maneira, e não vai e não vai e não vai, de repente eu tenho que ensinar de uma maneira diferente, eu tenho que avaliar diferente também, não é só o mesmo jeito, porque a gente vê ainda a sala de aula estudantes bancários, todos sentadinhos ali, né. É só despejar no aluno e deu. Agora, se um professor faz uma coisa diferente, eu sempre digo até pros meus vice-diretores “ah, mas às vezes naquela turma lá tem muito barulho”. Calma... mas o que que é aquele barulho? Porque se eles estão interagindo, discutindo sobre o conteúdo junto com o professor ali... maravilha! É o que eu quero, é o que eu sonho, às vezes eu passo em sala de aula e está todo mundo assim, “tudo soldadinho”, o general lá na frente, não respiram, não saem, e aí a gente vê também que com o passar do tempo esses alunos vão se revoltando, então, quando pequenos funciona, depois, quando eles vão pro quinto, sexto, sétimo, oitavo lá... têm essas revoltas, porque às vezes lá no início a gente não ensinou práticas diferentes, é só nós lá na frente falando, falando e falando, despejando e despejando, e eles copiando, copiando e copiando. EJA, que é uma modalidade que nós temos, são alunos que só querem copiar, eles não querem nada diferente, porque eles foram ensinados assim, eles são alunos fora de idade escolar, são alunos maiores de idade, então aí tu vê que é aquela educação que passou pela sala de aula que, se hoje um professor vem com uma proposta diferente, eles acham que não estão aprendendo nada, tem que ter coisa no quadro, eles têm que copiar, tem que copiar só livro, eles querem copiar, ou o professor aqui falando e falando e falando e depois que o professor termina de falar, vai pra cópia, sem cópia eles não aprenderam nada, então assim é triste. Não sei se eu respondi tua pergunta...

Entrevistadora: Não, respondeste sim. Só eu gostaria de saber um pouco mais da recepção desse novo Ensino Médio, que é o Ensino Médio Politécnico na época pros pais e pros próprios alunos.

Entrevistada: Pros pais e pros alunos foi difícil, eu lembro que logo no início nós fizemos uma reunião aqui no pátio da escola pros pais, e eu colocando pra eles que tinha um período a mais no caso aqui na nossa escola, uma tarde com o contra turno; e as notas, os alunos tinham também muita resistência, eles queriam ainda a nota, e não o parecer, o conceito, isso hoje a gente já não sente mais tanto, a gente ainda sente, mas não tanto, tão “gritante” quanto aquela

época. O CRA o que queira dizer? o CPA, mas o CPA é o quê? Que nota? Eles queriam que a gente atribuísse uma nota, e nós professores também, eu lembro, eu passei isso com os meus professores, que no início, lá na nossa reunião que a gente tinha junto com a CRE e todos os coordenadores das escolas estaduais, a gente fez assim, que se 0 a 50% era CRA, sabe, pra nós termos um parâmetro, porque nem nós não entendíamos...

Entrevistadora: Fizeram uma escala de notas...

Entrevistada: Isso, fizemos uma escala e passamos para os professores, porque a gente não sabia, e hoje tem escolas que eu sei que voltaram pra nota e nós aqui continuamos com o conceito, daí foi assim, a escola toda achou melhor continuar com o conceito, porque parecia que a gente estava regredindo ao invés de progredir, mas teve muitas escolas que voltaram pra nota e nós não, nós continuamos, porque a nota é, e os alunos queriam isso, queriam saber a nota, o conceito foi difícil e trabalhar por áreas também foi, o que é Ciências da Natureza? Eles tinham bastante dificuldades, hoje já não se escuta mais tanto, né, Linguagens, que disciplinas? Tanto é que no boletim está bem especificado, né.

Entrevistadora: Ok, muito bom. E o que, professora, você entende como uma avaliação emancipatória?

Entrevistada: O que eu entendo por avaliação emancipatória... pois é, a avaliação é um processo de um todo, o processo final e que também vai iniciar a minha prática pedagógica, é isso que eu vejo como avaliação. Avaliação, antes mesmo de avaliar o meu aluno, eu acredito que está avaliando o meu trabalho como professora, porque através desse trabalho que eu vou ver “ah, esse objetivo eu não atingi o que eu queria”, porque 60% da turma ou 30% da turma não sei, não atingiu o meu objetivo. Então aí eu estou com algum problema, então eu tenho que buscar novos meios, novas formas de ensinar, e também ter disponibilidade de planejar junto com os meus colegas de área e não só dentro da minha área, mas também fora dela, estar aberta ao diálogo e ver, sim, o que a gente pode fazer, compartilhar. Eu entendo que isso é o início da avaliação emancipatória pra mim, né, avaliar o meu aluno não com um único instrumento avaliativo, que é a tão falada prova, que eu também, lá... na minha licenciatura, se falava muito, mas chegava no final do semestre a minha avaliação era a prova, né, então a própria instituição... se falava, se falava e se falava, e se fazia prova, tinha colegas minhas que nossa... a gente via, ótima profissional, ia bem e foram mal na prova, mas elas estavam de recuperação, porque elas tinham ido mal na prova, entende? Então, assim, se diz uma coisa e se faz outra, né, então a gente aprende assim também, mas nós temos que mudar; se nós queremos ser educadores, temos que mudar, e não vai ser assim de uma hora pra outra, são pequenos passos, mas ver que é sim possível, que a gente consegue sim e que o aluno vai

estar aprendendo também, não é porque... só a prova, poxa se eu vejo que meu aluno consegue desenvolver em aula, né, e se ele não foi bem só na prova... Eu já vi instrumentos avaliativos que não foram bem elaborados, também tem isso, será que foi bem elaborado? Outros estão bem elaborados e tudo, mas naquele momento o aluno não foi bem na prova, então eu tenho um “quezinho”, mas acho também que tem que ter alguma coisa até pra... porque a gente sabe que pai vem na escola, e até aqueles caderninhos que tu mesmo fazia, de querer o tema, comprovando que não fez o tema, a aluno não entrega, que daí tem todo o andar do aluno, todo o caminhar do aluno, a avaliação emancipatória não é o “oba, oba” não, tem que se cobrar do aluno, ele tem que fazer, tem que produzir, mas não em um único instrumento a prova, isso pra mim é a avaliação emancipatória.

Entrevistadora: É assim que você define a avaliação, ok, muito bem. A quinta questão, então: quais foram as atitudes, no caso dos professores, dos membros da equipe diretiva e dos estudantes frente à avaliação emancipatória do Ensino Médio Politécnico? E como você interpreta essas atitudes?

Entrevistada: No início, foi a atitude de resistência, de sair da nota foi a primeira resistência. Eu lembro que teve até o setor pedagógico da 4ª CRE aqui uma manhã falando de nota, de conceito, sabe, então assim foi bem, e dos próprios alunos e dos professores e da equipe diretiva também, porque... Como que o aluno tem CRA, CPA, CSA, eu vou deixar com o que, né? Tinha a grande questão, às vezes então se dizia assim “tá, então vamos inventar um regrinha”, dois CRA, um CPA e um CSA ou fica com CRA ou fica com CPA, se criou uma regrinha, olha só, pra poder dar um conceito dentro da área...

Entrevistadora: Por que dentro da área você tinha os professores trabalhando com um ou com vários instrumentos, isso? E aí cada um atribuía pro estudante o conceito e na conversação entre as áreas eles não conseguiam chegar a um consenso?

Entrevistada: Isso aí, e isso acontece até hoje, sabe, e aí também não sei se eu estou fugindo do assunto, mas uma coisa bem “gritante” que a gente vê é que se elege aquelas disciplinas maior, “ah, mas Português, Português vai falar sempre mais alto do que a Arte, do que Educação Física”, sabe, “a minha é mais importante”: comigo ele é CRA, comigo ele é CRA, ah, mas português ele é maravilhoso... é CSA então, dentro da área ele vai ficar com CSA, e é nisso que os alunos pegaram, sabe, “ah, então, se eu for bem em Português, eu posso ir mal em todas as outras, eu vou desistir das outras disciplinas, né”. Isso acontece hoje, eles ficaram mais “espertinhos”, eu digo, acontece, eles sentiram o nosso drama de professor, então aí é toda a resistência.

Entrevistadora: Eu perguntei quais foram as atitudes dos professores e membros da equipe diretiva, e a senhora me respondeu que foi toda essa resistência. Mais alguma coisa?

Entrevistada: Não, e o Seminário que eu acho que foi muito bom e que se apanhou também, né... os professores mais ou menos aprenderam...

Entrevistadora: Mas você classifica como bom, então?

Entrevistada: Eu classifico como bom, porque houve uma mudança, houve um caminhar para a mudança, para a evolução, digamos assim, nós não ficamos estagnados, até visão de gestão acho que se mudou também, porque precisávamos trabalhar juntos, precisávamos organizar toda a estrutura da escola, fazer as reuniões pedagógicas, fazer as horas atividades. A gente tentou deixar as áreas juntas, não se conseguiu muito, mas aí também a gente teve uma grata surpresa que um professor de uma área conseguia conversar com a outra área e tinham ótimas ideias e trabalhavam juntos. Então, assim, eu classifico que foi muito bom, teve a visão da coordenação pedagógica dentro da escola, a gestão teve que organizar todo o andar da escola, então acho que esse foi um ponto muito positivo, eu aprendi muito, só aprendi.

Entrevistadora: E a sexta e última questão então. Enquanto gestora da escola, você percebeu alguma transformação nesse período de 2012 a 2016? Alguma prática ou ação que você considere importante pra contribuição da emancipação dos sujeitos implicados no processo de aprendizagem? Se percebeu, quais foram essas práticas que colaboraram para atingir os objetivos da avaliação emancipatória?

Entrevistada: Eu acho que teve vários; começou pelo menos a se pensar em trabalhar junto, em ter um tema gerador pra depois poder, como eu penso né... que todo o ensino, toda a prática, vai tudo pra avaliação, vai desembocar lá na avaliação, sair de “dar” um número pro aluno. Eu achei isso maravilhoso também, achei difícil, às vezes eu mesmo me achava contraditória, achava que não, que tinha que ter um número, que era mais fácil somar os trimestres, né, deixar em progressão, achava ruim, mas depois, com o passar do tempo, eu fui vendo que toda aquela transição que a gente sofreu só ajudou. Mas me repete a pergunta...

Entrevistadora: Sim, se enquanto gestora da escola você percebeu alguma transformação nesse período, alguma prática ou ação que você considera importante me relatar, pra contribuição da emancipação, desse outro olhar.

Entrevistada: Eu acho que antes era muito individual, então ali já teve a prática de trabalhar em conjunto, em grupo, os próprios professores que daí muda lá na hora de aplicar a aula, até na sua avaliação e depois ali na hora do conselho, ter que fechar uma área; de olhar o aluno não só na minha disciplina, mas nas outras também. Às vezes os professores se dão conta, “cai a ficha deles”, que dentro de uma área tipo Linguagens, que são tantos professores,

porque comigo ele vai tão bem e contigo ele está mediano ou ruim, dentro de uma mesma área, né... Então eu acho que sim, esse tipo de prática colaborou pra agora, né.

Entrevistadora: E os professores, em sala de aula, quais eram as práticas que você via neles, que eles faziam com os alunos para que isso funcionasse e andasse?

Entrevistada: Eu acho que também os professores tentaram olhar os alunos, não só com provinha, provinha e provinha, teve práticas pra não olhar, somente prova, olhar o aluno na sua aula, notar se ele estava realmente aprendendo, se ele estava participando.

Entrevistadora: Eram essas práticas que eu gostaria de saber, né, que você citasse. Você falou de projetos com tema gerador, que você citasse algum que a sua escola fez, que seus professores fizeram.

Entrevistada: Deixa eu ver se eu lembro de algum projeto... é que teve tantos, né, mas com tema geradores na época, teve tantos assim... que eu nem lembro assim, de 2012 a 2016 eu nem lembro, mas teve de meio ambiente que pegou mais Biologia, de Português eu lembro que criavam livros, inventaram histórias, sabe, teve vários temas geradores que eles trabalharam um monte, um monte sabe?!

Entrevistadora: E esses projetos com temas geradores seriam a resposta pra minha pergunta?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: Ok, era isso mesmo! Obrigada pela participação da minha pesquisa professora, me ajudou bastante!

Entrevistada: Eu que agradeço pela escola, espero ter ajudado!

APÊNDICE G

ENTREVISTA COM A G2

Entrevistadora: Como uma das gestoras na época da minha pesquisa, que é de 2012 a 2016 embora a gente já saiba que houve mudanças de lá pra cá, você pode ficar à vontade pra comentar delas também, mas o foco da entrevista é nesse período temporal, que foi o tempo da implementação do Ensino Médio Politécnico nas escolas do Rio Grande do Sul, só que nós vamos especificar bem na Escola X, na sua escola.

Então, primeiramente, eu gostaria de te agradecer por ter aceitado conversar comigo, né, e o tema da nossa conversa é avaliação.

Entrevistada: Certo!

Entrevistadora: Temos aqui 6 questões, professora R... podemos passar para a primeira questão?

Entrevistada: Podemos!

Entrevistadora: Qual a concepção de avaliação que a escola se apropriou no período de 2012 a 2016?

Entrevistada: Bom, o termo técnico é a avaliação emancipatória, né, e o que eu entendo de avaliação emancipatória seria uma avaliação que não olha o aluno como um número nem como um segmento, como só a matéria, por exemplo, ele tem que levar em consideração o aluno como um todo, né, todas as aptidões dele, inclusive, aquela que ele tem mais aptidão e aquela que ele não tem mais aptidão, né, e a avaliação não como um medidor de conhecimentos adquiridos, mas uma coisa que fosse mais, além disso, né, uma visão mais humanitária, digamos assim. Eu acredito que pra isso eles fizeram uma mudança de paradigma, né, pra isso eles fizeram todo um embasamento teórico, mas que foi um pouco difícil de se entender como se aplicava na prática esse embasamento, e algumas mudanças estruturais mesmo, por exemplo, trabalhar por área, a questão da recuperação que é chamada de PPDA, teve vários momentos, né, primeiro ele foi depois do trimestre, depois ele passou a ser durante o trimestre.

Entrevistadora: E o que é esse PPDA?

Entrevistada: Então, é o Plano Didático de Apoio ao educando, seria uma maneira de recuperar um aluno que não atingiu o conceito de aprendizagem necessário, né, e esses conceitos também mudaram ao longo do tempo, né... Foram propostos 3 iniciais, depois a nossa escola, por exemplo, assumiu 4 conceitos; teve escolas que assumiram mais, mas a

questão é que deixou de ser nota em número, passando a ser conceito, acredito que o próprio fato de ter passado a ser conceito já seguiu essa questão da avaliação emancipatória, porque já é uma maneira de você não enxergar mais como um número e induz você, na verdade, você a ter uma visão diferente. Por exemplo, o conceito pior lá que o “CRA” que é de 0 a 4,9, é muito difícil na hora de você dar uma nota; quando era número, você dava lá zero em quem não fez nada e agora você dá CRA pra quem não fez nada e também dá pra quem fez, pra quem fez e foi mal, ninguém consegue fazer isso, é uma coisa intuitiva já, a gente já não dá mais CRA, se dá CPA então já é uma maneira de você olhar de outra forma mas também, ao meu ver, é uma maneira de você “puxar a nota pra cima, né”, de você melhorar os rendimentos, né, não é bem rendimentos a palavra, mas... melhorar o conceito, melhorar o aprendizado de certa forma ou aparentar que o aprendizado tá melhor.

Entrevistadora: Uhum, e você comentou no começo da entrevista algumas dificuldades, você poderia citar quais essas dificuldades, pelo que eu entendi, na apropriação do conceito da avaliação emancipatória ou não foi isso que você quis dizer?

Entrevistada: Eu acho que a dificuldade foi no processo todo do Ensino Politécnico, né, a avaliação emancipatória foi um dos, né, mas o que seria a primeira dificuldade é que foi uma coisa imposta, né, isso já trás uma dificuldade, um desconforto. Primeiro a dificuldade da mudança de que a gente tá acostumado de um jeito e vem uma mudança a com uma mudança sempre vem uma resistência; depois teve uma dificuldade também no entendimento, né, a gente não entendia muito bem o que era pra fazer, quando as pessoas aceitaram “tá, então nós aceitamos e vai ser assim, tá tudo bem, mas como que tem que fazer então? O que que na prática tem que fazer de diferente?” As pessoas não entendiam, aí a gente também pedia pra CRE, nós como gestores não foi assim repassado pra nós, quando era repassado era em cima da hora ou então era muito depois que o “negócio” já tinha começado, um ou dois cursinhos que também eles não esclareciam nada. Na hora de fazer perguntas, quando a gente fazia, eles também não respondiam, as perguntas eram respondidas assim: “Ah, cada escola vê de acordo com a sua realidade”, aquela resposta padrão que, na verdade, não esclarece nada, né, que tira a responsabilidade de quem está respondendo e joga toda pra quem está perdido, digamos assim... e justamente por isso que está perguntando. E a impressão que dá também, ao meu ver, que é uma coisa que me irrita e me entristece, é que não é só por também não saber, né, porque tudo o que fizer, vão poder brigar com você, se você fizer desse jeito vão poder dizer que está errado, se fizer daquele outro jeito também vão poder dizer que está errado, justamente porque não esclareceram nada pra você, então qualquer decisão que você tomar eu posso dizer, interpretar como errado.

Entrevistadora: Uhum... ok, acho que eu entendi, podemos seguir ou você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

Entrevistada: Não, na verdade algumas coisas eu estou esperando as outras perguntas, né, aí se tiver mais alguma coisa eu acrescento depois.

Entrevistadora: Ah, tá ok, então. A segunda questão, então... enquanto gestora, você trabalhou como coordenadora e vice-diretora nesse período, né? Como você percebeu a implementação da proposta do Ensino Médio Politécnico na sua escola? E como foi esse processo todo?

Entrevistada: E professora também, né, primeiro eu trabalhei como professora, depois como coordenadora e depois como vice.

Entrevistadora: Ok, pode colocar toda sua visão de professora e de gestora.

Entrevistada: Primeiramente, eu gostaria de esclarecer que eu não era da educação antes, eu entrei naquele ano, no final do ano, e não assumi turma e no ano seguinte quando eu entrei, né, já era a implantação do Ensino Médio Politécnico, eu entrei como professora já nessa visão.

Entrevistadora: Você é professora de Biologia, né?

Entrevistada: Isso, professora de Biologia, mas eu não era professora antes, né, eu trabalhava na verdade em outro estado, trabalhava mais como pesquisadora, porque eu sou Licenciada e Bacharel, né, então eu não tinha tido a experiência de estar em sala de aula dia a dia com o aluno, fazia apenas visitas orientadas. Então, em primeiro lugar, eu não tinha a resistência que os outros professores tinham, né, que já trabalhava em outra metodologia, eu acho que isso é importante ponderar; a segunda questão é que eu amo pesquisa, eu já trabalhava com pesquisa, então eu, na verdade, enquanto estava todo mundo contra, eu estava achando lindo, eu fiquei “meu Deus, finalmente!” aquilo que fazem em outros países, do aluno do Ensino Médio fazer pesquisa, eu achei “o máximo”. Tanto é que eu fui a primeira a pular de alegria, quase que eu falei pra não me darem Biologia e só me darem Seminário, então, de certa forma os outros professores que estavam perdidos eu tentei ajudar, e encabeçava mesmo assim muita coisa de Seminário Integrado, eu dava acho que aula pra duas ou três turmas e ainda ajudava os outros, principalmente os mais perdidos ou os dos primeiros anos, né, então eu participei dessa implementação, mas não tinha essa resistência, né, eu achava importante.

Entrevistadora: E como você define então, com as suas palavras, o que é o Seminário Integrado?

Entrevistada: Então o Seminário Integrado, na teoria, ele não era pra ser uma disciplina, depois ele acabou virando uma disciplina na hora lá de passar da teoria da prática que, com o sistema engessado, das aulas segmentadas não tinha como fazer diferente, apesar que o

discurso dizia, mas a gente sabe que na prática é complicado, até porque os professores não se encontram. Bom, as outras coisas que deveriam acontecer, fora da disciplina Seminário Integrado, que era essa relação melhor das disciplinas, das áreas, né, por exemplo, Ciências da Natureza: Química, Física e Biologia trabalhem juntos, isso já não estavam acontecendo, acho que o Seminário Integrado foi umas das coisas que mais deu certo, mas não da maneira que eles tinham idealizado, mas funcionou, porque foi justamente criado um espaço ali dentro do cronograma, digamos assim, né, dentro do horário mesmo de aula.

Entrevistadora: E você como não estava “fechada” pra isso? Encarou?

Entrevistada: Isso, aconteceu uma diferença muito grande daquele professor que queria, que gostava e que amava pra aquele professor que detestava, que estava se sentindo obrigado a fazer aquilo, e que assumiu só pra terminar de cumprir o número de aulas dele, né, porque, na verdade, o Seminário Integrado ele ficou meio que nem Inglês e Ensino Religioso, que as pessoas só pegavam quando não tinha aula na sua matéria, né...

Entrevistadora: Pra complemento de carga horária...

Entrevistada: Isso, complemento de carga horária. Acredito que o primeiro ponto negativo é esse, né, não deveria ser complemento de carga horária, deveria ser pessoas que têm o perfil e que gostam e gostariam de assumir, mas acho que foi uma construção. Assim, como todas as coisas, eu acho que o Ensino Médio Politécnico é uma construção, infelizmente tentativa e erro, tentativa e erro, que é o jeito mais comum de a gente resolver quando a gente não sabe alguma coisa, mas eu acho que não pode ficar o resto da vida assim na tentativa e no erro, a minha maior decepção com a educação vou dizer, já que eu não era da educação, é uma coisa muito engraçada. Quando eu fiz Biologia e fui trabalhar em órgãos ambientais, instituições ambientais, eu sempre trabalhei com educação ambiental e daí era um problema, porque quando eu ia nos setores de educação, o pessoal da educação não me reconhecia, porque eu não era da educação, eu era do setor ambiental, certo? Eu até tentei fazer o mestrado em educação ambiental, e não me aceitaram, justamente porque eles queriam alguém da educação, e já a educação não entendia muito de meio ambiente, porque a educação ambiental já não entendia muito de meio ambiente, porque a educação ambiental já começou fora da educação, não houve uma discussão da fundamentação e da gente se situar, então como que a gente vai fazer... A educação ambiental me lembra, eu tô citando ela porque me lembra... o processo da educação ambiental que eu trabalhei muitos anos com isso, me lembra mais ou menos o processo do Seminário Integrado, que foi uma coisa assim, que de um dia pro outro fizeram a lei e jogaram “você têm que fazer”, sem ter a discussão necessária, sem ter havido a preparação necessária, sem... utopicamente, sem levar em consideração essa questão de, por

exemplo, como que se vai trabalhar em áreas, se as aulas são separadas, os professores não se encontram, eles não mudaram nada a estrutura e quiseram que se implantasse uma outra coisa que precisaria mudar a estrutura e com a educação ambiental também foi assim, e chega a haver um preconceito com os profissionais, né, mas é um preconceito idiota que, assim, se você está se propondo a discutir, é justamente porque você está interessado, não importa de que área você vem, são coisas políticas, né. É igual quando tem uma facção entre a educação do estado e a educação do município, essas disputas né, sei lá, de poder, afeta a educação, e eu vejo isso também no Seminário Integrado, essas disputas que tinham por trás muitas vezes não deixavam as coisas acontecerem, e a gente no meio disso tudo tentando fazer um bom trabalho. Eu acho que a escola tem muitos defeitos, mas a gente tenta, a gente ouve, a gente é exigido em uma demanda cada vez mais crescente, profissionais cada vez mais doentes, poucas pessoas, pessoas sobrecarregadas e, mesmo assim, a gente tenta fazer tudo do jeito que a gente entendeu e o pior, quando finalmente a gente entende, muda o governo e muda tudo. Quando a gente entende e avança...muda tudo! Quando começa a ficar bom... Por exemplo, ninguém até hoje me avisou que Ensino Médio Politécnico acabou oficialmente e que não haveria mais o Seminário Integrado, do mesmo jeito que veio e foi posto “goela abaixo” o começo, veio o término também, né.

Entrevistadora: Você entende que ele terminou?

Entrevistada: Entendo que ele terminou, pra começar porque não tem mais a disciplina de Seminário Integrado, mas se bem que disseram que era pra continuar fazendo pesquisa, apesar de não ter a disciplina né, até achei que... mas lá no sistema também já mudou, já não tem mais a palavrinha Politécnico lá também. Falando em Politécnico, lembrei de uma coisa muito importante; eu nunca entendi por que ele chamava Politécnico, tá.

Entrevistadora: Por quê?

Entrevistada: Eu vim lá do Paraná, né, e lá escola Politécnica é a escola técnica, né, não sei se foi por causa disso que eu vim com esse conceito, mas pra mim sempre teve a ver com profissionalizante, eu sempre entendi assim, eu nunca entendi “politécnico” como sinônimo de pesquisa conjunta. O que eu vi que estava sendo colocado como Politécnico, a pesquisa em conjunto, não a profissionalização, né, mas até acho que talvez deveriam ter escolhido uma outra palavra que talvez já não fosse usada pra outra coisa que não tivesse com esse estigma, né, mas não sei se teria feito diferença também.

Entrevistadora: Ok. Bom, então vamos para a terceira questão. O texto da proposta curricular do Ensino Médio Politécnico aponta a chamada avaliação emancipatória que você citou como parte fundamental no processo de aprender e mobilizadora de práticas mais democráticas no

espaço da escola. Como foi pra você, gestora, colaborar para que os estudantes, professores, pais, funcionários e membros da equipe diretiva também se apropriassem dessa ideia?

Entrevistada: Primeira coisa, eu acho que as pessoas, em primeiro lugar, não sabem o que é democracia e, as que sabem, a democracia que elas querem também não é o conceito certo de democracia. Pra mim, democracia é uma ideia linda, mas ela só funciona se as pessoas estiverem a fim de buscar o bem comum, não o interesse próprio; a questão é que as pessoas citam a democracia para conseguir os direitos próprios e exclusivos, mas estão nem aí pra ninguém e pra mim, resumindo, foi esse o problema, tá... Você impor que tem ser democrático, você tem que ouvir todos os segmentos, você tem que reunir com todos os segmentos, primeira coisa: as pessoas só fazem alguma coisa normalmente, não gostaria que fosse assim, mas é a realidade ao meu ver, só fazem as coisas se elas estiverem ganhando alguma coisa, e esse ganhando alguma coisa é ganhando individual não é coletivo também... “Ah, vamos nos reunir no sábado pra fazer uma limpeza no bairro?”, “Não, né se for limpar o meu quintal tudo bem, mas limpar o bairro? Tá, até vou, mas o que eu vou ganhar com isso? Vou ganhar prêmios? Ou eu vou ganhar nota?”. Primeira coisa pra mim é isso, essa ideia de democracia, as pessoas não querem essa democracia, elas querem usar essa democracia pro seu próprio interesse, então, quando você reúne, quando sequer você consegue reunir esses segmentos, que vamos combinar, ninguém quer ir (“Ah, mas eu já trabalho, no sábado eu tenho que ir pra reunião de escola? Pelo amor de Deus!”). Bom, hoje em dia eles não querem ir nem na reunião das mães, esse último dia das mães, que não é mais certo dia das mães, é dia da família, de quem cuida de mim, porque as famílias já mudaram, eu fiz um círculo de paz, fiquei horas fazendo com tudo o que você pode imaginar de capricho, as mães não quiseram ficar, simplesmente se fossem só cinco minutos sim, né, eu fiquei “super” frustrada, né, pois tem gente que não faz nada, né, a gente que faz... faz tudo, fica esperando, e as pessoas não querem mais participar, elas só querem fazer a obrigação mínima delas ali e deu. Então, pra mim esse processo todo é utópico, porque, pra começar, o governo que nós estamos vivendo não é uma democracia, né, é uma ditadura disfarçada de democracia, pra enfiar tudo isso “goela abaixo”, assim, sem discussão... Isso não é democracia, aí querem obrigar a gente a fazer uma democracia... Não pera aí... democracia não pode ser obrigada, não é assim, aí você tenta implementar com pessoas que já não querem mais.

Eu acho que essa era digital que nós estamos vivendo também, em que tudo é personalizado; posso ter um telefone da mesma marca que o seu, mas eu vou ter a minha tela exclusiva, vou personalizar ele, colocar a minha música pra tocar, as pessoas estão cada vez mais individualistas e cada vez mais vivendo sozinhas com a suas telinhas também, então essa

história de ficar encontrando com pessoas e fazendo as coisas junto com pessoas e pensando para as pessoas tá fora de moda no mínimo pra isso, né. Eu vejo que eles não conseguem abrir mão mais pra fazer uma formatura juntos, porque um quer amarelo, o outro quer vermelho, não dá pra entrar num consenso e fazerem laranja, tem que ser amarelo e aquele amarelo claro ainda, porque se for um tom acima eu não aceito participar, né, é assim... se não conseguem se entender pra fazer um moletom, uma festa... vai se entender pra fazer uma coisa importante? Eu particularmente, eu lembro assim desgaste em cima de desgaste, de tentar intermediar reuniões com pessoas egotistas é só querem levar vantagem e que não aceitam, e que brigam, só vão lá pra brigar e tem prazer em brigar, tem suas exceções? Tem, mas as exceções são aquelas que já estão cansadas e também não querem ir lá e passar por tudo isso, então já nem vai, né, então esse é o ponto que eu mais crítico assim, dessa proposta toda é essa falsa democracia.

Entrevistadora: Ok, quarta questão então... Acho que você já definiu, só me lembra que posso estar esquecida. Como você define a avaliação emancipatória?

Entrevistada: Concordo que avaliação deve olhar o todo do aluno, óbvio eu concordo que não deveria haver um método só de avaliação, muito menos expressar isso em números, concordo com isso muito antes de conhecer essa proposta; eu acredito que tem que ter vários métodos, inclusive porque temos cada vez mais alunos com dislexia, com transtorno de não sei o quê, né... e a tendência é só aumentar. Então é claro, é óbvio que precisa ser estudado, e eu acho que só a avaliação, metodologias diferentes, né, a gente tem que estar sempre avaliando e reavaliando e repensando, sim, óbvio também que nessa era de tecnologia, a gente também precisa levar tudo isso em consideração. Lamento às vezes que a gente não possa, né, usar tecnologia em avaliações, primeiro que as escolas podem até ter computadores, mas elas não têm *internet* banda larga que suporte fazer isso com todos os alunos, os alunos em casa... daí entra nessa questão de como está essa geração agora, ficam na *internet*, no *Facebook*, em tudo, né, mas fazerem eles fazer alguma avaliação, usando a *internet* deles, se for usando a da escola no horário deles estarem namorando, sei lá... É complicado, eles não aceitam, então acho que a gente esbarra em questões, é uma coisa que eu fiquei esperando a pergunta pra ver se você ia fazer, porque eu sei que você está avaliando especificamente a Matemática. Matemática, por ser uma área individual no sentido de que é um professor só da área, Matemática é uma área só, eu acho que nem é a mais fácil de ver tudo o que aconteceu no processo de avaliação, eu acho que avaliando as outras áreas que tem mais professores e que eles foram obrigados a fazer por áreas as coisas e que deu um monte de problema, eu acho que valeria a pena mencionar...

Entrevistadora: Você pode falar!

Entrevistada: Por exemplo, eu vi como gestora, né, muita diferença entre as áreas, de acordo com os profissionais dessas áreas e o tamanho dessas áreas. Por exemplo, a área de Ciências da Natureza sempre foi, depois de Matemática, que é um professor sozinho daí ele faz conforme a cabeça dele, né, a Ciências da Natureza foi a mais fácil de trabalhar sempre, porque são somente três professores só, três disciplinas, normalmente são professores que se dão bem e, se não se dão bem, fazer três se entenderem é mais fácil do que fazer dez, já área de Linguagens e História, pesar de ser uma área menor, eu acho que é meio característico...

Entrevistadora: História é Ciências Humanas, né?

Entrevistada: Isso, é Ciências Humanas. A área de Ciências Humanas, eu acho que talvez por ser gente de História, envolve política, eles são meio briguentos ao meu ver, parece que é uma característica do professor de História, pra se entender, pra fazer as coisas, é meio complicado...

Entrevistadora: Eles discordam entre si na área?

Entrevistada: É, me dá uma impressão que é uma característica do professor de História, não sei se é um preconceito meu, mas pode ser, eu vejo como é difícil, eles entram em uma discussão ali, e não saem daquela discussão pra fazer o que tem que ser feito, fica na discussão... Então, também foi muito difícil implementar coisas na área, nessa área de Ciências Humanas e Linguagens, eu acho que pela própria estruturação de Linguagens, de ter tanta coisa adversa, tipo Educação Física é Linguagens, Inglês é Linguagens, Português é Linguagens, são muitos profissionais, muito diversos, muitas disciplinas, e essa também, muito difícil de se entenderem, né. E houve muito poucos avanços; eu acho que enquanto não se fizesse a avaliação... é a consequência disso da aula, né, por que qual a ligação? Não tem como você dar aula de um jeito e fazer a avaliação totalmente desconectada, né? Lógico. Então acontecia assim a aula... A gente dava tudo separado, segmentado, e na hora da prova vamos nos “reunir”, e mesmo esse “reunir” é um “reunir” mascarado também, porque eu pegar cinco questões de Biologia, cinco questões de Química e cinco questões Física não é uma prova em conjunto, é uma prova somatória quase, mas não é assim uma disciplina, uma questão perguntando coisas de Física, de Química e de Biologia... e pra isso a aula teria que ser dada assim, né. Então, primeiro a gente não poderia fazer isso; se a aula não foi assim, a prova ser assim, ao mesmo tempo como tem que ser por área, a gente deu essa mascaradinha de fazer cinco de cada questões...

Entrevistadora: Isso no PPDA?

Entrevistada: Isso no PPDA, mas foi recomendado que não só no PPDA se fizesse isso como, mas acabou virando só no PPDA, e até por questões de assim, economia de xérox, de tempo, dos alunos não aguentarem mais uma avaliação, outra coisa né, não era pra ser uma prova de novo, só uma prova de novo...

Entrevistadora: eu ia perguntar isso!

Entrevistada: É, mas virou isso de novo por quê? Por “N” coisas, por questão de tempo, por questão de que se o professor já não faz isso no dia a dia, não sai de prova, como que isso aí vai sair de prova, o comportamento dos alunos também. Por exemplo, uma das guerras que foi é que o aluno, ele encara a recuperação como um castigo, ele nunca encara como uma nova oportunidade, ele nunca encara como um reforço porque tá precisando, ele encara como uma punição e a briga inclusive quando é por área... a briga que tem, tipo, assim, eu sou “parça” daquele professor lá, e ele me garantiu que na área dele eu não fiquei, não ficou até porque é amigo, né...

Entrevistadora: Você diz isso dos alunos, quando os alunos são amigos dos professores?

Entrevistada: ...E vice versa, mas aí eu digo, os alunos jogam, essa história por área, apesar de, na minha opinião, o Ensino Médio Politécnico ter facilitado, eu falei isso no começo da entrevista, por causa dessa questão lá de você não tem nem coragem de dar zero pra um aluno que não vem e dar zero pra um que vem e se esforçou, mas foi mal, empurra pra cima o conceito e os resultados, apesar disso....

Entrevistadora: Valoriza o esforço né?!

Entrevistada: É, mas o aluno não vê assim... ele acha que está mais difícil, “tá tudo terrível”, mais difícil do que já tava, por área também eu penso assim; eu via distorções porque, uma palavra que eu gosto de usar é distorções, eu acho assim, entre a teoria e a prática, quando a gente não consegue aplicar, ou mesmo quando a gente aplica, ocorre distorções que a gente só percebe no andamento do processo. Quer ver uma distorção com essa história do Politécnico, com essa história de trabalhar por áreas? Os alunos tiveram a brilhante ideia de, por exemplo, “Bom, mas se eu for mal em uma porque eu não tenho aptidão, as outras meio que vão encobrir, então eu vou simplesmente abandonar aquelas que eu não gosto”. E tem aluno, inclusive, tentando matar todas aquelas aulas, aí, quando a gente percebe que não é porque o aluno não tem aptidão pra artes, ele simplesmente escolheu então, não é que ele não tem aptidão pra Física, ele simplesmente abandona de propósito porque ele acha a mais difícil e vai cuidar só de duas que é mais fácil. Então, primeira distorção isso, abandonar propositalmente uma disciplina; segunda distorção, ao meu ver, eu penso assim, em um trimestre eu tenho cinco avaliações, dependendo do professor, né, “Ah, eu não faço nada,

depois eu faço o PPDA, inclusive mais fácil, tá”, aí é justo também um aluno que fez cinco avaliações lá... e daí um vem e faz uma prova com cinco questões e deu? Sem contar a cola ainda. Então, pra mim, uma das coisas que se tem que cuidar em todos os processos são essas distorções que acontecem, né. Outra distorção, ao meu ver, o aluno ficou com CSA no trimestre, fez as cinco avaliações e ficou com CSA, aí o outro que ficou com CRA, depois ele faz a recuperação e fica com CEA, não acho que deveria ficar com CEA; o aluno que ficou em recuperação ficou melhor no final do que o outro que nem ficou de recuperação? Não, acho, não. Acontecia isso no Fundamental ainda, quando era com nota, aquela questão de que se você fazia a prova final, você ficava com mais nota, até que se foi arrumado nos documentos que ele ia ficar só com a média, e agora a gente tá com o mesmo problema; ao meu ver, tem que ficar só com a média, só com CSA, com CEA, senão não faz sentido e isso começa, a gente falou até agora, da minha visão como coordenadora. Mas eu esqueci de falar da versão dos alunos; os alunos ficaram revoltados com o começo desse processo, com um monte de coisas, primeiro eles ficaram revoltados com 0 e 4,9, é tudo CRA... “Não, mas espera aí, se eu sou um aluno 0, eu sou CRA e se eu sou 4,9, eu sou um CRA também?”. Eles ficaram revoltados com isso, por isso que a gente criou, inclusive, quando teve a oportunidade, mais um conceito, né. Eu queria que tivesse criado cinco conceitos pra ficar pelo menos de 0 a 4, né, mas não foi aprovado na nossa escola.

Entrevistadora: Quando que vocês tiveram a oportunidade de inserir esse novo conceito?

Entrevistada: Eu acho que foi no ano retrasado, quando a gente foi convidado a unificar todas as questões da escola, porque antes o Ensino Fundamental funcionava com nota e somente o Politécnico com conceito, então veio a notícia que nós teríamos que unificar e fazer tudo igual; se fosse conceito seria conceito e se fosse nota seria nota. E tem uma coisa que eu quero mencionar também, que nesses momentos que vem as ordens ou as notícias, existe uma pressão velada pra certas coisas... Pode nota? Pode, mas olha... se vocês escolherem nota, depois como é que vocês vão fechar por área? Porque, assim, uma coisa Matemática ser uma área; Ciências da Natureza tem três disciplinas, se valer lá 10 cada uma, aí vai ser 30 pra dividir em 3, vai dar 10, mas Linguagens, que tem 7, não vai poder valer 40, porque Linguagens não vale mais do que Ciências da Natureza, é 40 dividido por 7... A justificativa foi essa... “Como que uma disciplina vai...” A justificativa foi essa, que não tinha lógica que pra gente optar ia ter que mostrar a lógica aqui, um monte de colégio optou, não mostrou a lógica coisa nenhuma; eu não sei o que estão fazendo, mas eu sou uma que, diante do que eu já vi nesses processos, eu sou uma que até me arrependo por ter brigado por certas coisas, tipo isso daqui, porque na hora que falam, porque depois não dá em nada, sabe... Essa coisa tão

anti lógica que a gente sabe que tem “N” colégios fazendo não sei como... que estão fazendo, nós somos que estamos tentando fazer o certo. Mas a gente não faz porque não sabe o que é, mas estamos tentando, mas a gente se decepciona e se revolta igual aos alunos de ver: “Nossa... mas estamos aqui pensando pra isso e como é que os outros estão fazendo assim e nós não dá em nada”. Coisas de greve, por exemplo, a nossa escola é uma que nossa... é cobrada! Um dia lá... a gente mudou uma data lá, nossa... teve denúncia, mas teve escola que ficou de greve muito mais que nós e voltou bem depois que nós e não sei o que que acontece.

Entrevistadora: Aiii... posso ir pra próxima questão?

Entrevistada: É entrevista desabafo, né?!

Entrevistadora: É isso aí, que bom.

Entrevistadora: A quinta questão diz respeito às atitudes dos professores membros da equipe diretiva e dos estudantes frente à avaliação emancipatória do Ensino Médio Politécnico... Como você interpreta essas atitudes, você estava falando delas...

Entrevistada: Bom, eu acho que vamos começar pelos professores primeiro, as atitudes, a palavra foi atitude... Nem foi exatamente reação, eu acho que eu falei mais de reações ou de comportamentos diante do processo, mas acho que a primeira atitude é desmerecer, “aaahhh, mas de novo vieram com mudança”, “eu já sabia, mas esse governo é sempre a mesma coisa, entra governo sai governo, e nós estamos aqui”. Tipo assim como se nós tivéssemos perfeitos, fazendo trabalhos maravilhosos e não tivéssemos que mudar em nada, né, nem nos adequar... Acho que a primeira atitude é essa, desmerecer o que está sendo feito, mesmo que seja uma ideia boa, nem vou investigar... eu já crítico a ideia antes. A primeira é essa; a segunda ideia é daqueles que ficam com medo, têm uma consciência de que não são perfeitos, e que pode ser uma boa ideia, “vamos tentar aí...” quando começam a tomar contato com a ideia, começa a bater o desespero de “como é que nós vamos implantar isso?”, “não estou entendendo”, “como é que eu vou fazer?”. Aí a pessoa, por medo, ela começa a se pôr medo, mas por medo...

Entrevistadora: Ela recua, então?

Entrevistada: Isso, ela recua por insegurança, “ah, mas vai dar muito trabalho”, “porque eu já trabalho mais horas do que eu já estou trabalhando”... Sabe o que eu me lembrei agora? Daquela parábola do semeador, e a primeira semente não cai num lugar fértil, acho que seria um desses professores que nem dão chance e nem ouvem nada; a segunda semente caiu mesmo em um lugar onde até tinha terra, mas tinha uma pedra embaixo, começou a crescer, mas tinha uma rocha embaixo, não foi adiante; a terceira postura acho que são dos professores que têm consciência, eles dão chance de acontecer, ficam com medo também, mas eles tentam

conseguir achar soluções, eles tentam acreditar no processo, eles tentam, se decepcionam muitas vezes e depois desistem porque não estão vendo muita seriedade por lá... ou que o negócio é totalmente político, mas normalmente esses demoram mais pra desistir, eles só desistem depois de terem tentado, acho que eu poderia classificar nesses três os professores. Os pais... insegurança, acho que termo seria insegurança, foi difícil para eles entenderem que a gente fez assembleias, eles sempre têm medo dos filhos serem prejudicados, E tem muito de “ah, mas minha época era assim”. Eu falo “olha, eu gostaria que todas as coisas fossem assim como na sua época, que a gente ia continuar fazendo o que eu fazia na sua época, mas não é o caso”. Mas eu acho que não durou muito esse medo, justamente quando eles viram que na verdade melhorava pro aluno, acho que eles conseguiram perceber logo isso já nos primeiros resultados, tirando aqueles alunos muito “vagal” daí faz drama pro pai “ah, mas não, ficou muito difícil”, tirando esses, os pais mais sérios já se tranquilizaram, não ficaram mais temerosos, os alunos de início... Acho que todos eles se assustaram, os alunos mais aplicados acho que logo viram que era mais vantajoso pra eles e daí a preocupação deles foi o contrário, foi de que está “baixando o nível”, acho que eles tiveram essa preocupação e também eu acho que é uma característica aqui do Rio Grande do Sul, também não sei, porque vim do Paraná, pelo menos lá eu vi isso, mas não estava em sala de aula, mas aqui o povo é muito competitivo, muito competitivo... Assim pro aluno o fato de ser CEA poder ser 8 ou ser 10 pra ele é muito revoltante, eles querem um destaque, eles não querem ser classificados como medíocres, né, como igual aos outros. Eu acredito que ficou uma resistência nessa questão, que quebrou um pouco quando nós criamos os quarto conceito, ajudou um pouco.

Entrevistadora: CEA significa...?

Entrevistada: Significa Construção Excelente de Aprendizagem que equivale de 8 a 10, então o conceito CSA ficou de 6 a 7,9. Bom, quanto à equipe diretiva, a gente ficou correndo pra todos os lados, se debatendo, tentando dar respostas quando não eram dadas as respostas pra nós, testando as coisas e acertando e errando e continuando aquilo que deu certo, tentativa e erro, mas eu particularmente me sinto meio incompetente quando eu fico só na tentativa e erro, eu acho que não é assim que deveria ser, né, deveria haver um planejamento, né... Não é a gente ficar apagando incêndio só, porque a gente consegue muito menos resultado. Se você planejar direito, você vai atingir o resultado, né, agora se você ficar o tempo todo apagando incêndio e tentativa e erro só... eu acho medíocre. Pra mim é igual aquela história do elefante, vou contar pois é o que ilustra bem, acho que você já deve ter ouvido, um ícone ambiental também. Eu sempre ouvia aquela história de que tem uma floresta pegando fogo, aí vai o beija-flor tão lindo, vai com suas asas e seu bico, pega uma água e joga no floresta, pega uma

água e joga na floresta, e a floresta pega fogo, mas o beija-flor fez a sua parte. Eu achava linda, mas alguma coisa me incomodava nessa história; eu começava “meu Deus, será que só eu que vejo alguma coisa de errada nessa história?” Um dia uma pessoa ambientalista que eu não lembro nome, me disse: “Gente, tá na hora da gente parar de ser beija-flor, de ficar só aliviar da nossa consciência, a gente tem que ser articulado; um beija-flor inteligente não tem que molhar só uma árvore pra salvar pelo menos uma, tem que convencer o elefante que tem uma tromba maior a salvar 30 árvores”. E eu me sinto assim na educação; essa história de só ficar apagando incêndio, e tentativa e erro, tentativa e erro, eu acho que é muito amador e justo na educação a gente vai ser amador, né...

Entrevistadora: Tá certo, posso ir pra última questão?

Entrevistada: Pode!

Entrevistadora: Como gestora da escola, você notou alguma mudança nesse período de 2012 a 2016? Alguma prática ou ação que você considere importante para contribuição da emancipação dos sujeitos implicados nesse processo de aprendizagem? E se percebeu, qual foram essas práticas que colaboraram para atingir os princípios da avaliação emancipatória?

Entrevistada: Eu acho que sim, que teve, porque apesar de tudo isso que eu falei, houve avanços. O próprio fato, claro, de se parar o que se está fazendo e se perguntar mesmo que seja obrigado, mas ter que discutir algumas coisas. Eu, como eu disse... eu não tenho muito parâmetro de comparação, porque eu não fui professora antes, então não posso comparar assim com propriedade, mas eu posso dizer assim que na minha prática eu fiz coisas que eu nunca pensei e nunca teria pensado em fazer, eu acho, se alguém não tivesse nesse meio desse processo. Lembrei do Pacto que meio que parecia uma lavagem cerebral (risos)... porque eu li a mesma coisa não sei quantas milhões de vezes... “Mas será que escreveram isso umas 10 vezes mesmo ou eu que estou ficando louca?”... Parece uma lavagem cerebral e funcionou em certas coisas, porque, como eu disse, eu mesmo não teria feito certas coisas, por exemplo, dar um jogo da recuperação ao invés de uma prova; eu não teria pensado se eu não tivesse sido “encucada” pra fazer isso. Outra coisa, trabalhar com os colegas; eu tive experiências maravilhosas em trabalhar com os colegas, inclusive com você, de fazer coisas em conjunto que eu achava que não tinha essa abertura, quando eu entrei na escola, mesmo já sendo politécnico, eu achava assim “eu sou o professor, não mexa comigo, eu dou a minha aula como eu quero”.

Entrevistada: Então, o professor de Matemática da escola “se mexeu” também?

Entrevistada: Sim, se mexeu. Aliás, se tem um testemunho que eu posso dizer... é, eu acho que não é a área, né... até agora falei mal da área de Humanas, eu tenho esse estigma que

professor de Humanas é meio difícil de lidar, assim como eu acho que professores são os profissionais mais difíceis de lidar, mas eu vejo que quando professor, como pessoa ele é uma pessoa aberta, quando ele é uma pessoa interessada, não importa a área... a gente faz coisas maravilhosas. Eu estou tendo uma experiência agora com sua colega, eu nunca tive um colega de trabalho bom de geografia pra ser sincera, e que diferença... Meu Deus, justamente assim... Uma das diferenças pra mim de um bom professor, na minha concepção, é justamente uma pessoa que consegue trabalhar com os outros e isso vai ser passado pros alunos; é uma pessoa que tem ideias, vamos combinar que o politécnico ele puxa isso, ter ideias, ser criativo. Eu, modéstia à parte, acho que sou uma pessoa bem criativa... Tive dificuldades? Tive! Quem não teve, né! Mas assim, mesmo a pessoa que não é criativa, essa pessoa não ter ideias, me desanima muito ver um professor que não tem ideia a não ser aquela única ali e passar anos assim; eu me assusto de ver professores dando as mesmas provas, mesmo professor, dando isso no Fundamental e também no Ensino Médio... dando há 10 anos a mesma prova, é assustador, né... Pra não dizer outra coisa, claro que esses, imagina... se não aceitam nem fazer uma prova diferente, quem dirá planos diferentes, 10 anos depois, seria meio que nascer de novo, né...? E trabalhar corretamente no Politécnico, mas eu diria que sim, os dois grandes ganhos foram esses questionamentos que eu tinha mal entrado e já tinha questionado o jeito de dar aula; essa questão de que escola não deve ser a mesma. Eu acho que a gente até sabe como tem que ser escola, mas governo também não quer como tem que ser, ele quer continuar gastando o tanto que ele gasta, mas quer resultados diferentes, mas isso não vai acontecer, né... vai ter que ser pago um preço pra isso acontecer, mas, por favor, parem de dizer que é porque a gente não quer fazer, e que a gente não sabe fazer, acho que agora não é mais questão de querer fazer e não saber fazer, já passou essa fase, nesse sentido a gente já caminhou, houve uma caminhada no sentido certo apesar de todos os problemas, isso de trabalhar em área foi um ganho que, todo mundo concorda que é o ideal, muito difícil de trabalhar com isso. Me veio uma coisa na cabeça agora... avaliação de professor não existe, na minha concepção existe, você sabe, é avaliado quando você está no estágio probatório, professora concursada, no Estado eu nem sei se é avaliado. Acho que o professor com contrato nem no estágio probatório, professor contratado não tem estágio probatório, já é direto.

Entrevistadora: O contrato não sofre esse estágio probatório, existe estágio probatório só pra professores nomeados.

Entrevistada: Professor nomeado só é avaliado no estágio probatório, depois que o cara passou né, se comportar... não é mais avaliado e professor contratado não é nem avaliado

nunca... então, assim, como que a gente faz pra ter professores comprometidos se nem há uma avaliação? Né?!

Entrevistadora: E essa avaliação pra você tinha que ser externa?

Entrevistada: Eu acho que tem que ser mais... externa, na verdade... os dois, mas com justiça, né, porque, por exemplo, vamos falar das avaliações externas que têm hoje, eles dizem que tão medindo a qualidade da educação num todo né, mas o que estão medindo? O aluno, o professor, a escola, o ensino que foi dado, a secretaria? Eles estão considerando assim, não acho que não funcione, acho que pra começar tinha que haver uma maneira de avaliar que mostre onde há a falha, é no aluno, no professor, na escola, é na secretaria, porque assim... essas avaliações, elas, pra começar, elas são uma palhaçada, né. Quando chega na escola, os alunos se negam propositalmente a fazer, não poderia ser assim. Começa por aí, acho que o jeito que ela está sendo feita não dá, aí a escola faz o quê? Tenta dar nota pra ver se os alunos levam a sério, e isso também não tem funcionado? Não tem também. Segundo, é que só medem Matemática e Português... é certo isso? Não, nas outras coisas... é tudo que briga, e dizem que as outras não pode valer menos, mas na avaliação se vê isso? Outra coisa errada eu acho que tinha que ter uma avaliação interna sim, tá aí outra coisa que eu acho que a escola peca muito, a gente não tem autonomia nenhuma pra fazer nada em relação ao mau professor, tipo assim... só se ele matar ou estuprar alguém, só assim pra você conseguir “tirar” e só se você conseguir reunir provas, senão, você não consegue. E provas... “ah, é fácil”; não, não é... As pessoas, por exemplo, se for um assunto assim sexual, né, as pessoas têm vergonha, as pessoas não querem expor seu nome e nem a família, têm medo de não poder provar, tem “N” coisas, as coisas não são simples, têm até casos que divulgaram fitas pornôis aí e não aconteceu nada, e aí a gente pensa o quê? Se a gente vê professor mandado vídeo pelado e não acontece nada, porque eu vou dar bem a minha matéria, né, uma coisa está ligada com a outra, ao meu ver. É muito maior, as coisas não podem ser separadas assim, tínhamos que ter autonomia na escola, sim. Outra coisa: “nós vamos escolher entre os que têm”, mas e se não tem? Não tá tendo nem o mínimo, muito menos a sobra pra escolher! E por que que não tem? Porque o professor não está sendo valorizado na escola e “N” coisas, aí o que revolta e desanima a gente é que a gente tem que ignorar tudo isso, tem que ignorar a situação do país, ignorar a situação da política, tem que ignorar a situação dos pais que não educam os filhos, a cabeça que está a juventude de hoje, tem que ignorar tudo isso e você tem que dar um jeito do resultado ser bom, senão a culpa é do professor, tá!

E outra coisa que me veio; eu me lembrei agora da direção lembrando da figura da diretora mesmo que, assim como eu, acho que houve muita diferença entre a implantação do Ensino

Médio Politécnico, de acordo com o profissional e de acordo com a área, eu acho que também teve muita diferença de acordo com a diretora.

Entrevistadora: Por quê?

Entrevistada: Porque a gente percebia né, que de novo dava pra classificar os três tipos de diretora: aquela de desacreditava do processo, que chegava nas reuniões e dizia “ não liga pro que eles vão falar, não, nós vamos continuar fazendo a mesma coisa aqui, você nem se preocupe”; tem o segundo tipo de diretora que falava assim, meio com medo...“então você vai lá” e quando você voltou, começa “mas e aí? Como que nós vamos fazer?” e ficava com medo, mas a gente via que não passava muito disso; e tinha o terceiro tipo de diretora que, como eu falei, que se esforçou realmente pra tentar fazer o que estava sendo pedido, se irritou no meio do caminho com a falta de informação ou com as informações incompletas, mas que realmente estava inteira no processo, e eu acho que o nosso caso foi essa. A nossa diretora tem essa característica de não ser autoritária, ela é democrática, ela também não é utópica, ela não é de ficar pedindo coisas impossíveis, ela tem noção da realidade, eu acho que ela soube conduzir muito bem, eu acho que ela, em tudo isso que eu falei, ainda tivesse uma diretora “fora da casinha”, acho que eu tinha saído, não tinha aguentado. Eu acredito que certos ambientes de certas maneiras não contribui e pode até inviabilizar, porque precisa, por exemplo, o Politécnico precisa ver uma liberdade de ações, inclusive pra você tentar, falei de tentativa e erro, mas e quando não te deixam nem tentar? E essa diretora sempre deixou e também não massacrava quando errava, e isso é muito importante, então, acho que vale a pena mencionar. Não estou falando isso porque eu gosto da pessoa dela, não, estou falando da profissional agora, como pessoa também gosto.

Entrevistadora: Ok, mas você falou que às vezes essa questão pessoal e profissional... existe uma linha tênue pelo que eu pude perceber.

Entrevistada: Foi bom você falar, que de novo não sei se estou sendo tendenciosa, mas eu vejo aqui no Rio Grande do Sul uma dificuldade maior de fazer essa separação, que eu acho que interfere também...

Entrevistadora: Eu percebi ali nas suas colocações uma linha muito tênue entre o pessoal e a profissional!

Entrevistada: Eu realmente acho que aquilo que, claro, se você se dá bem com uma pessoa, você vai conseguir fazer propostas de trabalhar juntou muito mais fácil, vai conseguir trabalhar muito mais fácil, você vai conseguir convencer algumas coisas, mas assim, eu acho que aqui no Rio Grande do Sul existe assim, ou oito ou oitenta, ou eu gosto da pessoa ou eu odeio a pessoa, ou eu gosto de trabalhar com ela ou eu detesto trabalhar com ela, não tem

assim, eu não gosto, mas eu vou trabalhar porque eu sou profissional, entende? Acho que já tem esse se negar muitas vezes assim; eu tenho pessoas que eu não gosto de trabalhar, mas eu trabalho com elas, não estou casando com elas, não estou sendo amiga íntima delas, estou trabalhando com elas, trabalho é outra coisa, não é o gostar ou não de uma pessoa que me faz trabalhar com elas. Eu não gosto, por exemplo, de trabalhar com gente preguiçosa, com gente que não faz nada e quero que você faça tudo, isso eu não gosto, precisar trabalhar, trabalho e eu dou um jeitinho fazer, ou pelo menos deixar claro que a parte deles é... que não foi feita, que eu acho que é uma aptidão que todos nós que vivemos em sociedade precisamos ter.

Entrevistadora: Certo, então, muito obrigado pela entrevista!

Entrevistada: Eu que agradeço pela oportunidade desse desabafo.

APÊNDICE H

ENTREVISTA COM A P1

Entrevistadora: Eu gostaria, primeiramente, de agradecer pela participação nesta entrevista – anteriormente você já havia aceitado participar do grupo focal – e já estender também o agradecimento em nome da minha orientadora. Então, como você já sabe, o nosso tema é sobre avaliação e eu gostaria só de ressaltar que ele versa com a proposta do Ensino Médio Politécnico, né, e os desdobramentos da regulamentação dele, que fica entre o período de 2012 a 2016, então muita coisa será resgatada das suas memórias, daquela época que você vivenciou.

Entrevistada: Ok, vamos lá, então!

Entrevistadora: Eu gostaria que você começasse contando como foi a sua chegada na escola e como foi pra você aquela implantação.

Entrevistada: Bom, eu passei no concurso em 2012 e cheguei na escola em 2013, então eu cheguei já com um ano de andamento e eu já peguei o Seminário Integrado “de cara”, com quatro períodos de aula, sem nenhuma orientação. A princípio para mim foi bem frustrante, não se tinha orientação, ninguém sabia o que fazer, e eu peguei ele com quatro horas, quatro períodos de noite em uma turma, primeiro ano, então eu fiquei bem confusa naquela época.

Entrevistadora: Você é professora do noturno?

Entrevistada: Sim, do noturno, e ninguém sabia, ninguém sabia o que fazer com aquelas quatro horas de Seminário.

Entrevistadora: Uhum... É isso que você mais se lembra do período?

Entrevistada: Eu me lembro da confusão, de ninguém saber exatamente o que deveria ser feito.

Entrevistadora: Certo, e pra você, profe, qual é a concepção de avaliação que a escola se apropriou naquele período?

Entrevistada: A princípio eu acredito que seria para tornar os alunos mais participativos na sua avaliação, porque a proposta dele é que o aluno principalmente pesquisasse. Eu vi algum progresso, sim, no decorrer dos anos, vi eles mais ativos, até porque eles tinham aqueles períodos para pesquisar, mas muitos não eram efetivos na escola. Muitas das vezes o que nos frustrava bastante era a questão de que muitos não trabalhavam em sala de aula e faziam seus trabalhos fora da escola, então ficava muito difícil a avaliação deles nesse sentido dessa proposta deles de pesquisarem, irem atrás, com relação à Matemática e às outras disciplinas,

isso falando de Seminário... A avaliação deles continua da mesma forma, o que mudou ali foi a questão do foco de muitas coisas que a gente trazia pra eles eram de pesquisa.

Entrevistadora: Uhum, certo. Lembrando que se houver mais alguma coisa que você queira ressaltar além das minhas perguntas pode ficar à vontade.

Entrevistada: Ok!

Entrevistadora: Eu trouxe aqui alguns objetos pra você comentar, um desses objetos são esses dois trechos que eu vou ler pra você da documentação referente ao Ensino Médio Politécnico ok? E eu gostaria que você escutasse para depois poder responder à pergunta que eu tenho pra fazer.

Entrevistada: Certo!

Entrevistadora: Aqui diz: “o trabalho interdisciplinar como estratégia metodológica viabiliza o estudo de temática transversalizada, o qual alinha a teoria e a prática, tendo sua concretude por meio de ações pedagógicas integradoras, tem como objetivo numa visão dialética integrar as áreas do conhecimento e o mundo do trabalho”. Isso está lá na proposta na página 18, e na página 19 fala-se da avaliação: “a avaliação emancipatória insere-se no processo educacional como um eixo fundamental no processo de aprendizagem, não somente porque parte da realidade ou porque sinaliza os avanços do aluno em suas aprendizagens como também aponta no seu processo os meios para a superação das dificuldades, mas especialmente porque se traduz na melhor oportunidade de refletir e rever as práticas da escola”. Então, com base nesses dois trechos, professora T, eu gostaria que você comentasse no cotidiano da sua escola as práticas avaliativas, nas aulas de Matemática.

Entrevistada: Ainda continuamos naquela questão isolada, porque se você está falando e com base nos teus textos de interdisciplinaridade, você precisa de tempo pra planejar, o que eu questionava muito nas formações que a gente tinha, porque assim é tudo lindo e maravilhoso no papel, só que não é um tempo de planejamento sozinho quando se está falando de interdisciplinaridade, é um tempo de planejamento em grupo, o que não existe, então na teoria é tudo maravilhoso, mas a prática continua a mesma.

Entrevistadora: Só te interrompendo um minuto, essas práticas que você fala eram na escola, eram em outro lugar?

Entrevistada: Eram aquelas formações do MEC, eu não me lembro nem o nome mais...

Entrevistadora: Do Pacto?

Entrevistada: Isso... do Pacto pela educação. A teoria, ela era maravilhosa, eu via que a gente lia, estudava, todo mundo concordava, mas ninguém refletia se isso poderia ser posto em prática, porque lá falava muito disso, falava muito de interdisciplinaridade, e quando se está

falando de educação emancipatória no texto, antes se precisa trabalhar com o aluno o que é o método de metacognição, eles não entendiam como se avaliar, eles não entendiam que eles tinham que refletir sobre aprendizagem deles, eles se avaliam ainda hoje, mas a gente recebe essas avaliações, pelo menos eu recebo com justificativa, pra mim entender porque eles gostavam de se dar somente o conceito e não explicar, então eles têm que justificar o porquê daquele conceito.

Entrevistadora: Você estava falando da dificuldade dos alunos de realizar a metacognição, a autoavaliação, e ao que você atribui essa dificuldade deles? Você já refletiu sobre isso?

Entrevistada: Primeiro eles não têm essa prática no Brasil de fazer eles refletirem sobre a aprendizagem deles, e em segundo lugar é a questão do fim, eles querem um conceito bom, eles pensam assim: “Ah, eu vou me avaliar, vai pra planilha a nota que eu me avaliei, e esse inscrito vai reverter a meu favor”, principalmente os alunos que não estão envolvidos; os alunos que se envolvem no conhecimento geralmente fazem uma avaliação deles mesmos, da sua aprendizagem superior, mas não com toda essa questão de entender que eles estão avaliando. É muito difícil pedir pro aluno descrever o que ele aprendeu, aí a gente entra também no problema de escrita, que é um dos piores problemas que a gente tem na escola no Brasil, de você escrever aquilo que se pensa, é toda uma cultura de não escrever, de não pensar, que eu não sei onde que a gente falha nisso, então se você sabe pensar, se você sabe conversar, como você não consegue transcrever isso? Eu vejo muito isso neles, a dificuldade que eles têm de transcrever para o papel aquilo que eles pensam, e aí já se entra em outra questão, que eu falei da má escrita dos alunos.

Entrevistadora: Uhum... entendi, profe, mas mesmo assim, com essas dificuldades, a senhora acredita que a avaliação em Matemática evoluiu qualitativamente com o Ensino Médio Politécnico?

Entrevistada: Qualitativamente, sim; apesar de tudo, sim, porque por mais que seja muito difícil fazer eles refletirem, já é uma reflexão... e já ajuda eles, e eu vejo essa mudança desde que eu comecei. Eu comecei a dar aula em 1999, então eu vejo, apesar de tudo o que a gente fala, das brincadeiras que a gente faz, eu vejo uma evolução hoje em dia comparado a quando eu entrei, eles estão mais interessados no estudo, eles estão mais comprometidos, então sim, percebo uma evolução por parte deles.

Entrevistadora: Ok, então existe uma conscientização? Posso compreender isso ou não?

Entrevistada: Pode ser, pode ser... Se essa conscientização é atribuída ao Ensino Médio Politécnico ou às mudanças na sociedade eu não saberia te dizer, existe uma evolução desde que eu entrei até agora, eu peguei uma época *dark*.

Entrevistadora: Ok, professora, muito bom, gostei da sua reflexão! Outro objeto que eu trouxe aqui pra você são essas duas imagens. Uma, inclusive, é uma tirinha, né...

Entrevistada: (Risos)

Entrevistadora: A pergunta é: essas imagens lembram alguma situação no cotidiano da sua escola? Como as imagens se articulam com o texto da proposta do Ensino Médio Politécnico? Gostaria que você falasse um pouco da relação aluno escola na perspectiva emancipatória e como ela se dá na sua escola.

Entrevistada: Lembram, sim. A primeira imagem lembra, sim, porque ela nos faz refletir muito sobre a questão de que a gente fala de individualidade, e na verdade a gente avalia eles de uma forma única teoricamente, a gente tem um regimento em que a gente tem que fazer avaliações, a gente tem muitos alunos, e a gente trabalha muito, então, a gente acaba fazendo isso mesmo, né... E a segunda, ela é a visão de um aluno e sim, até concordo, quanto mais a gente conhece eles, mais a gente “cobra” deles.

Entrevistadora: E essas imagens, no seu entendimento, elas se articulam de alguma maneira com o texto do Politécnico?

Entrevistada: A primeira imagem não, porque ela está baseada no filme *Tempos Modernos*, uma produção em massa, então, a proposta do politécnico é mais como ver o aluno como um ser individual. Se sabe que quando tu aplica uma prova pra toda uma turma, você não está vendo ele como individual porque, por exemplo, na área da Matemática, e eu adoro Arte e eu sempre tenho que estimular os meus alunos que gostam de Arte, porque geralmente eles não vão bem em Matemática, já reparei e com eles eu tenho que avaliar eles de forma diferenciada, eu tenho que propor coisas da Matemática que envolvam a Arte pra mim poder avaliar eles, porque se eu for só no cálculo, eles vão reprovar a vida inteira, e não dizendo com isso que eu não quero que eles se esforcem. Eles têm que se esforçar, porque a gente sabe que a gente tem as nossas inteligências e a gente tem capacidade, a gente nasce apto pra algumas, mas pra outras nem tanto, isso não quer dizer que você tenha que “largar de mão”, ainda mais na visão que eu tenho da Matemática, que quando eles me pedem pra que tu vai usar isso na vida, eu já respondo que eles não vão usar isso pra nada. A Matemática da escola não é uma Matemática pra ti aprender logaritmos pra tu sair com uma tábua de logaritmos, ela é, e eu digo sempre pra eles, a ginástica da mente deles, é que nem Educação Física pro corpo, Matemática ensina a raciocinar, a organizar ideias, então ela exige um certo esforço, sim, e esse esforço exige concentração, sim, e isso é pra vida. Não sei se eu respondi sua pergunta.

Entrevistadora: Eu acho que sim, você já falou também da questão relação professor e aluno, né, nessa perspectiva emancipatória.

Entrevistada: Sim, o que eu acho legal disso que a gente teve uma quebra bem grande de anos, antes da gente nascer, apesar que eu peguei uma professora antes, de primeira série, que me puxou pela orelha, então assim, eu gosto de ouvir eles, eu gosto da perspectiva deles se avaliarem e de eles me avaliarem, eles trazem coisas que fazem a gente refletir muito, eu não quero um aluno calado, eu quero um aluno que interaja, quero um aluno que me diga “olha, não gostei disso, ou então eu gostei daquilo, ou tu poderias fazer de outro jeito?”. Isso é se emancipar, é se posicionar, é tu dizer aquilo que tu pensa, é tu cooperar na aula, é tu trazer coisas novas; e a gente pega alguns alunos assim.

Entrevistadora: Acho que foi respondido, sim. Eu só gostaria, professora, que você me explicasse melhor, que várias vezes você me disse de avaliar o aluno individualmente. Explica um pouquinho melhor pra mim o que seria, na sua visão, avaliar ou trabalhar com esse aluno individualmente.

Entrevistada: Eu tento conhecer o máximo meus alunos, geralmente eu não fico na sala dos professores, eu fico no recreio com eles, porque tem uma diferença do aluno quando tu tá ali como professora e quando tu tá ali numa hora de intervalo; tu acaba conhecendo as aptidões deles, os gostos deles, às vezes um aluno que te diz eu odeio Matemática, tá fazendo Senai, tá trabalhando com Matemática. Eu acho que conhecer os alunos, entender os potenciais deles, saber das dificuldades deles, não com aquela visão que se tinha nos anos 90 quando eu entrei com pena, que era assim: “Ah, coitadinho, ele tem problema em casa, vamos passar ele”. Isso não ajuda ninguém; tu facilitar a vida de um aluno no sentido de pena não é facilitar a vida dele, porque depois, mais tarde, a vida vai cobrar dele, então eu acho que assim, avaliar individualmente, eu acho que pra ti avaliar individualmente tu tem que conhecer um pouco dele e saber que olhar tu vai lançar pra ele, porque tem aqueles alunos que tu pode trazer uma questão de universidade que eles vão a fundo e tem aqueles alunos que estão mais na parte básica, isso que eu acho que é avaliar individualmente, é conhecer o teu aluno. Se tu conhece teu aluno, tu sabe como avaliar ele, tu não precisa de uma prova, a prova é uma mera formalidade que a escola nos coloca e também a gente precisa dela pra ter um retorno daquilo que a gente fez, provas, trabalhos, essas coisas, mas principalmente tentar conhecer eles e tentar saber de algumas coisas deles pra poder ser justa na sua avaliação.

Entrevistadora: Esse é o seu conceito pra avaliação emancipatória?

Entrevistada: Não, esse é o meu conceito de avaliação que eu tenho para meus alunos, a minha avaliação de tentar levar em conta eles como um todo, o que é impossível, é mínimo, a

avaliação emancipatória leva em questão toda aquela questão de eles também entenderem o que eles estão fazendo.

Entrevistadora: Tá, compreendi.

Entrevistada: De eles poderem se expressarem, deles poderem discutir as coisas com o professor, não como um... sim tu é autoridade em sala de aula, mas tu não tá ali pra menosprezar eles, tu tá ali pra ajudar!

Entrevistadora: Sim, eu entendi, ficou bem claro! Mais alguma coisa professora?

Entrevistada: Não, não, era isso mesmo!

Entrevistadora: Então, pegando esse “gancho” dessa relação, dessas imagens que tem em sala de aula, o que você falou que deveria ser avaliação emancipatória, como é a avaliação no seu modo de ver? Você disse também, professora, que mudou alguma coisa na avaliação, né? Mudou alguma coisa depois da implantação do Politécnico. Mudou, mas se sabe se foi por causa do Ensino Médio Politécnico ou não ou outros fatores, isso?

Entrevistada: Isso!

Entrevistadora: Entendi bem, então! Ela ainda está se desenvolvendo, a avaliação? Esses conceitos todos na sala de aula, eles estão sendo ainda desenvolvidos na Matemática? Essas práticas que o Ensino Médio Politécnico tentava ou tenta ainda...

Entrevistada: A gente guardou, sim, ainda algumas coisas que a gente viu que era interessante.

Entrevistadora: Existe uma mudança? Uma tentativa de mudança de concepção de avaliação dentro da tua escola?

Entrevistada: Não discutida em grupo, porque a gente não tem esse tempo pra reuniões, essas coisas, por isso que eu acho que a questão vai adiante também, porque o Ensino Politécnico, ele pregava justamente essa questão da interdisciplinaridade, né. Por exemplo, esse ano eu estou dando aula de Física pro primeiro ano e Física é dentro das Ciências da Natureza; nós não sentamos nenhuma vez pra conversar sobre nada. Eu dou minha aula de Física, a outra professora de Química e a outra a de Biologia. Simplesmente, no conselho a gente junta conceitos e a gente fecha um conceito final, então, na teoria é muito lindo, na prática que é difícil.

Entrevistadora: Entendo! Certo! Então, mais uma pergunta. Nesse contexto de interdisciplinaridade que eu já não sei se ocorre ou não, a Matemática enquanto a área de conhecimento, ela contribuiu para a aprendizagem por projetos?

Entrevistada: Na minha escola?

Entrevistadora: Isso!

Entrevistada: Talvez quando a gente tinha as Mostras Científicas, alguma coisa...

Entrevistadora: Não tem mais Mostra Científica?

Entrevistada: Teve esse ano, mas, enfim, não sei se tu sabe do que está rolando na escola?

Entrevistadora: Não estou sabendo, não!

Entrevistada: A diretora queria que nós fôssemos para aquelas mostras, Mostra Tec, Mostra Seg, enfim, e aí elas fizeram um projeto que começou, e aí que deu todo o “babado”. O nome do projeto é “Tempo De Érico”, aí eles começaram a passar o filme *O Tempo e o Vento*, e aí houve um mal entendimento dos alunos, dos professores; não foi organizado por nós da área das exatas, das Ciências Exatas ou da área das Ciências da Natureza, houve um mal entendimento, e aí vieram vários trabalhos da área das Humanas, né, até pelo filme, aí eu fui chamada na direção pra saberem por que não havia nenhum trabalho de Matemática...

Entrevistadora: Hummm...

Entrevistada: Eu disse, bom, não houve nenhum trabalho de Matemática, pois vocês partiram do filme do Érico Veríssimo que eu adoro, eu amo ler, pra mim não tem problema nenhum, mas se eles não conseguiram achar nenhum “gancho” pra Matemática, o que eu vou fazer? Mas enfim, depois houve muito desenrolar, houve muitos desencontros de informação, aí depois disseram que não precisava ser sobre o filme. Enfim, eu estou com dois trabalhos ali, um com a parte de História e outro virado pra parte da Física. Mas voltando pra tua pergunta, ela contribui se a gente tiver projetos e tiver tempo para desenvolver esses projetos, ela contribui e muito.

Entrevistadora: E naquele período que foi implementado, houve alguma coisa na sua área de Matemática que pudesse ser implementado, pois esse projeto que comentaste foi recente, né?

Entrevistada: Sim foi recente. Naquela época a gente tinha, sim, a dominância do Seminário Integrado, que era sempre a mostra científica. Surgiam trabalhos, muitas cópias, muitas coisas tiradas da *internet*, algumas coisas inovadoras, mas sim, houve uma tentativa, se ela trouxe frutos ou não...

Entrevistadora: E o Seminário Integrador que você citou lá no começo da nossa entrevista, ele deveria no caso...

Entrevistada: ...interligar as disciplinas!

Entrevistadora: Isso, ele propiciou algum momento pra Matemática poder criar novos momentos ali, pra avaliação?

Entrevistada: No último ano que ele existiu na escola, foi que se disse que o professor de Seminário tinha que conversar com os outros; foi isso no último ano e teve quantos anos... uns quatro anos, eu acho. Então, no último ano, chegou-se nessa conclusão que o professor de Seminário tinha que fazer todo um trabalho com os professores, mas isso do meio do ano em

diante, então eu acredito que, quando eu dei o Seminário, eu usei a Matemática, pois eu dava Matemática pra turma, sim, mas na questão da confusão de não saber qual teu papel como professor do Seminário, não contribuiu muito, não houve.

Entrevistadora: Certo! Mais alguma coisa que você gostaria de apresentar?

Entrevistada: Nada que me venha à mente.

Entrevistadora: Ok, então era isso! Era esse meu objetivo com essa entrevista. Professora eu te agradeço, foi rápido, mas foi bom.

APÊNDICE I

ENTREVISTA COM O P2

Entrevistadora: Eu gostaria de te agradecer F. por ter aceitado participar da entrevista, e o tema é sobre a avaliação no período do Ensino Médio Politécnico, da implementação dele, que foi de 2012 a 2016, e eu gostaria que você já fosse lembrando daquele período de implementação na escola que você trabalhou, que foi na Escola X. E já tentando responder essa primeira questão, qual a concepção de avaliação que a escola criou nesse período de 2012 a 2016?

Entrevistado: Então, eu creio que não só pra mim como pra maioria dos professores, a implementação do politécnico foi vista primeiramente como uma coisa muito espantosa, né... pelo fato da questão como foi distribuída nas escolas, mas depois das discussões, notou-se que, de fato, poderia ser uma coisa que pudesse dar resultado para os estudantes, para a qualidade do ensino. A partir de formações, foi possível entender um pouco dessa ideia para que pudesse ser implementada, embora eu acredito que foi muito rápido a questão da implementação da ideia nas escolas, foi muito rápido, não houve tempo hábil, digamos assim, para as escolas se prepararem e se adequarem sua grade, seu currículo pra que isso acontecesse. E a questão da avaliação, eu creio que a escola ela tentou fazer da melhor maneira possível, embora a gente saiba que, eu ao meu ponto de vista, muita coisa não saiu do papel, ela tentou organizar da melhor forma com o grupo dos professores da época.

Entrevistadora: E quando se falava em avaliação, o que era dito?

Entrevistado: O que era dito em questão da avaliação, era que precisava de mudanças, assim como é falado hoje, né, se você for ver, a questão da avaliação é um tema bem polêmico, todo mundo fala em mudanças, mudanças e mudanças, mas na prática a coisa nós sabemos que não funciona bem assim, então foi falado em mudanças, mas a gente sabe que muitas vezes não saiu do papel a questão da avaliação; digamos assim que tentou-se, mas não vi resultado.

Entrevistadora: Você trabalhou na escola durante que período?

Entrevistado: Eu trabalhei de 2011 até início de 2013, então eu peguei bem o início, eu acho que começou a deslanchar mesmo a questão do politécnico a partir de 2013, se não estou enganado, pois 2011 foi quando houve a implementação e já foi assim: vai mudar e mudou, então foi isso que aconteceu. Acredito que 2012 foi um ano, digamos assim, de implementação onde foi tentado fazer o possível para que, de fato, acontecesse o Seminário. Acredito que 2013 a coisa andou melhor.

Entrevistadora: Você pode falar um pouco do Seminário?

Entrevistado: Sim... só na escola? Ou posso falar em Gramado também, pois trabalhei lá com o Seminário.

Entrevistadora: Pode falar!

Entrevistado: A questão do Seminário, eu acredito que foi uma ideia muito bacana, creio que poderia ter rendido bons frutos, se tivesse dado uma certa sequência nisso, porém a concepção dos professores também tem que mudar. Então, enquanto os professores não se abrirem pra novas práticas, vai ser difícil a implementação de disciplinas como Seminário Integrado, que visa, como o próprio nome diz, dar uma certa interdisciplinaridade das coisas.

Entrevistadora: E por que você acha que parou? Pelo que você está me dizendo, o Seminário não existe mais.

Entrevistado: Não existe mais, então creio que a educação é vista hoje como uma coisa política, né, uma visão de quatro anos, então assim como teve outros programas que foram lançados por governadores passados, ele deixou o governo, veio outro, com outras ideias e mudou e assim por diante. O que é uma pena; por isso que a educação está tomando o rumo que está tendo, né... com esses resultados que não são legais pro Brasil, pelo fato da continuidade, porque se implanta um “negócio”, quando a coisa tá começando a andar muda o governo, muda o enfoque, muda tudo e vem uma outra coisa, e esse é um dos maiores problemas que nós estamos enfrentando, principalmente no estado.

Entrevistadora: E voltando lá para o que você falou, da concepção dos professores... você disse que precisaria dessa mudança, dessa consciência pra poder mudar, mas qual é a concepção dos professores?

Entrevistado: O que eu vejo, a concepção dos professores é mais para o ensino tradicional ainda, digamos assim, eu te dou a prova, tu resolve, e aquilo ali é a tua nota, né... a concepção da avaliação, ela tem que deixar de ser vista como uma coisa final, o produto final do teu trabalho. A avaliação ela tem que ser vista como uma ferramenta para se ver onde você pode ter errado e onde que se pode melhorar para que aquele aluno atinja o objetivo proposto no plano de trabalho.

Entrevistadora: E na Escola X você trabalhou somente com Matemática nesse período?

Entrevistado: E Física.

Entrevistadora: Matemática e Física E você era o responsável, então, pelo componente além da área da Matemática, também pelas Ciências da Natureza.

Entrevistado: Isso!

Entrevistadora: E como você enxerga a integração de área? Por que há diferença entre a Matemática e as Ciências da Natureza.

Entrevistado: Bom, a integração de áreas eu acredito que é uma coisa bacana, porém eu acho que a divisão de Matemática e Ciências da Natureza, pra nós da Matemática gera um pouco de desconforto a partir do momento em que Ciências da Natureza se tem Química e Biologia também. Então eu acredito que nessa parte não é legal para os profissionais trabalharem, que no momento em que você vai trabalhar com Ciências da Natureza pode ser que se venha a trabalhar com Química e pode ser que se venha a trabalhar com Biologia também, e nós sabemos que nós da Matemática não temos formação nenhuma nessas duas áreas de Química e Biologia, mas na Física é tranquilo... Até porque se tem “cadeiras” que dão mais segurança, te dão mais uma visão de como funciona, que te permite ministrar aquela disciplina.

Entrevistadora: Então, você considera que alguns profissionais estão assumindo os componentes das áreas sem a devida preparação?

Entrevistado: Com certeza! É o que ocorre muito, né.

Entrevistadora: Ok! Certo, você teria mais alguma coisa para falar também da sua formação?

Entrevistado: Não, a princípio é isso.

Entrevistadora: O seu mestrado é em...?

Entrevistado: O meu mestrado é em Matemática na questão da área de equações diferenciais.

Entrevistadora: Ok, então como primeiro objeto para discussão, eu vou te apresentar dois trechos da proposta, vou pedir pra você ir acompanhando a página e a outra que diz assim: “A avaliação emancipatória insere-se no processo educacional como eixo fundamental do processo de aprendizagem, não somente porque parte da realidade ou porque sinaliza os avanços do aluno em suas aprendizagens, como também aponta no seu processo meios para a superação de dificuldades, mas especialmente porque se traduz na melhor oportunidade de refletir e rever as práticas na escola”. Isso foi retirado, então, da própria proposta do Ensino Médio Politécnico, lá na página 19, e outro trecho logo abaixo: “O trabalho interdisciplinar como estratégia metodológica viabiliza o estudo de temáticas transversalizadas o que alia a teoria e prática, tendo sua concretude por meio de ações pedagógicas integradoras, tem como objetivo uma visão dialética integrar as áreas de conhecimento e o trabalho”, isso na página 18. Então, com base nesses dois trechos do documento da proposta do Ensino Médio Politécnico, eu gostaria que você comentasse se você percebeu, no cotidiano da escola, práticas avaliativas... alguma mudança nas práticas avaliativas nas aulas de Matemática.

Entrevistado: O que eu pude perceber é que tentou-se, nas aulas de Matemática, preparar o aluno para as disciplinas de Seminário Integrado, então meu ponto de vista foi que os

professores eles procuraram adequar suas aulas, suas metodologias na época para preparar os alunos, visando o Seminário Integrado, então na aula de Matemática se trabalhava o que tinha que ser trabalhado em Matemática, mas também fazendo o *link* com o que eles poderiam vir a trabalhar no Seminário Integrado, pois também não adianta você pegar e querer integralizar tudo se tu não tem também a questão da definição. Nós sabemos que na Matemática precisa da definição para que se possa pensar um pouco mais; não se consegue ir para uma atividade prática se não se tiver o conceito, então eu acho que foi tentado trabalhar essa questão de melhorar os conceitos, procurar problematizar mais as aulas, visando trabalhos futuros na questão do Seminário Integrado com uma pesquisa que os alunos desenvolviam, conforme o tema que era proposto em cada Seminário.

Entrevistado: Ok, e isso você notou também na Escola X?

Entrevistado: Desejo de alguns professores né..., isso eu notei.

Entrevistadora: Hum... mais alguma coisa pra acrescentar nessa questão?

Entrevistado: Não.

Entrevistadora: Podemos seguir, então, nas imagens... dê uma olhada na tirinha e na charge em cima, e eu gostaria então de perguntar: as imagens lembram alguma situação do cotidiano de sua escola?

Entrevistado: Lembram e, na realidade, é o que acontece, né.

Entrevistadora: E como essas imagens se articulam com o texto da proposta do Ensino Médio Politécnico?

Entrevistado: A questão emancipatória aqui através das tirinhas não existe nenhuma, né, então é uma avaliação como eu falei no início, que está focada principalmente no estímulo resposta, digamos assim; eu te dou a aula, te explico e quero ver o que você fez, então é bem engessado, e na segunda tirinha parece que, conforme o aluno, conforme a nota, digamos assim, quanto mais “queridinho”, melhor é a nota.

Entrevistadora: Isso tem relação com o cotidiano ainda?

Entrevistado: Olha, falando por mim, eu procuro nunca “pessoalizar”, tento ser o mais impessoal possível na questão da aula e da avaliação, mas a gente vê muitas vezes com colegas, não só da Matemática, que existe, sim, ainda essa questão do “apadrinhamento”... ah, é meu queridinho, então vai ter um bônus, por mais que se diga que não é dado, no fundo todo mundo sabe que ainda ocorre. Então, através dessas charges aqui, dá perceber que muita coisa ainda precisa ser mudado na questão da avaliação, mas também eu acho que falta um pouco de formação e de abertura, formação, ou seja, a mantenedora proporcionar momentos que visam esse esclarecimento e também a abertura dos professores, porque hoje em dia eu vejo a

classe em geral ela é muito acomodada para as coisas novas, né, então não está muito aberta a discutir o novo.

Entrevistadora: A classe no geral?

Entrevistado: A classe dos professores no geral.

Entrevistadora: E como você enxerga os professores de Matemática com relação a isso?

Entrevistado: Pior ainda, é mais complicado. O que a gente pode ver é a questão até da própria base que está sendo implementado agora, a revolta de alguns professores com o novo, então parece que todo mundo quer ficar acomodado na sua zona de conforto, quer continuar na mesmice. Então é o que acontece com a avaliação, e que de certa forma acontecia antes do Seminário Integrado, e a revolta também aconteceu quando foi proposto e implementado o Seminário Integrado e, principalmente, na questão da avaliação também, porque nós temos que pensar que a avaliação, vou falar mais uma vez, serve também como uma avaliação do nosso trabalho. Então, devemos procurar fazer o máximo pra ajudar o aluno a enfrentar dificuldades, o que é bem difícil, pois hoje em dia se tem turmas cada vez mais diversificadas, tem a inclusão que se tem que dar conta, a quantidade de alunos que se tem em sala de aula, mas tu tem que dar o teu melhor pra procurar fazer um trabalho que fuja um pouco do tradicional, possibilitando a eles... abrir os horizontes.

Entrevistadora: Ok, então. Dando sequência, F., você acha que a avaliação Matemática evoluiu qualitativamente com essa implementação do Politécnico?

Entrevistado: Não, não vejo uma evolução. Esse era um dos meus medos quando surgiu a proposta e a discussão, até porque, se nós compararmos alguns dados do Enem, antes do Politécnico ainda existia dados melhores, então eu me lembro que na época houve uma divulgação por parte do governo que os alunos estavam evoluindo no Enem, porém o Seminário Integrado ele foi gradativo, né. O primeiro ano foi somente o primeiro ano, no segundo ano primeiro e segundo ano e no terceiro ano que todo o Ensino Médio passou a ter o Seminário Integrado.

Entrevistadora: No Terceiro ano passou a ser Politécnico.

Entrevistado: Isso, esse terceiro ano houve a queda do desempenho da nota gaúcha do Enem, eu não vejo que surtiu muita melhoria na questão de avaliações, né, a questão do ensino eu acho que não. Eu creio que ajudou o aluno a ver a aplicação na Matemática no dia a dia. Isso é, acho que o Seminário Integrado ele veio pra mostrar, porque antes nós ficávamos apenas lá nas definições, nos exercícios básicos e não problematizava tanto, com o Seminário Integrado e também com essa metodologia da avaliação que nós seguimos que é o Enem, né... que prepara-se o aluno para o Enem hoje em dia, porque abre as portas para o Ensino Superior. A

questão das áreas que houve uma problematizado maior; foi separado por áreas do conhecimento, e aí então houve uma melhora, eu acho a que ideia dos professores para problematizar mais é assim, preparar os alunos melhor.

Entrevistadora: Tá bom, mais alguma coisa?

Entrevistado: Não.

Entrevistadora: Então é isso aí, e como acha que está se desenvolvendo a concepção e o processo de avaliação em Matemática frente às práticas avaliativas que vem ocorrendo?

Entrevistado: Concepção... Então é, eu vejo que a concepção ainda precisa ser melhorada em respeito à avaliação, e muito, no Ensino Médio e embora já como eu fiquei um tempo longe da sala de aula ali por conta do mestrado, deu pra ver que deu uma certa mudança no pensamento dos professores também.

Entrevistadora: Por que você acha isso?

Entrevistado: Eu acho que estão assimilando a ideia, né, pois tudo o que é novo gera polêmica, então acho que, a partir do momento em que começaram a assimilar e começaram a refletir que pode ser uma coisa boa, começou a mudar um pouco do pensamento, e eu vejo que hoje algumas práticas elas já estão sendo diferentes na questão da avaliação. Porém, a gente sabe que ainda não é o ideal, só que assim como a escola lida com um monte de mentes, né, os professores cada um tem a sua opinião; é bem complicado, porque eu acho que tem tudo pra dar certo, porém, pra dar certo precisa que todos se disponham a fazer. Enquanto isso não acontecer, eu acredito que vá ser difícil atingir bons resultados, um trabalhando de uma forma, outro trabalhando de uma forma diferenciada, mas eu creio que embora eu acho que vá ser um processo longo, principalmente os professores de Matemática estão assimilando um pouco melhor essa questão da mudança.

Entrevistadora: É?!

Entrevistado: Mas é difícil, eu acho... alguns, os mais novos.

Entrevistadora: Bom... E quanto à área de conhecimento, a Matemática tem colaborado, ajudado pra aprendizagem por projetos?

Entrevistado: A questão de trabalhar com projetos é uma coisa muito complicada também nas escolas, né, então, assim, na realidade eu não vejo muito a Matemática colaborando nesses projetos, talvez por... sei lá, o que que eu poderia dizer como um problema a questão da Matemática não estar inserida, mas ela não está inserida... Geralmente procuram o professor de Matemática para tabelar dados, essa é a finalidade do professor de algum projeto desenvolvido na escola... “ah! eu preciso fazer um gráfico”, daí recorre ao professor de Matemática. Eu vejo que muitas vezes só procuram o professor de Matemática quando

precisam tabelar alguma coisa, interpretar alguma coisa através de números e assim por diante.

Entrevistadora: E pra você isso não é satisfatório, não é o ideal? Como deveria ser?

Entrevistado: Não, não é o ideal, porque na realidade eu acho que precisaria ser bem planejada, onde envolvesse todas as disciplinas desde início, não na hora que precisasse do professor de Matemática, mas ao professor pra ajudar, então acho que o professor se sentiria bem mais confortável, bem mais satisfeito participando do trabalho desde início, até pra conhecer o projeto e muitas vezes dar a ideia, né...

Entrevistadora: Eu vou usar esse gancho ali, você estava falando antes, F., do Seminário Integrado, como o responsável por essa questão dialética entre as áreas do conhecimento, ele então propiciou ou não propiciou momentos em que a Matemática pudesse avaliar de forma diferente?

Entrevistado: Eu creio que propiciou, né... criou momentos, na questão da avaliação criou momentos sim, porque também a abordagem era diferente, era uma aula diferente, então a abordagem também era um pouco diferenciada, embora se tratasse da Matemática.

Entrevistadora: Então, dentro da Matemática, houve momentos?

Entrevistado: Houve momentos onde pudesse ser avaliados de forma diferenciada.

Entrevistadora: Mais alguma coisa a acrescentar?

Entrevistado: Não, acredito que era isso.

Entrevistadora: Isso... então tá bom!

Entrevistado: Bom, espero ter lhe ajudado na pesquisa e agradeço pela oportunidade!

Entrevistadora: Ajudou, sim! Obrigado e agradeço pela entrevista!

APÊNDICE J

ENTREVISTA COM A P3

Entrevistadora: A nossa entrevista compreende o período de 2012 a 2016 sobre a implementação do Ensino Médio Politécnico e o tema é avaliação e a relação com o Ensino Médio Politécnico e os desdobramentos da implantação na escola, no caso, nessa escola que você trabalha, nesse período investigado. Posso começar, então?

Entrevistada: Podes sim!

Entrevistadora: A primeira questão... eu gostaria que você falasse como você chegou na escola, fizesse uma retrospectiva da sua chegada na escola e como foi esse período da implementação do Ensino Médio Politécnico. E já gostaria também que você aproveitasse, ao fazer essa retrospectiva, que você tentasse responder qual a concepção de avaliação que a escola se apropriou nesse período de 2012 a 2016, em que você estava presente?

Entrevistada: Olha, pensar quando eu ingressei, sabia que estava acontecendo a implementação, mas eu não participei, inclusive foi o ano em que eu trabalhei com o 3º ano do Ensino Médio e foi o ano que era como se fosse o último ano que não teria politécnico, então eu acompanhei algumas coisas de te ouvir falar e de quando eu precisava de alguma ajuda e quando eu te procurava e tu ia me colocando essas diferenças do politécnico.

Entrevistadora: Olha, eu nem me lembrava direito disso...

Entrevistada: Foi na época, pelo que eu entendi, que teve uma mudança na quantidade de horas do segundo ou do primeiro ano, e passou a ter o contra turno e tu precisou atender mais um horário de algumas das turmas e aí eu tive que pegar a Matemática do 3º ano do Ensino Médio, que era tua, pra ti ficar só com o politécnico, e a minha turma não era né, era o último ano deles. Então, o que que aconteceu: no ano seguinte, eu passei a trabalhar com os primeiros anos, que daí, sim, eles eram do politécnico. As grandes mudanças que eu acho que inclusive são um resumo de quem fala de politécnico, acho que cita é: as diferenças nesse sentido da carga horária, porque como na nossa escola até hoje prevalece, inclusive, é que, ao invés do sexto período, temos o contra turno, esse acréscimo... a questão dos conceitos que não se trabalha mais por nota, e sim por conceitos, a separação de áreas do conhecimento, mas que justamente quando se falava disso era tipo... mas “Matemática não interfere, porque Matemática é sozinha”, então, de certa forma, não senti assim, como se eu tivesse preparada no sentido, “C., tu vai trabalhar com o politécnico, vamos te passar algumas orientações pra que tu entenda como que vai ser esse novo processo”, e sim, essas mudanças assim bem

pontuais, “agora vai ser assim, não vai mais ser assado, e segue o baile”. Então, eu acho que foi meio como dizem, “a toque de caixa”, assim né, vai, começa, e vamos lá, né, meio que assim... Acho que foi a minha entrada pra trabalhar com o politécnico. Qual que era a outra pergunta?

Entrevistadora: E a concepção de avaliação que a sua escola se apropriou? Por que tu participou, mesmo vindo de fora, me olhando, me observando, né... pelo que você lembrou ali, você de certa forma viu essa implementação. Então eu te pergunto: e depois você trabalhou com o Ensino Médio Politécnico, então você pode responder pra mim.

Entrevistada: Pois é, em termos de avaliação, acho que não só eu penso assim que avaliação é o ápice depois de todo um planejamento, de uma outra parte que vem antes, né, mas não consigo te sintetizar uma coisa assim que mudou em termos de minha disciplina. O que eu havia pensado em fazer no terceiro ano antes, que era sem o politécnico pra que eu passei a fazer no primeiro ano com politécnico e me lembro que uma das exigências assim em termos de avaliação “prova”: “agora precisamos constar os objetivos que devem ser atingidos na avaliação”. Alguma coisa nesse tipo, mas nada assim, sabe... eu penso que quando a gente inicia “ah, vamos mudar o formato de algumas coisas”, algumas coisas mudam realmente, mas eu não percebo algumas coisas em termos gerais de falar assim “nossa, mudou realmente, agora faz todo o sentido” ou passou a ser assim tão diferente, entende? “Foi diferente”, não me senti pensando assim: “nossa, agora vou ter que repensar o que eu vinha fazendo” pro que eu vou precisar começar a fazer.

Entrevistadora: Ok, entendi. Então você acha que a avaliação, ela não mudou muita coisa?

Entrevistada: Não, e acredito que assim, tudo bem, eu era uma professora nova, não havia muito tempo que tinha entrado, poderia ter sido até uma coisa que tivessem me chamado a atenção, né, nesse sentido “olha, tu não está trabalhando de acordo, tu deveria estar repensando”, mas também não foi algo que ocorreu, então eu não sei, me parece isso, sabe, não senti ter feito uma grande mudança e não me senti cobrada nesse sentido nem depois.

Entrevistadora: Entendi, então acho que posso passar pra outra questão. Você recebeu ali o meu material, então você viu que eu coloquei na segunda lâmina dois trechos do documento, da proposta do Ensino Médio Politécnico. Eu gostaria que você comentasse lendo esses trechos que dizem assim: “A avaliação emancipatória insere-se no processo educacional como o eixo fundamental do processo de aprendizagem, não somente porque parte da realidade ou porque sinaliza os avanços dos alunos em suas aprendizagens, como também aponta no seu processo os meios para a superação das dificuldades, mas especialmente porque se traduz na melhor oportunidade de refletir e rever as práticas na escola”. Isso na página 19, e também

trás o outro trecho, que fala assim: “O trabalho interdisciplinar como estratégia metodológica viabiliza o estudo de temáticas transversalizadas, o qual alia teoria e prática, tendo sua concretude por meio de ações pedagógicas integradoras, tem como objetivo numa visão dialética, integrar as áreas do conhecimento e o mundo do trabalho”, isso na página 18. Então, como tu percebe, no cotidiano da escola, as práticas avaliativas nas aulas de Matemática... na tua escola? Porque nela pode ocorrer diferente das outras, mas eu quero que você veja dentro da sua realidade, como têm acontecido no cotidiano as práticas avaliativas?

Entrevistada: Eu acho que é uma questão que varia de um professor para outro, porque se a gente for pensar... eu confesso que, de repente, fosse até uma ilusão da minha parte quando, antes de ser professora, sim... eu esperava ter uma estrutura diferente em termos de uma coordenação, uma direção, algo que realmente tivesse também uma função fiscalizadora bem no sentido da palavra mesmo, no sentido assim de “olha, a gente tem um plano do que tu deve seguir, a gente acompanha o que está sendo feito em sala de aula, e a gente também tem depois essa questão da tua avaliação... e de ter um trabalho todo coerente”, mas me parece que na verdade não, a gente tem uma liberdade quase que excessiva, eu deixo de fazer e parece que tudo bem. Se confia totalmente e cegamente, então é bem isso que eu te falei, até enquanto eu falava, eu pensava... Será que se eu tivesse presente na escola quando a proposta do Ensino Médio Politécnico tivesse sido lançada e eu tivesse participado de algumas reuniões ou de algumas convocações no sentido de “a respeito do politécnico, essa é a proposta, a ideia é que se passe a fazer assim e deixa-se algumas condutas no passado”, e eu não tive essa parte, né... eu entrei e a coisa já estava acontecendo. Então, de novo eu me pergunto, né... nada me fez não estar fazendo ou alguém tivesse me dito “tu, não estás fazendo de acordo com a proposta do politécnico”, então, eu percebo que vai muito assim... da concepção de cada professor, do que ele acha que é importante avaliar ou não, por exemplo, eu prezo muito mais por fazer uma avaliação que pontue alguns objetivos que eu tinha no início da aula, do que aquela velha fala do tipo “vou fazer uma prova pra ferrar o pessoal que não prestou atenção”, sabe... Eu acho que quando penso numa avaliação, eu penso principalmente dentro do conteúdo, dentro do que eu tinha que seguir com os alunos, o que eu acho que é mais relevante pra que eles saibam, que é aquilo que vai me dizer “olha, dentro de tudo eles souberam me responder isso, então acho que ficou bom”, e eu me questiono muito nas minhas avaliações no sentido. Uma questão é a coerência com o que eu faço, com o que eu projeto como objetivo e com o resultado, porque também acho muito complicado essa fala que às vezes temos de “foi mal em uma avaliação porque não estudaram”, eu acho que é colocar no outro sempre, o problema não está em mim, o problema está nele, que não estudou,

o problema está nele, que não prestou atenção, sabe... Coloca no outro então; eu já tive casos em que eu propus uma avaliação, percebi que grande parte da turma não foi tão bem, e conversei com a turma no sentido de... o objetivo sempre é o aprendizado, então se de repente nessa avaliação não foi possível ou teve uma grande dificuldade, não tenho problema com “vamos anular, vamos rever o conteúdo e vamos fazer uma nova avaliação”, porque eu sempre penso que, apesar de alguns comportamentos vierem a serem pensados como “bah... podia ter me esforçado, podia ter estudado mais”, mas eu penso que o objetivo maior sempre é o aprendizado. Então retomando, eu não sei se essa minha conduta ela vem de encontro com a proposta do que já deveria ser feito, no sentido de ninguém me alertou de que Fulana não é bem assim, ou se não está havendo uma consolidação do que é proposto do politécnico no sentido de “ah, a gente sabe que lá no documento era assim, mas vamos fazer assado”, não sei se eu estou atingindo o que tu tá me perguntado...

Entrevistadora: Tá, eu acho que sim, eu só tenho mais algumas perguntas, aproveitando a tua resposta, pra encaixar, que não está no *script*, mas como eu escutei a tua resposta, tenho algo de curioso pra complementar, então... Subtende-se que não foi explicado o que seria, então, a avaliação emancipatória do Ensino Médio Politécnico, isso? Posso também entender isso?

Entrevistada: Eu acho que pode, porque se eu pensar assim que eu não me lembro de ter tido um momento que me deixasse claro... eu não quero também dizer que não teve, mas de repente não surtiu o efeito que me fizesse refletir tanto, né, então penso que... eu vejo pra mim essa questão do politécnico em resumo é isso, eu entrei e continuei, e do jeito que eu fiz então parece que estava ok, estava adequado.

Entrevistadora: Ok, então vamos supor que estava adequado. O que tu entende, tu professora C., já que você me falou que vai também um pouco de concepção de cada professor fazer a sua avaliação em sala de aula, o que tu entende por avaliação emancipatória?

Entrevistada: Emancipar... a avaliação emancipatória... parece que eu estou com um pouco de dificuldade pra te dizer o que eu entendo...

Entrevistadora: Pode se basear também pelo texto, que eu tirei do Ensino Médio Politécnico. Ele fala algumas coisas sobre avaliação emancipatória; ele diz que avaliação emancipatória ela é o eixo fundamental da aprendizagem, parte da realidade, sinaliza avanços, também aponta o processo de meios pra superação de dificuldades, enfim... e traduz melhor a oportunidade, refletir e rever as práticas na escola. Na tua opinião, então, que práticas devem ser superadas na avaliação?

Entrevistada: Olha, parte da realidade sinaliza avanços, eu acho que a gente ainda está, porque de novo parece, assim, que a avaliação é o fim, tem um processo antes, e enquanto a gente

não muda o processo antes, não adianta tu querer avaliar, daí fica incoerente, né. Então eu penso assim, essa aproximação da realidade eu tenho impressão que às vezes no currículo de Matemática... ele fica um pouco... talvez, eu não consiga ver, mas eu acho um pouco difícil de aproximar de algumas maneiras. Então, nesse caso a minha avaliação ela é só pra constatar o aprendizado em alguns tópicos ou não, ela não vai, acredito que ela não seja emancipatória nesse sentido.

Entrevistadora: Acho que tu respondeu, então vamos pro segundo item que me chamou atenção nas tuas respostas... o documento do Ensino Médio Politécnico, ele fala da questão da interdisciplinaridade e você falou que a Matemática, foi dito pra você já de início: “a Matemática, ela é sozinha”, e aí eu te pergunto: em algum momento nesse período você viu a Matemática trabalhando em projetos interdisciplinares? Você de repente viu outras maneiras de levar em conta a avaliação em Matemática?

Entrevistada: Esse acho que é o grande problema nessa questão toda, porque se pensa em trabalhar por áreas, tá, mas Matemática fica sozinha, porque ela é uma ferramenta, ela pode ser utilizada nas outras áreas, mas a gente não tem essa cultura de trabalhar interdisciplinarmente, então, às vezes, professores que se conhecem e que pensam juntos “ah, vamos bolar um projeto juntos”, eu por exemplo, tenho já um tempo de caminhada em que eu me vi trabalhando sozinha pra, por exemplo, esse ano... Passar a pensar numa possibilidade de trabalhar junto com Espanhol e Artes, por exemplo. Então, às vezes, penso assim que não pode ser... não trabalhar assim interdisciplinarmente só por tentar e fazer algo assim sendo forçada de repente, né, e às vezes há amadurecimento de ideias, né, oportunidades que surgem, então... não se faz tanto quanto se deveria e acredito que... na ideia de que a gente coloca junto em áreas do conhecimento, penso que deveriam ser muito mais exploradas esse tipo de atividades e não, não vejo, não me percebo inserida então... Parece tudo estanque, né, Matemática, Natureza, Humanas e Linguagens e ainda... além disso, dentro dessas áreas cada disciplina trabalhando isoladamente, mas em algum momento precisam se juntar pros conceitos, precisam ser juntadas as avaliações de PPDA, e daí parece assim... uma questão de “estamos em áreas”... não, né! A gente faz acreditado uma avaliação, um papel, um “bloquinho”, assim: Química, Física Biologia, não é uma avaliação interdisciplinar, isso é só uma otimização, porque, na verdade, nesse caso até te digo, né... tu estava lá, era assim que estava acontecendo, né. Então acho que o que deveria ser explorado... a interdisciplinaridade não se está fazendo; isso foi uma colocação que eu até um dia fiz pras algumas pessoas, como que a gente vai pensar em avaliação no sentido “vamos trabalhar em área”, se a gente não teve uma proposta de trabalhar em área no sentido de, eu penso, que quando vem essa ideia de

trabalhar com áreas, deveria até ter sido pensado diferente o modelo como está, porque no modelo da ideia em como se trabalha, continua tudo separado, a gente não tem, por exemplo, um período por semana Biologia separada, Física separada, Química separada, e um outro dia da semana vai ter uma proposta de atividade que envolva se não as três, mas duas pelo menos. A gente não tem um momento em que se pensa “hoje é o dia de se trabalhar interdisciplinarmente, pra além do que se vê isoladamente, então a gente quer, assim, fazer uma avaliação que esteja assim, acho que é um caminho meio torto.

Entrevistadora: Certo, acho que está respondido, sim. Agora tenho outras coisas aqui pra te perguntar, também sobre o Seminário Integrado, tu acha que então... Como é que você vê a evolução qualitativa da avaliação em Matemática? Tu já falou que você acha que não mudou muito, mas qualitativamente com a questão da humanização, de levar a fundo as dificuldades, ela mudou um pouco ou não?

Entrevistada: Ah... eu acho que, se eu pensar eu, enquanto professora, e estar cada ano repensando, que cada ano é um ano novo, e eu repenso o que eu fiz no ano passado e eu procuro fazer essa reflexão, eu acho que se é pra gente fazer sempre igual, sempre a mesma coisa. A gente deveria trabalhar numa rotina um pouco diferente, que fosse, por exemplo, fabricando peças, que é tudo igual mesmo, mas a gente está trabalhando com ensino, com aprendizagem, a gente está trabalhando com adolescentes, com crianças, com mudanças e tecnologias e novas possibilidades e, eu acho, que eu penso, por exemplo, no que eu fiz ano passado nesse mesmo conteúdo foi interessante, mas pra essa turma de repente não, ou acho que foi coerente para aquela época, mas de repente eu posso repensar, e de novo aí entra no que eu te coloquei antes. Acho que vai na concepção de cada um, porque a gente também sabe de relatos de professores que, inclusive não escondem isso, né, e se puderem corrigir o erro assim da prova, né, e “segue o baile”, né, e eu penso “será que é um exemplo de reflexão da prática?”. De pensar se está se levando aprendizagem, se é um instrumento que está mostrando aprendizado, acho que não, né... na minha opinião, então eu penso que, eu por mim penso, mas não porque o sistema por ser do Ensino Politécnico me faça pensar.

Entrevistadora: Tá, acho que entendi, está respondido essa outra questão que eu tinha pra te fazer... tu acabou respondendo com as outras reflexões que eu pedi pra ti fazer, que é como está se desenvolvendo a concepção e o processo de avaliação em Matemática frente as práticas avaliativas do Ensino Médio Politécnico, então, pelo que eu percebo, pelas suas respostas, seria então algo que está se desenvolvendo muito pouco, se é que está se desenvolvendo, é isso?

Entrevistada: Sim!

Entrevistadora: Então... é que na verdade eu te deixo falar tudo, pra depois encaixar as perguntas que eu tinha planejado... então você já respondeu essa aí, e outra... enquanto área do conhecimento, então, você tem mais alguma coisa pra falar da contribuição da Matemática por projetos? Porque a questão dos projetos, você falou da interdisciplinaridade, mas essa questão de projetos indisciplinados é uma grande característica do Ensino Médio Politécnico. Tem mais alguma coisa pra falar da contribuição da Matemática ali?

Entrevistada: Eu acho que uma das coisas que eu percebi foi que, quando tinha a disciplina de Seminário Integrado e que os alunos precisavam às vezes fazer um projeto de pesquisa e tinham às vezes propostas que envolviam pesquisas com unidades, então eles buscavam às vezes fazer levantamentos, depois apresentar os dados de gráficos. Então, de alguma maneira fazia com que a Matemática se inserisse, mas dessa maneira bem que... quase sutil, como uma ferramenta eu percebo que, porque não se vê assim, um projeto da Matemática, a gente vê assim, um projeto em outras áreas e que às vezes a Matemática se encaixa como ferramenta.

Entrevistadora: Ok, e agora vamos falar do Seminário já que você “puxou” o assunto. Enquanto articulador de movimentos dialéticos né... ele possibilitou a efetiva participação da Matemática nos projetos interdisciplinares a ponto de criar novos momentos pra avaliação? Ele conseguiu fazer isso na tua visão?

Entrevistada: Não, eu acredito que a Matemática se inseriu assim em situações em que fosse preciso, uma ferramenta que descrevesse de alguma maneira... pra eles colocarem, mas não que levantou possibilidades assim, até de chegar a uma avaliação, uma coisa complementar, nas vezes que eu trabalhei não percebi.

Entrevistadora: Ok, então vamos de novo pro slide, a gente tem duas imagens lá, e eu gostaria que você tentasse lembrar, olhando pra essas imagens, se elas são similares a algumas situações do teu cotidiano, tá!? No cotidiano escolar... se elas lembram alguma coisa, e como essas imagens na tua opinião se articulam com o texto da proposta do Ensino Médio Politécnico? Eu gostaria na verdade, que você falasse um pouco da relação também... professor e aluno na perspectiva emancipatória e como ela se dá dentro da sua escola?

Entrevistada: Mas aí é que está, de novo assim... a proposta da avaliação emancipatória é que nem eu disse pra mim, prevê “todo um antes” né, então quando a gente vê ali a charge que representa o Chaplin nos Tempos Modernos, a gente vive isso, infelizmente não sei se acaba sendo como uma desculpa, ou sendo como uma muleta, “ah é assim porque sempre foi assim” sabe mas, então se de repente a gente tanta mudar a gente consegue sim, porque de alguma maneira nós recebemos pronto o que deve ser trabalhado em escola né, a gente recebe por exemplo livro didático que vem organizado de tal maneira que como que... quase receitinha, e

a gente é reflexo de tudo o que já fez, tudo o que aprendeu e do modo como aprendeu então me parece que tudo isso converte pra gente continuar assim mas ao mesmo tempo a gente percebe que não está mais dando certo esse modelo, esse modelo de “recebe a provinha, resolve a provinha”, ah tirei nota alta, mas às vezes tirou nota alta simplesmente por sorte, às vezes tirou nota alta meio que por alternativas que a gente enquadra como sorte, chute, às vezes a gente percebe os próprios alunos às vezes fazem o comentário “ nossa olha aqui chutei todas, tive sorte que acertei” né, a avaliação eu penso que ela é o ensinamento que nós mostra, mas não só... e às vezes o que na verdade a gente vê na sala de aula, o tipo de dúvida que o aluno apresenta, o tipo de questionamento que ele te faz, revela que se ele está assimilando, se ele está aprendendo, conseguindo construir com ele mesmo aquilo que está sendo exposto ou se daqui a pouco ele estava indo por um caminho muito, como que ele formou essa dúvida, como que eu vou responder agora eu acho que às vezes revela bastante também, então na avaliação também tem aquela situação que “ ah eu me confundi, me deu nervoso, me deu um branco “ e eu acho que às vezes isso não é uma desculpa, isso acontece de fato sabe, então frente a avaliação ele foi tudo isso, mas porque a gente tá ainda nosso né, aí vem a proposta assim Seminário Integrado, áreas... mas continuou cada um na sua disciplina, cada um no seu dia, cada um no seu cantinho, os professores às vezes não tinham como se encontrar, daqui a pouco vem uma possibilidade diferente, porque todo o antes continuou igual, pra daqui a pouco pensa na avaliação diferente né, então eu penso assim, sim não deveríamos mais trabalhar do jeito que trabalhamos, eu penso que se fosse pra fazer sentido mesmo, nós deveríamos começar a conseguir desenvolver de alguma maneira quando possível, algo que fizesse mais de sentido como uma problemática sabe, que daqui a pouco fizesse os alunos “mas como que se resolve isso” ou então, se ah... por exemplo como eu disse antes, Química, Física e Biologia continue cada uma tendo as suas disciplinas separadas e depois a gente vai combinar numa avaliação todo mundo na mesma folha, mas será que daqui a pouco a gente não deveria ter um momento que pensasse vamos tentar uma aula que fosse, uma sequência de aulas que tentasse partir de um problema envolvesse ou duas delas ou as três delas, sabe alguma coisa assim que não só na área de Natureza que tem as outras também, pra que depois fizesse sentido fazer uma avaliação que buscasse ser mais interdisciplinar e que daqui a pouco fizesse esse aluno refletir mesmo, sobre tudo o que aconteceu porque esse é uma outra situação, eu li em algum lugar que, nós não fazemos avaliações que façam o aluno refletir e construir algo novo durante as avaliações. Nós fazemos avaliações que mostrem tudo aquilo que ele viu em sala e refletir só que daí sozinho, sem ajuda de professor, sem auxílio de um colega, sem poder consultar um material, porque

não sei se por equívoco ou interpretação às vezes a gente percebe essas falas “nossa... o professor deu assim, assim, assado na aula e na avaliação foi mais rigoroso, foi diferente” mas o diferente seria: ele queria instigar mais? Ou ele queria ferrar? E aí é muito complicado porque são muitas pessoas envolvidas né, e daí eu penso... o que será... qual é o objetivo maior por trás né, e aí a gente acaba concordando, dá a aula, as a avaliações, vê se foi tudo bem, e acho que sim, a gente deveria se espelhar e lembro que quando eu ouvi falar da escola da Ponte em Portugal, Jose Pacheco, e a proposta é que se desconstruísse essa história do aluno sentadinho, quadro cheio... sobre esse processo. Tá... mas como assim como que ele vai fazer um conteúdo que não é tão fácil assim e tu fazer uma atividade prática porque ele citava assim... um dos problemas que ele tinham pra desenvolver Matemática era vamos projetar uma casinha na árvore, o que nós vamos precisar saber, e daí ele quis tentar puxar o gancho de calcular área, calcular perímetro, e eu pensei ok... vai ter conteúdos que talvez vá ser simples de se trabalhar uma situação dessas, existe conteúdos que a gente percebe uma facilidade e mais próxima, mas aí eu pensava assim, e se eu tivesse que ensinar o círculo trigonométrico como é que eu vou buscar uma atividade que faça o total sentido, e daí eu ficava um pouco distante, mas aí se a gente para pra pensar que do jeito que tá insistindo em fazer, não está mais dando certo, então a gente percebe que não está mais dando mas vai continuar fazendo desse jeito, e a gente desconsidera, critica, e acha errado uma maneira de um revolucionário? Que às vezes parece demais né... que é virar totalmente do avesso e todo mundo vai ficar meio perdido? Mas eu acho que se a gente tentasse dosando... porque tem que ser o 8 ou o 80? Mas aí por outro lado, vem de encontro estamos sendo cobrados quanto ao resultado das provas do SAERS... então nossa escola está em nível básico, tem que elevar esses índices então, a gente tem que correr atrás, entendeu!? Então de uma lado tem uma avaliação externa que é cobrada, uma coordenadoria que quer melhores resultados e do outro lado a gente tem que fazer um pensamento com a outra proposta e daí como a gente está falando em educação em um país tão grande, as mudanças cada vez vão demorar mais? E aí entra no problema, por exemplo, eu penso que geometria, é o calcanhar de Aquiles da Matemática né “ ah... porque fica pro final do ano e no final do ano às vezes não dá tempo, então deixa pro outro ano e outro ano acontece de novo e daí... esse ano fui trabalhar, um trabalho de área com o 3º ano do Ensino Médio, cortar as figuras assim, fórmulas de áreas ...“não professora, não sabemos” então precisamos chegar ao 3º ano do Ensino Médio pra fazer uma atividade assim “aí eu penso assim... está distante os conteúdos também, aí eu olhando a base curricular nacional, parece que assim... eles tentam colocar as quatro grandes grupos todos os anos pra que cada ano, seja aprofundado, pra que cada ano seja revisto, e daí

eu penso assim... achei interessante porque assim... do modo como no estamos é: funções, sistemas lineares e determinantes, matrizes, trigonometria, geometria, então eu penso... que seria legal um diálogo maior mas aí, parece que estou sendo polêmica também, enfim não sei se é assim, mais a reforma do Ensino Médio e aí parece que a gente está sempre assim né: “vamos discutir”, “vamos falar”, “vamos tentar, aí não sei vai dar”, e o pior é que enquanto isso, a gente continua do mesmo jeito, preenchendo provinha, uns só pensam em nota e não no “nossa... eu consegui mesmo compreender como que desenvolvia?” E na nota né... que daí, vira número. Não sei se respondi tua pergunta?

Entrevistadora: Bom, respondida minha pergunta, eu já ia te perguntar como que a gente poderia mudar isso e você já respondeu antes mesmo de eu fazer a pergunta.

Entrevistada: Eu sinto uma angústia assim... do que se pode fazer, por exemplo esse ano eu estou desenvolvendo um TCC que eu estou fazendo de uma pós em ensino de matemática, e a proposta foi ensinar não prismas, pirâmides, cilindros e cones, e sim prismas e cilindros, cones e pirâmides, de uma maneira a generalizar porque um são duas bases e um corpo, e o outro é uma base e um vértice, e aí tô trabalhando com os alunos um material que era mais ou menos assim... e os alunos, é até meio engraçado, porque os alunos estão acostumados a ir pro quadro, e quando notei eles em grupo entreguei o material pra eles e eu via eles se debruçando e fazendo e eu fiquei tá e eu vou ficar fazendo o que agora ? Vou ficar só olhando? Qual que é a parte que eu vou? Aí eles não profe eu não entendi direito essa questão é assim, assim, assado e eu fiquei pensando será que essa é a ideia que deveria ser repensado? Porque inclusive os alunos perceberam assim que acolheram a ideia, foi interessante ver eles formando os grupos e irem trabalhar e construir, por aí eu levei isopor, palito de churrasco e eles montavam os cones ou as pirâmides e viam a altura, o apótema, enxergavam triângulo retângulo... então eu pensei: “olha eu estou aqui mais analisando e auxiliando do que desenhando uma pirâmide tridimensional num quadro tridimensional, né?” E eu pensei: “será que seria atividades assim que deveriam ser repensadas?”

Entrevistadora: E outra coisa que você falou que me chamou atenção, falou várias vezes que a avaliação seria o fim, teria que ser repensado o “antes” e você está falando como deveria talvez ser repensado o “antes”, esse “antes” então é o planejamento?

Entrevistada: Sim... porque inclusive uma coisa que eu me preocupo muito, por exemplo nas férias, quando a gente está pra iniciar o ano letivo, tudo bem... vou repensar o conteúdo, o que eu realmente quero que o meu aluno vá aprender ao final desse conteúdo, por exemplo, de funções que eu fiquei bastante no primeiro ano né, (a função quadrática, exponencial e logarítmica) aluno que eu quero que ele aprenda? Aí eu pensava assim, partindo dos objetivos

do que eu quero que ele aprenda, eu vou desenvolver como que ele atinja esses objetivos e na avaliação eu espero ter como resultado a comprovação desses objetivos que foram lá do início. Então se por exemplo, se eu quero que eles saibam calcular o zero, construir um gráfico, fazer por exemplo o contrário, olhar pra um gráfico e conseguir tirar a equação, a função, e ver uma situação problema que envolva essa função e consiga resolver ela, interpretar... era o que eu mais ou menos imaginava pro ano todo, então eu penso assim, tenho esses objetivos, construo em cima desses objetivos como eu quero trabalhar, e a avaliação daí vai ser a confirmação ou não se foi eficaz... então eu penso sempre isso, no que eu tenho de objetivo pra o que eu vou querer como resultado, porque eles vão andar juntos né não adianta ter o objetivo de ensinar um “negócio” e depois na avaliação cobrar outro, aí também não faz sentido né.

Entrevistadora: Ok, então era isso, agradeço mais uma vez pela tua participação nessa entrevista!

Entrevistada: Eu que te agradeço e espero ter te ajudado !!

Entrevistadora: Ajudou bastante sim!

APÊNDICE K

ENTREVISTA COM A P4

Entrevistadora: Primeiramente eu gostaria de te agradecer por ter aceitado participar dessa entrevista, e gostaria de relembrar que a minha pesquisa trata como tema a avaliação e ela versa sobre Ensino Médio Politécnico e os desdobramentos da implementação dele no período de 2012 a 2016 que foi o período em que ele se manteve sem grandes alterações, eu gostaria então que você começasse, comentando comigo como foi a sua chegada na escola no período do politécnico.

Entrevistada: Bom eu tive acho quatro ou cinco meses né, eu fui muito bem orientada, bem recebida por todos, mas a questão do politécnico, acho que faltava muita coisa assim... faltava a gente ter mais reuniões... assim, pra realmente conseguir alcançar os objetivos, que era integrar todas as disciplinas, eu acho que isso faltou um pouco, não só nessa escola - porque eu vim de uma outra escola que também eu já havia começado na outra cidade, não tem um momento pros professores sentarem, todos juntos... e são raros os momentos, aí em as reuniões pedagógicas, tem outros recados, outras coisas é a gente não consegue, acho que deveria ser planejado junto, ia ficar uma coisa melhor, mas bem feita e com o objetivo melhor atingido né!

Entrevistadora: Ok, vamos ver se você consegue responder essa pergunta aqui: qual a concepção de avaliação que a escola se apropriou então durante esse período de 2012 a 2016?

Entrevistada: Nós avaliávamos pelas atividades que eles faziam, poderia ser prova, trabalho... não somente isso até porque como é o politécnico, tem da outras possibilidades mas era avaliado assim.

Entrevistadora: Como é a avaliação no politécnico?

Entrevistada: Tudo que eles fazem eles são avaliados, eles podem ser avaliados, devem ser avaliados em todas as atividades feitas e não feitas, pode ir pra avaliação.

Entrevistadora: E como você enxerga esse tipo de avaliação? Você vê com bons olhos ou não? Tem alguma coisa que você mudaria?

Entrevistada: Eu acho que é uma coisa boa, não acho que seja um ponto negativo, acho que não, acho que eles devem ser avaliados, sim todas às vezes, eles estão lá pra aprender né... e a gente que tem uns às vezes que não querem muito, que ficam lá brincando, acho que é sim um ponto positivo eles serem avaliados em todas as atitudes, todas as atividades.

Entrevistadora: Ok, eu trouxe então pra nós conversarmos um pouquinho, dois trechinhos da legislação do Ensino Médio Politécnico, eu vou ler eles pra ti e depois eu gostaria que você respondesse com base nesses trechos, como que você percebeu no cotidiano da escola, as práticas avaliativas nas aulas de Matemática, tá? Então o primeiro trecho que é na página 18 diz assim: “o trabalho interdisciplinar como estratégia metodológica viabiliza o estudo de temáticas transversalizadas, o qual alia teoria e prática tendo sua concretude por meio de ações pedagógicas integradoras, tem como objetivo em uma visão dialética integrar as áreas do conhecimento e o mundo do trabalho”. E o outro trecho da página 19 diz assim: “a avaliação emancipatória insere-se no processo educacional como eixo fundamental do processo de aprendizagem, não somente porque parte da realidade ou porque sinaliza os avanços do aluno em suas aprendizagens, como também aponta no seu processo os meios para a superação das dificuldades, mas especialmente porque se traduz na melhor oportunidade de refletir e rever as práticas na escola”. Como você percebeu no cotidiano da sua escola, as práticas avaliativas nas aulas de Matemática?

Entrevistada: Não eram exatamente como deveria ser, seguindo o que está escrito ali, fala da interdisciplinaridade, de integrar as áreas do conhecimento, e isso não acontecia, eu na Matemática não conseguia, raramente conseguia fazer uma prática avaliativa integrando outras áreas.

Entrevistadora: No caso então, a interdisciplinaridade não ocorreu?

Entrevistada: Não ocorreu, foi o que eu falei o início né, a gente não tinha oportunidade de sentar com os outros profes pra tentar integrar tudo, então não acontecia...

Entrevistadora: Foi só esse o problema?

Entrevistada: Salvo alguns trabalhos né que até alguma atividade num sábado que a gente conseguia juntar um pouco, mas também não era muita coisa que foi feita, eu lembro de um trabalhando só.

Entrevistadora: Qual trabalho?

Entrevistada: Eu não lembro exatamente como foi, eu lembro que, não lembro exatamente do que era o trabalho, mas lembro que era um trabalho que eles tinham que apresentar tipo um cantinho temático, e aí tentar buscar dados...

Entrevistadora: Dos países?

Entrevistada: Isso, alguma coisa assim, que eu consegui trabalhar em Matemática, comentar alguma coisa de gráfico, de estatísticas, pra tentar integrar com as outras áreas.

Entrevistadora: E existiu, na sua opinião talvez, alguma outra dificuldade na questão da interdisciplinaridade, além da oportunidade de planejar?

Entrevistada: Eu gostaria de ter tido uma formação de repente, um tempo pra mim estudar mais, não que eu não me dedicasse além em casa, mas você tem somente aquilo né, você tem várias outras coisas então, um cursinho de repente, disponibilizado pela secretaria da educação alguma coisa, eu acho que ficaria melhor, os profes seriam melhores, estariam melhor preparados né...

Entrevistadora: Certo, então, na sua opinião, eu posso concluir que, além da falta de tempo de planejamento conjunto, também a formação seria interessante?

Entrevistada: Seria interessante, sim.

Entrevistadora: Ok, mais alguma coisa pra acrescentar sobre a dificuldade se chegar na interdisciplinaridade, que é um dos pontos da avaliação emancipatória que a proposta apresenta aparentemente como importante né?

Entrevistada: Não, acho que não, nós fizemos... tinha o Pacto, né, que foi um curso de formação, mas acho que poderia ter mais, mais específicos também.

Entrevistadora: E como você enxergou o Pacto?

Entrevistada: Ele ajudou em alguns momentos, ele ajudou, mas faltou ainda alguma coisa, tinha que ser mais focado ainda... do que foi, mas realmente teve algumas coisas bem boas que a gente aprendeu e conseguiu aplicar, mas teve momentos que deixou a desejar, tópicos assim que ...

Entrevistadora: Você consegue se lembrar de algum tópico que poderia ser melhorado?

Entrevistada: não consigo me recordar agora.

Entrevistadora: Tá, ok. Então vamos para a próxima questão. Aqui eu trouxe uma tirinha e uma charge... Então, observando essas imagens, eu gostaria que você me respondesse algumas perguntas. Elas lembram algumas situações no seu cotidiano da escola?

Entrevistada: Sim...

Entrevistadora: Por quê?

Entrevistada: Sim, a questão dos descontos, se for pensar na avaliação do politécnico não tinha descontos assim, a gente não conseguia visualizar tanto quanto, era números depois passou a ser conceitos eu entendo que ele está criticando a professora que simpatiza não desconta ou se não simpatiza e desconta, e é isso.

Entrevistadora: Uhum, e como essas imagens elas se articulariam com o politécnico? Tem alguma semelhança ou não?

Entrevistada: Não consigo identificar assim...

Entrevistadora: Tem algo nessas imagens que de repente o Ensino Médio Politécnico inventava a fazer? Ou não?

Entrevistada: Eu acho que não, não vejo agora, não consigo identificar.

Entrevistadora: E a partir delas, como fica a relação professor aluno na questão emancipatória? Que o politécnico fala muito da questão emancipatória né... da avaliação emancipatória, na sua escola como você vê, a partir disso, a relação entre professor e aluno?

Entrevistada: Eu acho que aumentou um pouco nesse período em função da avaliação emancipatória, o diálogo aumentou mas deveria ter aumentado um pouco mais até pra ajudá-los a ver aonde está a falha aí.

Entrevistadora: E tu acha que a avaliação na sua área, na Matemática ela evoluiu qualitativamente com a implantação da proposta do Ensino Médio Politécnico?

Entrevistada: Eu acho que não, acho que não mudou muito assim, depois que a gente foi se habituando aí eu já não estava mais na escola, acho que deu uma melhorada sim, mas no início eu me sentia muito perdida com a questão de ser emancipatória, então acho que não contribuiu muito.

Entrevistadora: Uhum... e a Matemática ela é má área isolada né ?

Entrevistada: sim!

Entrevistadora: você acha isso um empecilho pra interdisciplinaridade? Ou não tem nada a ver?

Entrevistada: Não, se conseguisse se sentar e planejar eu acho que é possível sim.

Entrevistadora: E como você acha que está se desenvolvendo? Porque agora você ficou um tempo na escola, no Ensino Médio e agora você voltou pro ensino fundamental mas eu acredito que algumas coisas você ainda fica sabendo né, como você acha está se desenvolvendo a concepção e o processo de avaliação na tua área, frente a essas práticas avaliativas que prevê o Ensino Médio Politécnico? Mudaram?

Entrevistada: Não, eu não vejo muito, até as reuniões são separadas, não mudaram as avaliações, talvez tenha mas eu não tenha conhecimento porque eu estou no ensino fundamental, mas eu, a princípio não vejo mudança assim, eles comentando que as práticas avaliativas mudaram.

Entrevistadora: E na época que você trabalhou com o Ensino Médio Politécnico na escola, porque subentende-se que essa tomada de consciência previa outro tipo de avaliação porque a tradicional já não estava mais funcionando muito bem né, você percebeu?

Entrevistada: Não, muito pouco, a maioria das avaliações eram avaliações tradicionais, muito pouco que não era.

Entrevistadora: E continua se fazendo isso?

Entrevistada: Continua se fazendo isso.

Entrevistadora: Uhum, era essa a minha pergunta. E aí então como projetos, a Matemática enquanto área do conhecimento, você acha que contribuiu naquela época para o movimento de projetos?

Entrevistada: Eu acho que sim.

Entrevistadora: Como que a Matemática apareceu ali?

Entrevistada: Em alguns projetos né, o que eu comentei eu lembro que teve um sábado com a questão dos países que eu consegui trabalhar com estatística, comentando enfim.

Entrevistadora: E análise de gráficos essas coisas?

Entrevistada: Isso, mas é difícil, tem alguns conteúdos, assuntos que eu tenho dificuldade de incluir, ainda tenho né de incluir a Matemática.

Entrevistadora: E você foi professora de Seminário Integrado também?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: O que você poderia me dizer do Seminário Integrado?

Entrevistada: Eu acho que é bem válido, até seria interessante ter um período de seminário pelo menos.

Entrevistadora: Não tem mais?

Entrevistada: Não sei no Ensino Médio né, não tenho mais Ensino Médio mas eu acho que não, não ouço ninguém falar em Seminário Integrado, porque eu professora né, eu aprendi muito com o Seminário, não posso dizer que eu gostava de dar aula de Seminário, não, eu não gostava.

Entrevistadora: Porque não gostava?

Entrevistada: Eu prefiro Matemática né.

Entrevistadora: Ah... achei que fosse específico “ah eu odeio Seminário Integrado”.

Entrevistada: Não, não, eu prefiro Matemática, mas pra eles terem noção de que era... o que eu trabalhava, não sei se eu trabalhava corretamente ou não, mas uma pesquisa... que realmente deve ser uma pesquisa, coleta de dados, coisas assim... eu acho interessante que eles não cheguem na faculdade “nus e crus”, sem saber nada, eu achava bem bom que eles tivessem esse conhecimento.

Entrevistadora: Então no Seminário Integrado você favorecia muito a questão de pesquisar, elaborar textos científicos...

Entrevistada: Isso, foi trabalhado bastante isso.

Entrevistadora: Você acha que o Seminário nessa função de articular as áreas do conhecimento, ele tinha essa função?

(Entrevistada interrompe)

Entrevistada: Não articulava muito, mas tinha.

(Risos)

Entrevistadora: Não articulava muito, ok essa era uma pergunta também, mas enquanto função aparente, você acha que ele ajudou de certa forma a Matemática a criar novos momentos pra avaliação? Porque muito se fala em criar novos momentos pra avaliação fora do tradicional.

Entrevistada: Sim eu ia comentar isso, que ele deveria se ajudado mais, eu não consegui integrar tanto, em alguns momentos sim, mudou minha visão também trabalhando o Seminário, em alguns momentos eu tive uma outra visão né, de como poderia trabalhar, ajudar, recuperar conteúdo e tal.

Entrevistadora: Mas porque você acha que o Seminário poderia ter feito mais e não o fez? O que talvez na sua visão, porque você foi professora de Seminário né... então acho que você é uma pessoa bem adequada pra responder isso: porque o Seminário não conseguia fazer isso? Foi só tempo pra poder planejar ou teve mais alguma coisa?

Entrevistada: Eu acho que também falta de preparação porque eu aprendi, dando aula, muita coisa eu aprendi assim, que eu não tinha tido contato ainda, falta de planejamento talvez... de buscar mais, de repente foi falha minha, se eu tivesse buscado mais também conseguiria ter articulado melhor talvez isso.

Entrevistadora: E como você define, se você fosse explicar pra alguém o que era o Seminário Integrado, como você explicaria?

Entrevistada: Era um momento que eles tinham pra aprender mais sobre pesquisa, o que é uma pesquisa, onde eu posso e devo pesquisar, onde eu não devo, os “macetes” de pesquisa na *internet*, eu lembro que eu trabalhei, nem tudo o que, sabe, mas às vezes não se tocam que nem tudo na *internet* é “legal”, é confiável né, uma pesquisa não é só “copia e cola”, era um momento que eles tinham pra trabalhar isso, pra refletir, aprender e refletir sobre isso.

Entrevistadora: ok, muito bem era isso, te agradeço mais uma vez por ter participado.

Entrevistada: Espero ter ajudado!