



SEÇÃO: ARTIGOS

Construindo alternativas freinetianas no ensino de avaliação educacional: uma experiência no curso de Pedagogia

Construyendo alternativas freinetianas en la enseñanza de la evaluación educativa: una experiencia en el curso de Pedagogía

Building freinetian alternatives in the teaching of education evaluation: an experience in the Pedagogy course

Adriana Varani¹, Ana Flavia Valente Teixeira Buscariolo², Viviani Domingos de Castro³

RESUMO

Neste artigo, nosso objetivo é apresentar e refletir sobre o trabalho pedagógico realizado na disciplina de Avaliação, do curso de Pedagogia, no ano de 2019, fundamentado em uma perspectiva da Pedagogia do Trabalho de Celestin Freinet. O desenvolvimento desse trabalho procurou superar a perspectiva de um ensino retórico e hierarquizado e, no campo da avaliação, buscou-se uma prática não centralizadora. Planejamos o curso pautado nos princípios de cooperação e autonomia de Freinet, através da inserção de instrumentos, como o plano de trabalho individual, que colaborou na autoavaliação, os projetos de estudo coletivo, os ateliês de trabalho e o livro da vida. Houve a parceria com professoras da educação básica que potencializaram o olhar sobre as práticas avaliativas. Como reflexão

¹ Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7480-4998>. E-mail: avarani@unicamp.br

² Prefeitura Municipal de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3181-4029>. E-mail: af_valente@yahoo.com.br

³ Prefeitura Municipal de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3242-9023>. E-mail: vivianidcastro@gmail.com

final, apontamos que as opções dessa experiência se aproximaram do isomorfismo pedagógico, à medida que oportunizamos formas de conhecer e aprender que podem se tornar referências na prática das futuras professoras.

Palavras-chave: avaliação educacional; Pedagogia Freinet; organização do trabalho pedagógico.

RESUMEN

En este artículo, nuestro objetivo es presentar y reflexionar sobre el trabajo pedagógico realizado en la disciplina de Evaluación, del curso de Pedagogía, en el año 2019, a partir de una perspectiva de la Pedagogía del Trabajo de Celestin Freinet. El desarrollo del trabajo buscó superar la perspectiva de una enseñanza retórica y jerárquica y, en el campo de la evaluación, buscamos una práctica no centralizadora. Planificamos el curso basándonos en los principios de cooperación y autonomía de Freinet, mediante la inserción de instrumentos como el plan de trabajo individual, que ha contribuido a la autoevaluación, los proyectos de estudio colectivo, talleres y libro de la vida. Hubo una colaboración con los profesores de educación básica que reforzaron la visión de las prácticas de evaluación. Como reflexión final, señalamos que las opciones de esta experiencia se acercaron al isomorfismo pedagógico, ya que ofrecimos la oportunidad de conocer y aprender caminos que pueden convertirse en referentes en la práctica de los futuros docentes.

Palabras clave: evaluación educativa; Pedagogía Freinet; organización del trabajo pedagógico.

ABSTRACT

The main purpose of this article is to present the pedagogical work carried out in 2019 in Evaluation discipline of the Pedagogy course, based on Work Pedagogy by Celestin Freinet. The development of this work sought to overcome the rhetoric and hierarchical teaching perspective and, in the evaluation field, searched for a non-centralized practice. We planned the course based on the Freinet cooperation and autonomy principles, by the use of instruments like the individual work plan, which one collaborated in the self evaluation, the collective study projects, workshops and the life book. A partnership with fundamental school teachers contributed with a view about the evaluative practices. In conclusion, we pointed out that the options of this experience approached the pedagogical isomorphism, as ways of knowing and learning which become references in the practice for future teachers.

Keywords: educacional evaluation; Freinet Pedagogy; pedagogical work organization.

PRIMEIRAS PALAVRAS – ALGUNS CONTEXTOS

A preocupação com os cursos de formação inicial de professores é tema recorrente nos contextos das políticas educacionais, na organização das instituições de ensino superior e, também, no cotidiano das escolas. Aspectos importantes são abordados quando pensamos na necessária qualidade da formação. Destacamos alguns, dentre tantos, que são pertinentes ao texto que desenvolvemos neste momento.

O primeiro diz respeito às compreensões sobre uma suposta dicotomia entre teoria e prática e sobre uma coerência entre discurso e ações cotidianas no trabalho pedagógico realizado no contexto dos cursos de licenciatura. A formação de um(a) educador(a) crítico(a), pesquisador(a), reflexivo(a), autônomo(a) e ético(a) necessita de uma proposta formativa coerente com essas qualificações. Há necessidade da existência de uma experiência cotidiana centrada em ações também éticas, investigativas, autônomas e críticas.

Os ingressantes na graduação em Pedagogia, muitas vezes, acreditam que ao iniciar o curso, as técnicas de ensino terão caráter preponderante no percurso formativo. Ao longo do processo, vão tomando ciência de que há sistematizações construídas em diferentes áreas do conhecimento que problematizam e complexificam o campo da educação e contribuem para o redimensionamento da prática pedagógica. Aspectos como as diferentes metodologias do *ensinaraprender*⁴, nas diferentes áreas de conhecimento da educação básica, têm relevância para o processo formativo, do mesmo modo que o ensino da ética, da moral, da psicologia, da historicidade, da sociologia, da democracia e das lutas são essenciais, inclusive, para provocar novas sínteses e principiar a compreensão no campo metodológico. O diálogo entre esses diferentes aspectos durante a formação inicial (e também continuada) é fundamental para a formação de professores que tomem a prática social como objeto de estudo e que possam, nos contextos do trabalho real da escola, colaborar com a formação de seres autores e autônomos, pesquisadores e profissionais que atuem de forma comprometida com a qualidade social.

Nesse sentido, há que se ter em perspectiva o diálogo entre os diferentes conhecimentos dos campos disciplinares que problematizam a educação e o ensino, as perspectivas metodológicas e técnicas do ato de ensinar e a prática social do ato de educar em contexto escolar.

Ao pensar em um planejamento pedagógico da disciplina de Avaliação na graduação de Pedagogia, o entendimento sobre a necessidade de coerência entre referenciais teóricos do campo da avaliação e a prática foi ponto de inflexão para produzir uma proposta de trabalho.

⁴ Optamos por esta grafia para destacar a indissociabilidade de diferentes conceitos.

Lembramos da defesa de Paulo Freire (1998), quando afirma:

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que se dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos (FREIRE, 1998, p. 71).

Para Freire, há uma virtude essencial ao professor: a coerência. Coerência expressa na ação que “nos impomos para diminuir a distância entre o discurso e a prática” (1998, p. 72).

O trabalho de planejamento da disciplina foi realizado coletivamente. Para além da professora da universidade, compomos o grupo com duas monitoras de graduação do Programa de Apoio Didático (PAD – programa de bolsas para alunos de graduação no apoio ao trabalho didático da disciplina). Uma foi direcionada para a turma do matutino e outra para a turma do noturno. E contamos também com duas estagiárias do Programa de Estágio Docente (PED). Esse programa é direcionado aos estudantes de pós-graduação para que realizem estágio docente no ensino superior e tem como um dos objetivos colaborar com a formação dos futuros professores universitários. Uma estagiária acompanhou a turma do matutino, e a outra a turma do noturno. Ao longo do semestre nos encontrávamos para planejar o trabalho a partir dos diferentes pontos de vista que nos compunham: Nathália e Thais com seus olhares de alunas do curso de Pedagogia, Adriana com o seu olhar de professora da UNICAMP e Ana Flavia e Viviani com os olhares de professoras da educação básica na escola pública, que trabalham na perspectiva da Pedagogia do Trabalho de Célestin Freinet.

Esse movimento tinha como ponto de inflexão construir um trabalho com princípios e instrumentos da Pedagogia Freinet. Desse modo, o planejamento da disciplina foi pensado para adequar e se aproximar dessa pedagogia que, a despeito de ser mais usual na educação básica, tem se estendido para o ensino superior. Considerávamos que tal opção era um dos caminhos possíveis para a coerência com o discurso para a formação de professores pela democracia e pela autonomia.

Importa ainda referir que à organização do trabalho corresponde sempre o duplo objectivo de instituir um modelo pedagógico assente na construção social das aprendizagens e de proporcionar aos formandos a experimentação de metodologias análogas às que serão desafiadas a operacionalizar com os respectivos alunos. O percurso realizado é, neste sentido, o da consciencialização do processo educativo em isomorfismo pedagógico (SEGURA, 1999, p. 35).

Isomorfismo pedagógico é um conceito cunhado por Sérgio Niza (2012) a partir de sua experiência no Movimento de Escola Moderna (MEM) em Portugal. Tem como perspectiva central a “homologia de estratégias das práticas pedagógicas com os alunos e dos processos da nossa formação” (NIZA, 2012, p. 105) de professoras e professores.

Nessa perspectiva é que têm sido desenvolvidos projetos que assumam a coerência entre o discurso por uma educação emancipadora e os fazeres cotidianos por uma educação com viés emancipatório. Ela tem sido construída em contraposição a uma organização pedagógica da aula no ensino superior que se caracteriza por privilegiar a retórica, a hierarquização do conhecimento e das relações. É incoerente e contraditório trabalhar com exposições e controle dos alunos, quando o conhecimento que defendemos discursivamente no trabalho realizado junto aos futuros professores (presentemente ou futuramente) tem outra natureza.

A experiência narrada neste artigo tem por objetivo apresentar e refletir sobre o trabalho realizado na disciplina de Avaliação, no contexto do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Unicamp, ocorrida no segundo semestre de 2019, ao longo de um semestre. A sua presença na grade curricular ocorre no quarto período do curso, após algumas disciplinas de fundamentos e da disciplina de Didática e concomitantemente ao desenvolvimento da disciplina de Metodologia do Ensino Fundamental.

As linhas que se inscrevem no trabalho dessa disciplina buscam a centralidade na avaliação educacional enquanto processo formativo, tanto para a escola, professores e estudantes quanto para as Secretarias de Educação. Ao ser um processo formativo, é necessário, então, que ela seja uma prática auto e hetero-formativa. A avaliação é um movimento de autorreflexão sobre como aprendemos na escola, sobre como vivemos na escola, assim como é um movimento de escuta sobre o que os outros têm a nos dizer. A partir desse outro, o objetivo é dialogar no sentido de encontrar passos a serem seguidos na continuidade do processo de aprendizagem, seja de crianças, adolescentes, jovens ou adultos.

Não queremos nos estender em demasia, mas vale uma reflexão sobre o campo da avaliação. Avaliar os alunos tem sido mais um dos desafios enfrentados pelo professor no seu cotidiano escolar. Segundo Freitas (2010), os processos de avaliação tornaram-se o centro da educação escolar pelo fato de serem os principais responsáveis pela manutenção das funções sociais previstas para a instituição. Freitas afirma que a estrutura escolar com *temposespaços* rígidos, baseada numa perspectiva tradicional, segue a organização social externa a ela e sua função social principal acaba por “produzir a subordinação, a conformidade com o sistema e não a de produzir um pensamento crítico sobre ele” (2010, p. 93).

A subordinação é resultado da maioria dos processos de avaliação, tanto em nível macro, como no nível micro. No nível macro, a subordinação está em reforçar a estrutura escolar que acompanha a lógica do sistema social que vivemos nas últimas décadas, materializado pelas políticas de avaliação externa e suas estratégias meritocráticas. No campo micro, a subordinação cotidiana é promovida pela criação de identidades submissas e dependentes, que conseqüentemente não promovem a autonomia dos estudantes.

A avaliação tradicional baseia-se em "um mecanismo artificial de motivar os alunos a aprender e a subordinar-se, já que a vida (motivador natural) ficou do lado de fora da escola" (FREITAS, 2010, p. 94). Assim, a avaliação não só cumpre a função de verificar o conhecimento do aluno, como também controla seu comportamento. E nesse controle, contribui ainda mais para a constituição de identidades submissas. A utilização de instrumentos como a prova, dentre outros, ocorre por via da imposição da ameaça, promovendo o medo.

Ao longo do nosso trabalho com as alunas da Pedagogia na disciplina de Avaliação, elas escreveram narrativas sobre as histórias vividas no campo da avaliação educacional em seu processo de escolarização básica. Nessas escritas memorialísticas, há a prevalência dos traumas promovidos pelos usos e abusos do instrumento prova. Além desses traumas, também relatam o processo intenso de influência negativa do fator nota, pois ela se compõe como objeto de desejo de estudantes, que deve ser alcançado a qualquer custo. Desse modo, a nota se configura como fetiche. Ao cabo das avaliações, notas emitidas produzem também identidades dos sujeitos elaboradas pelo outro, que é detentor do poder da emissão do dizer sobre o que o outro é. É o processo avaliativo em que julgamentos valorativos são emitidos e constituem a sua função classificatória.

Em contraposição a esse olhar e a partir de uma postura com a qual coadunamos, Luckesi (2011) defende a avaliação em seu papel diagnóstico, ou seja, uma avaliação em que há o diálogo, uma avaliação que se pretende produtora de um olhar que nos indica caminhos de continuidade e não terminalidade. Defende que a avaliação esteja a serviço da reflexão por parte do professor sobre o seu trabalho e sobre o desenvolvimento da aprendizagem do estudante.

Para Esteban (2002), a avaliação é uma prática de investigação e um instrumento de formação do professor como profissional reflexivo. Avaliação como "prática que traz ao mesmo tempo os saberes e os não-saberes de quem ensina e de quem aprende, mostrando que não é só a professora quem ensina, nem é só o/a aluno/a quem aprende" (p. 137), ou seja, avaliando as crianças, as professoras também se avaliam. E professoras que indagam sobre o processo de aprendizagem também indagam sobre o processo de ensino.

Na defesa de outra perspectiva avaliativa, encontramos a necessidade de pensar sobre a estrutura escolar, pois como lembra Freitas (2010), será preciso repensar a escola que queremos a partir de novas funções sociais; uma escola baseada, principalmente, na experiência da vida e na vivência com propósitos formativos. Freitas defende que a organização do trabalho escolar precisa se fundar no trabalho coletivo e no princípio da solidariedade. O autor conclui defendendo que “a motivação do estudo vem da luta e da necessidade de se construir o novo, e não da nota do professor” (2010, p. 98).

Em concordância com as proposições acima, vimo-nos no desafio de romper com uma avaliação como mecanismo de controle, com uma avaliação que produz dependências nas relações e que intensificam a formação de identidades submissas; desafio a ser desenvolvido nas microações do cotidiano da formação de professores no curso de Pedagogia no contexto da disciplina de Avaliação. Essa é uma disciplina em que se fala e se propõe que o processo de avaliação na educação básica seja desconstruído como papel controlador de corpos e de mentes, para um movimento de autorreflexão, de auto-organização, que potencialize o autoconhecimento no processo de aprendizagem. Logo, precisávamos, como lembra Paulo Freire (1998), “pensar certo”. Uma proposta que possa implementar a inversão da lógica da avaliação, a produção de autonomia do estudante em se reconhecer sujeito de aprendizagem.

Propusemos um deslocamento para nós, professoras da disciplina, e para os estudantes. Enquanto professoras, pensamos em como nos deslocar das práticas controladoras de avaliação e, por parte dos alunos, como proporcionar um ambiente e instrumentos em que eles se colocassem na centralidade da reflexão sobre seus processos de aprendizagem e de formação.

Nesse contexto é que se configura esta proposta: trabalhar com princípios e instrumentos que de alguma forma amenizam essa incoerência. Utilizamos o termo amenizar, pois tais práticas não mudam repentinamente. O primeiro princípio é o da autonomia. Se afirmamos que a avaliação no cotidiano escolar tem que conduzir os estudantes à autonomia, temos também que promover a autonomia no interior de nossas práticas. O segundo princípio é o da avaliação como movimento inerente ao nosso trabalho, de auto e heteroformação.

SOBRE PRINCÍPIOS DE FREINET

Célestin Freinet foi verdadeiramente homem de seu tempo, filho de camponeses, viveu num período onde aconteceram duas guerras (Primeira e Segunda Guerras Mundiais), em uma França caótica assolada pela maior crise econômica até então vivida pelo mundo capitalista. Quando estudava na Escola Normal de Nice, para se formar professor, foi convocado para a primeira guerra. Voltou após alguns anos, abatido e um pouco debilitado pelas ações provocadas pelos gases tóxicos, que acabaram comprometendo seu pulmão.

Continuou no campo da educação popular, pensando e organizando uma nova forma de educar, uma nova forma que considerasse o lado humano do professor e da criança. E, assim, criou um projeto de escola popular, democrática e inovadora, contrapondo-se ao ensino tradicional. De acordo com Sampaio, o esforço de Freinet foi “demonstrar, na prática, o muito que se pode fazer em educação quando há a cooperação de todos, e acima de tudo muito amor pelas crianças” (SAMPAIO, 1989, p. 12). Militante e ferrenho defensor da escola pública, se autodenominava um “simples professor primário”.

Sua proposta pedagógica foi forjada no chão da escola, partindo do vivido com seus alunos e buscando atender às necessidades deles.

Como bom materialista, Freinet moderniza o seu ensino, não com ideias de conjuntos sobre a escola e a educação (ideologia), mas com utensílios tecnológicos. É o processo de produção do trabalho escolar que ele modifica (CLANCHÉ, 1977, p. 26).

A proposta de Freinet é considerada uma pedagogia diferente daquela que conhecemos como tradicional. Ela se baseia em princípios considerados essenciais para a educação e que são distintos da perspectiva tradicional de ensino. Esses princípios são: cooperação, autonomia, livre expressão e trabalho.

A cooperação consiste no aprendizado em operar e atuar com os colegas e o educador. Nesse princípio está presente a dimensão da formação pelo e com o outro. Freinet fala em cooperação como elemento relevante para reconhecimento da centralidade das relações no processo de *ensinaraprender*. Os projetos de ensino coletivizados e cooperativos e o compartilhamento coletivo das atividades escolares são algumas das modalidades de trabalho que trazem a cooperação na dinâmica da escola.

Aliado a esse princípio da cooperação, trazemos o princípio do trabalho, à medida que há o reconhecimento da ação da criança sobre o mundo de forma coletivizada. Ele acredita, por exemplo, que o brincar tem semelhança com o trabalho e através desse trabalho a criança se permite expressar e se reconhecer no mundo. Para ele, o trabalho, representado pelos “ofícios, estão, queiramos ou não, no centro da vida das crianças, constituem o substrato comprovado sobre o qual vamos construir todo o nosso edifício cultural” (FREINET, 1988, p. 168). Na escola, esse princípio se materializa por meio das atividades em que cada estudante é chamado a pensar, projetar, atuar e produzir, colocando suas múltiplas dimensões em ação.

A livre expressão, outro princípio freinetiano, parte da ideia de que se comunicar e se expressar nas diferentes linguagens (desenho, escrita, fala e linguagem corporal) são necessidades e capacidades inatas de todos os seres humanos. Freinet, em sua proposta pedagógica, acreditava na capacidade criadora das crianças e organizava as atividades de tal

forma que elas sempre se expressavam através das escritas, dos desenhos, das pinturas e das confecções de textos livres. Ao cunhar o termo “livre expressão”, Freinet traz a dimensão política de sua proposta, enfatizando que em sua escola as crianças terão liberdade.

Por fim, temos a autonomia permitindo uma aprendizagem coletiva pela interação entre os educadores e os educandos. Podemos dizer que a autonomia em Freinet está diretamente relacionada ao desenvolvimento da auto-organização pelos estudantes no contexto escolar, resultado de um intenso trabalho de mediação estabelecido na relação com os professores.

Lembramos de uma afirmação de Freinet (1973a) que nos conecta ao seu pensamento contra a escola autoritária, tradicional e conservadora:

Somos uma geração de copistas-copiadores, de repetidores condenados a registrar e a explicar o que dizem ou fazem homens que nos afirmam ser superiores e que, muitas vezes, só têm sobre nós o privilégio da antiguidade nessa arte de copiadores e de repetidores (FREINET, 1973a, p. 31).

Essa passagem reflete um lugar posicional de seu pensamento e se conecta diretamente com as ideias que procuramos desconstruir no interior do trabalho avaliativo. A avaliação não pode acompanhar essa lógica de que produzimos e aprendemos o que o outro diz que aprendemos, o que o outro indica que somos. O processo avaliativo também precisa ser emancipador e não nos fazer repetidores do que as pessoas nos afirmam ser como verdade sobre nós.

INSTRUMENTOS DE TRABALHO INSPIRADOS NA PROPOSTA DE FREINET

Ancoramo-nos na ideia de *tateamento experimental* defendida por Freinet, que afirma que as aprendizagens vão sendo edificadas primeiramente tomando contato com o objeto, levantando hipóteses, explorando-o e, por essa experiência, chegando à construção do conhecimento. Ele diz que a pedagogia que vai se constituindo não deriva, no essencial, de uma concepção teórica de educação, mas que é resultado, tornamos a dizê-lo, de um ensaio experimental realizado ao longo dos anos (FREINET, 1975, p. 40).

Embasados nessa ideia, optamos por adotar alguns instrumentos freinetianos para o trabalho na disciplina Avaliação.

A proposta de trabalho com alguns dos instrumentos foi lançada no primeiro dia de aula. A pergunta que se fez presente pelos estudantes era como iriam trabalhar com uma proposta de um autor que não conheciam. Movidas por essa indagação emitida por um estudante, mas que teve adesão de boa parte do grupo, introduzimos na organização do trabalho dois momentos dos encontros presenciais que permitiram certa aproximação contextual de

Célestin Freinet, além de disponibilizarmos diferentes materiais de apoio que contribuíram com a ampliação da compreensão do pensamento e das propostas cotidianas que estávamos a instaurar. O primeiro momento foi uma conversa com as duas professoras de educação básica, também estagiárias dessa disciplina. O segundo momento foi a discussão sobre a avaliação na educação básica, a partir da Pedagogia de Freinet. Convidamos para tanto uma professora da educação básica, que se disponibilizou a problematizar o tema a partir de sua prática pedagógica.

Interessante refletir sobre a pergunta disparadora dessas atividades, em especial porque não temos o costume de nos questionar sobre a ordenação daquilo que está naturalizado na prática pedagógica. Entretanto, o que apareceu como “novo” passou a ser objeto de reflexão. Por outro lado, o incômodo manifestado em forma de questionamento também nos leva a pensar que a forma como a disciplina foi planejada, pautada no diálogo entre os diferentes sujeitos envolvidos, encorajou os estudantes a participarem de forma ativa dos caminhos a serem seguidos. No planejamento que as professoras faziam da aula, a participação e contribuição dos estudantes era algo desejado.

Em um de seus escritos, *As invariantes pedagógicas*, Freinet (1973b) estrutura uma lista com 30 princípios que sustentam sua pedagogia e que para ele são indiscutíveis, em sua proposta de educação escolar. Nesse texto, que ainda hoje pode ser utilizado como um termômetro para o educador avaliar sua prática educativa, Freinet já criticava a avaliação como processo classificatório, quando escreve, na invariante 19, que as notas e as classificações sempre constituem um erro. Partindo da ideia de que atribuir notas não é o mesmo que avaliar, Freinet “introduz técnicas de autoavaliação na forma de grades que devem ser preenchidas cada vez que novas competências são adquiridas” (IMBERNÓN, 2012, p. 84), o que deu origem ao instrumento *plano de trabalho individual*.

Definimos então que introduziríamos os instrumentos mais relevantes no contexto do tema da disciplina, ou seja, a avaliação. Entre eles estaria o Plano de Trabalho Individual (PTI).

A par desta regulação realizada por cada um dos alunos a partir dos respectivos Planos Individuais, a instituição de modos de trabalho cooperativo implica necessariamente a existência de mapas, nomeadamente o mapa de calendarização do trabalho realizado em sala de aula e o mapa de registro de todos os trabalhos realizados por cada um dos alunos, que permitam fazer a pilotagem colectiva de um trabalho que só tem verdadeiramente sentido quando visa a aprendizagem de todos os alunos da turma (SEGURA, 1999, p. 45).

Foram várias reuniões de planejamento, até que, coletivamente, elaboramos o nosso PTI. O PTI consistiu num documento produzido como formulário, em que os estudantes teriam a possibilidade de se auto-organizar para os estudos e para as produções sugeridas e constantes no plano da disciplina, que culminaria na realização da autoavaliação.

Nesse formulário havia um espaço dedicado à escrita de comentários elaborados pelas professoras, abrindo espaço para o potencial diálogo. A proposta de usarmos um PTI nessa disciplina teve como objetivo a gestão compartilhada do tempo, espaço e estudo dos conteúdos que seriam trabalhados, pois acreditamos que assim os alunos poderiam se apropriar dos conteúdos programáticos de forma mais autônoma e significativa. E, por isomorfismo pedagógico, viver a experiência de uma prática com potencial para ser dimensionada pelas futuras professoras, quando atuarem na educação básica.

Os temas constantes no formulário foram definidos a partir do que já era precedente no trabalho realizado na disciplina nos semestres anteriores, com um diferencial: em diálogo com a turma, os temas foram reafirmados, ou não, no primeiro dia de aula. Realizamos uma dinâmica em que os estudantes contaram suas histórias em relação à avaliação na educação básica e, a partir disso, produziram perguntas sobre temas pertinentes retirados das experiências. Essas perguntas se aproximaram de questões vinculadas aos temas anteriormente definidos, acrescidos de outros dois.

Ao final de cada mês, utilizando o *plano de trabalho individual*, solicitamos aos alunos que se autoavaliassem por meio da observação do que tinham trabalhado nas aulas e fora delas. Para tanto, solicitamos que refletissem sobre o impacto das leituras, identificando o que consideravam mais pertinente e definindo as aprendizagens e dificuldades encontradas no decorrer do mês. Nesse mesmo instrumento, as professoras também registraram uma avaliação sobre o trabalho realizado pelos alunos ao final de cada mês.

Acima de tudo, importa que os alunos possam interagir com um todo sobre o qual construam interrogações, expectativas e representações, o que implica necessariamente transformar a sala de aula num local de produção pessoal do conhecimento perspectivado pelo programa (SEGURA, 1999, p. 35-36).

A autoavaliação, ao final de cada mês, trazia aos alunos a possibilidade de se apropriarem do experienciado na disciplina, revisitarem as leituras, retomarem as discussões que aconteceram em sala de aula, percebendo-se como parte do processo. No entanto, na leitura das primeiras escritas de autoavaliações, observamos que parte significativa da turma utilizava o campo autoavaliação para avaliar as aulas, não refletindo, portanto, sobre seu desenvolvimento na disciplina. Essa avaliação das aulas foi importante para nós, enquanto professoras, para pensarmos sobre os nossos deslocamentos. No decorrer das aulas, essa situação foi se alterando a partir de um trabalho de mediação, e a autoavaliação passou a ser realizada de forma mais intensa. A maioria da turma passou a se colocar de maneira muito honesta, assumindo o não realizado, apontando para os pontos em que julgavam necessário mais empenho e avaliando positivamente o que fez sentido. Esse protagonismo no processo de ensino e aprendizagem é essencial para entender a ação e se reconhecer nela.

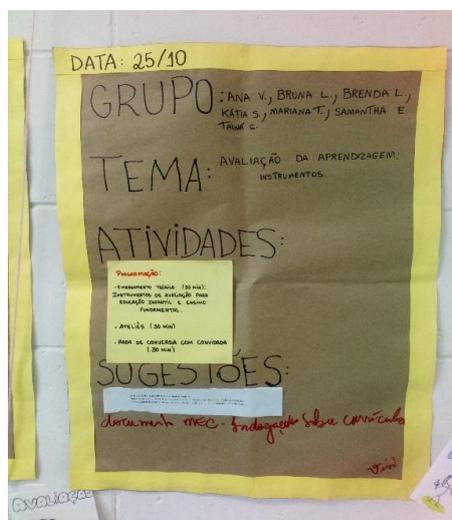
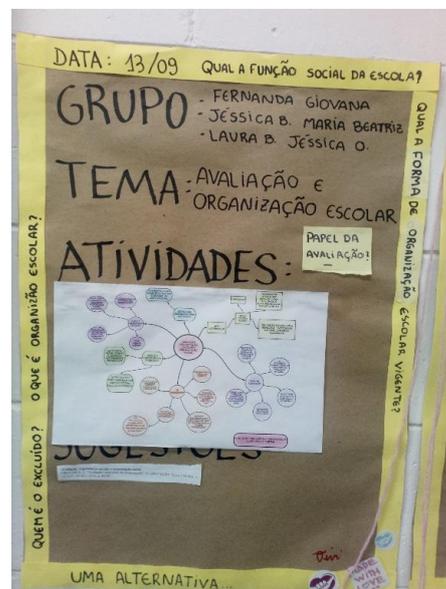
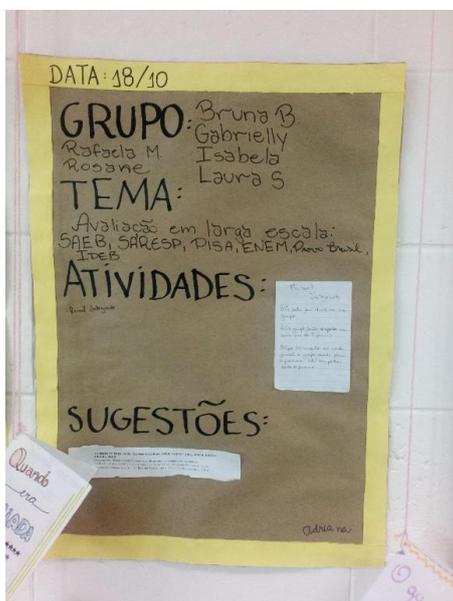
O outro instrumento foi o *projeto de estudo coletivo*. Os temas definidos para estudo ao longo do semestre foram socializados com a turma para que, a partir de motivações pessoais e/ou profissionais em relação aos temas apresentados, os estudantes pudessem formar grupos de estudos. Para cada grupo foi elaborado um painel em que todos foram convidados a colaborar com diferentes sugestões de materiais. Os professores foram divididos e mediaram um conjunto de grupos. Esses painéis ficaram em exposição na sala de aula durante todo o semestre para contribuição e acompanhamento compartilhados. Aqui podemos observar um princípio fundante da pedagogia Freinet: a cooperação. Ao compartilhar com a turma o tema de trabalho, abrimos a possibilidade de todos cooperarem com a busca por materiais relevantes à pesquisa dos grupos, não apenas de seu grupo de trabalho. Esse exercício ocorreu de forma muito tímida entre os diferentes grupos. Os maiores incentivadores e colaboradores, no que se refere à sugestão de leituras e outros materiais de estudo, foram os professores da disciplina.

Os diferentes grupos se responsabilizaram por trazer elementos disparadores em agenda pré-definida para o estudo dos temas. Cada grupo ficou encarregado de escolher uma bibliografia, um material distinto ou uma atividade para socializar com o restante da turma. Percebemos o empenho dos grupos em dinamizar o momento de socialização, propondo dinâmicas em que o restante da turma pudesse participar ativamente. Tanto o projeto de estudo coletivo quanto o plano de trabalho individual estão em consonância com a defesa de Freinet por uma prática organizativa em que não se fixa “antecipadamente, de maneira autoritária, o trabalho das crianças” (FREINET, 1975, p. 75).

Construindo alternativas freinetianas no ensino de avaliação educacional: uma experiência no curso de Pedagogia

Adriana Varani, Ana Flavia Valente Teixeira Buscariolo, Viviani Domingos de Castro

Figura 2 – Projetos de estudo coletivo afixados na sala de aula



Fonte: acervo das autoras.

Depois da definição e estudo dos temas por cada grupo, eles ficaram responsáveis pela dinamização de parte dos encontros. Alguns grupos se valeram de trazer convidados para conversar sobre temáticas, como o tema *avaliação e organização escolar*, em que houve presença de um pesquisador sobre a educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) para contar como é a avaliação na organização escolar da proposta pedagógica naquele contexto.

Dessa experiência com os projetos coletivos, gostaríamos também de refletir sobre as resistências ao trabalho. Compreendemos resistência como formas de manifestação de sujeitos frente às ações em que se encontram submissos ou em situações não aceitáveis devido às correlações de força. Isso não é diferente no contexto educacional, já que os alunos constroem formas de compreender as relações com os professores, marcadas, historicamente e culturalmente, por uma relação de poder assimétrica. E não foi diferente em nossa disciplina, tendo em vista que parte dos alunos manifestou resistência ao trabalho realizado.

E então nos encontramos no dilema de, ao tentar nos posicionar sobre a necessidade dos alunos serem autônomos, perceber que as respostas a essa autonomia eram diversas. E nessa diversidade, houve grupos que não aderiram ao trabalho coletivo, ou trabalhavam de forma sem planejamento; alguns alunos que faltavam ou viam o processo como “mais leve”, logo não liam as produções encaminhadas pelos docentes e pelos colegas de outros grupos. E nós, professoras, chamávamos todos para a responsabilidade assumida no início do semestre. Nesses momentos, algumas resistências apareceram, dentre elas o discurso que nossa forma de chamar para a responsabilidade era incoerente com a proposta de desenvolvimento da autonomia. A crítica aconteceu no momento institucional da avaliação coletiva da disciplina. Essa prática da Faculdade de Educação ocorre no meio do semestre letivo e cada professor reserva um tempo de aula para uma reflexão sobre o andamento do trabalho. O movimento de crítica é legítimo e faz parte das diferentes variantes que interferem nas relações de ensino, inclusive a relação de poder que está marcada historicamente na conformação dos *tempoespaços* e currículos escolares.

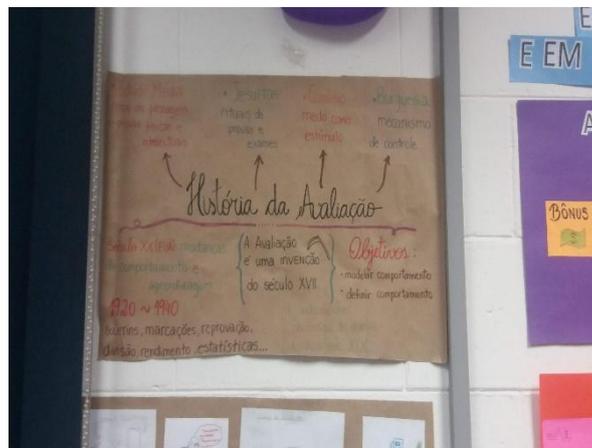
Utilizamos também a proposta de *ateliês de trabalhos*, canteiros de obras nas palavras de Freinet. Os ateliês reconfiguram a disposição da sala de aula, pois simultaneamente acontecem propostas diferentes de trabalho. Como exemplo, houve um ateliê de leitura de textos, outro de sistematização do conteúdo abordado usando como recurso as artes plásticas e outro de construção de mapa conceitual dos conteúdos abordados. Enfim, essa ideia de ateliê rompe com o tradicional ensino frontalizado, em que o professor é o único detentor do saber e tem o controle sobre as ações de todos os alunos.

Na sequência da clarificação do Programa, apresenta-se aos alunos um modelo de organização do trabalho que assenta na passagem de uma lógica

de ensino (em que é o professor quem determina os percursos de trabalho) para uma lógica de aprendizagem (em que os alunos, para além de serem postos em situação de produção, têm de construir o saber mediante o planejamento de percursos de trabalho mais globais e funcionais). Isto significa que não basta reduzir o tempo de comunicação do professor ou organizar o trabalho de modo a privilegiar o *fazer* sobre o *ouvir*. A ruptura com o ensino simultâneo só acontece verdadeiramente quando os alunos participam na gestão do tempo e dos conteúdos, apropriando-se do Programa e construindo sentidos pessoais para o percurso a realizar. Aliás, em última análise, é desta transformação que depende uma crescente implicação no trabalho e uma maior responsabilização pessoal (SEGURA, 1999, p. 41).

Durante os trabalhos em ateliês, os alunos tinham a oportunidade de escolha, de forma autônoma e assumindo a responsabilidade pelo trabalho escolhido. Os ateliês eram pensados previamente, com o intuito de oportunizar momentos de reflexão, produção e interação entre os alunos sobre determinado conteúdo. Os temas dinamizados pelos estudantes nos projetos coletivos, em grande parte, também se utilizaram de trabalhos em ateliês.

Figura 3 – Imagem resultado de um ateliê



Fonte: acervo das autoras.

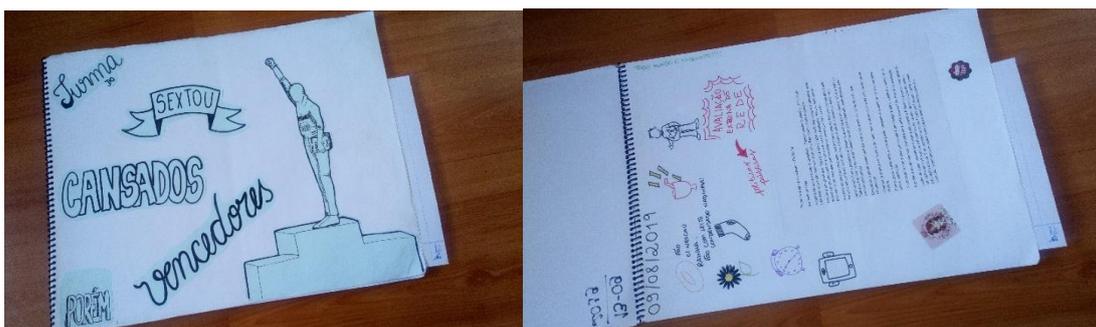
Figura 4 – Imagem trabalho nos ateliês



Fonte: acervo das autoras.

Vale ressaltar que, ao planejarmos os ateliês previamente, sempre tínhamos como meta promover espaços em que diferentes potencialidades do humano estivessem em movimento. Desafiávamos os estudantes a realizar representações pictóricas daquilo que foi debatido pelo grupo ou produzir mapas conceituais, traduzir em arte, como poemas, entre outras linguagens. No limite do que temos no interior da universidade tanto estrutural, espacial e/ou temporal, íamos inventando formas de os estudantes se manifestarem integralmente em atos criativos. E nessa leitura, fomentar, mesmo que dentro desses limites, a percepção do trabalho enquanto transformação e ato criativo.

Figura 5 – Imagens do livro da vida



Fonte: acervo das autoras.

O *livro da vida*, também idealizado por Freinet, foi mais um instrumento utilizado nessa disciplina. Ele teve como objetivo registrar as marcas e percursos da turma em questão. Semanalmente os alunos registravam nas páginas desse livro o que foi significativo durante a aula. Esse registro funciona como um diário de bordo e sintetiza a experiência vivida pelos alunos durante todo o semestre. A estratégia de trabalho com esse instrumento foi de que, semanalmente, cada grupo de trabalho ficasse responsável pelo registro para, no encontro seguinte, compartilhar e comunicar o que foi produzido. Essa ideia de comunicar está muito

presente nas salas de aula que se inspiram nas propostas freinetianas. A possibilidade de ter interlocutores reais para o trabalho produzido dá relevo ao vivido em sala de aula e promove a cada estudante uma forma singular de retomar o vivido a partir do registro de outro. O livro também vai enredando a história coletiva do grupo, a história selecionada e contada por quem a escreveu. Em alguns momentos, é uma voz que sobressai e em outros momentos, é outra.

PALAVRAS PARA CONTINUAR OS APRENDIZADOS

Este trabalho, realizado ao longo do segundo semestre de 2019, decorreu do desejo de vincular à organização do nosso trabalho pedagógico mais coerência com o que projetamos como um bom professor no interior da escola pública. E dessa forma, tornar o trabalho no campo metodológico também uma referência para as futuras professoras. É o que chamamos de isomorfismo pedagógico. Experimentar outras formas de conhecer e outras mobilizações no ato de aprender para tornar referência para as futuras pedagogas. Esse é um elemento que nos preocupa e nos motiva na construção do trabalho pedagógico.

A opção pelo trabalho com Freinet em momento algum teve intenção de transformar os futuros professores em professores freinetianos, muito menos de infantilizar os estudantes universitários com uma pedagogia construída a partir do trabalho com crianças, mas sim de possibilitar aos estudantes experiências em que, a partir das várias formas de interação possibilitadas pelos instrumentos, pudessem criar novos sentidos para sua formação.

Freinet foi o autor escolhido por conta da proximidade com sua prática, especialmente a partir da orientação de pesquisas realizadas no grupo do qual fazemos parte (Laboratório de Observação e Estudos Descritivos – LOED), por professoras que atuam na perspectiva freinetiana em seus cotidianos. Pesquisas que se pautam em refletir sobre outra forma de organização escolar.

Vale também frisar que, a despeito de não se fazer presente neste texto, nossa prática também foi orientada por alguns princípios de Paulo Freire, como a importância do diálogo e da educação pautada em um processo de conscientização. Entretanto, em razão de Freinet ter sistematizado uma série de instrumentos, optamos por ressaltá-las em nossa prática. Parte desses instrumentos estão se enraizando, enquanto outros estão em movimento, aparecem e desaparecem... O *livro da vida* já tem acompanhado nossa prática desde 2015 de forma mais enfática, enquanto o *plano de trabalho individual* foi trabalhado pela primeira vez no ano da experiência aqui registrada e, desde então, está sendo continuado em diferentes edições da disciplina de Avaliação.

Freinet, em sua proposta, nos informa que precisamos promover uma educação menos controladora e mais coletivizada, compartilhada. Talvez esse tenha sido um desafio e

aprendizado ao longo do trabalho. São alunos do ensino universitário de uma instituição de qualidade que preza por uma forte formação teórica e são estudantes que, em sua maioria, tiveram toda sua experiência escolar baseada na racionalidade técnica e nas práticas tradicionais de ensino desde a infância. Parte de nós, professoras, compartilhamos dessas histórias. Ao mesmo tempo, estamos, de diferentes formas, nos deslocando de práticas mais centralizadas na oratória, para incluir elementos de uma prática fundamentada no diálogo e na autonomia do sujeito. Assim, entendemos que utilizar a pedagogia Freinet no ensino superior é uma opção política, para além de ser uma opção metodológica. Essa opção se configura num ato de resistência a práticas já instituídas. Cabe destacar que tais práticas têm ganhado cada vez mais espaço no ensino superior, como podemos notar nos trabalhos de Barros e Anjos (2019), Buscariolo, Lima e Anjos (2019), Prado *et al.* (2019) e muitos outros. Encontramos nessas publicações uma série de experiências com práticas freinetianas em cursos superiores, o que evidencia que estamos inseridos num amplo movimento de disseminação do legado deste autor.

Acreditamos que alterar essas práticas possam se constituir em referências para os futuros professores, referências que potencializam a efetivação de uma educação escolar mais humana, mais relacionada com a vida e mais defensora de princípios sustentáveis. Entretanto, no encontro com os estudantes e com a cultura universitária, o rompimento com a cultura do controle e da ênfase no conteúdo a ser transmitido é um grande aprendizado.

O trabalho coletivo entre professora universitária, professoras da educação básica e estudantes de graduação atuando como monitoras potencializou a referência, tanto para a professora universitária que continua com suas aulas e projetos, pensando em uma formação mais humana e integral para seus alunos, quanto para as e os estudantes inscritos na disciplina, que escutaram as vivências do como se configura uma educação popular com todos os seus dilemas, cotidianamente. Esses encontros mostraram como o repertório das professoras da educação básica no âmbito da escola pública pode potencializar o percurso formativo de professores em formação.

Por fim, lembramos que atuamos no espaço pequeno, atuamos na microação, compreendendo o cotidiano como o espaço de potência de produção de subjetivações, pois sujeitos estão a se formar nessas experiências pequenas. Remetemo-nos a Manoel de Barros quando nos lembra que “Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro. Para mim poderoso é aquele que descobre as insignificâncias (do mundo e as nossas)”.

REFERÊNCIAS

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de; ANJOS, Daniela Dias dos. A Pedagogia Freinet no ensino superior: em busca de um novo olhar na formação de professores. *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetininga, v. 4, n. 4, p. 92-116, set. 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/123>. Acesso em: 15 dez. 2021.

BUSCARIOLO, Ana Flávia Valente Teixeira; LIMA, Cinthia Vieira Brum; ANJOS, Daniela Dias dos. Pedagogia Freinet e alfabetização: a potencialidade dos instrumentos desta pedagogia para formar crianças e professores. *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetininga, v. 4, n. 4, p. 117-133, set. 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/124>. Acesso em: 10 dez. 2021.

CLANCHÉ, Pierre. *O texto livre: escrita das crianças*. Editorial Estampa: 1977.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, abr. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/LzrRLxY6MqFdv5cs8JqRK8z/#>. Acesso em: 23 out. 2023.

FREINET, Célestin. *Pedagogia do bom senso*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1973a.

FREINET, Célestin. *Para uma escola do povo*. Lisboa: Presença Editorial, 1973b.

FREINET, Célestin. *As técnicas Freinet da escola moderna*. Lisboa: Lisboa Editorial, 1975.

FREINET, Célestin, *Educação pelo trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, Luiz Carlos. Avaliação: para além da “forma escola”. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 20, n. 35, jul./dez. 2010.

IMBERNÓN, Francisco. *Pedagogia Freinet: a atualidade das invariantes pedagógicas*. Porto Alegre: Penso, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2011.

NIZA, Sérgio. *Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta-da-China, 2012.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; PROENÇA, Heloísa Helena Dias Martins; MUNHOL, Lucianna Magri Melo; GUIDOTTI, Vaniza. Freinet na pedagogia, pedagogia com Freinet: trajetória teórico-metodológica e instrumentos pedagógicos freinetianos. *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetininga, v. 4, n. 4, p. 158-177, set. 2019.

Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/126>. Acesso em: 15 dez. 2021.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker. *Freinet: evolução histórica e atualidades*. São Paulo: Scipione, 1989.

SEGURA, Joaquim. O plano individual de trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no ensino superior. *Revista da Escola Moderna*, ano 5, 1999. 5ª série. Disponível em: <https://www.escolamoderna.pt/textos-de-referencia/formacao-inicial-de-professores/>. Acesso em: 20 nov. 2021.

Adriana Varani

Professora doutora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Coordenadora do Grupo de Estudos Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas e membro do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos – LOED. Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

avarani@unicamp.br

Ana Flavia Valente Teixeira Buscariolo

Mestre em Educação. Professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Edson Luis Lima Souto, da Rede Municipal de Ensino de Campinas. Doutoranda em Educação na Faculdade de Educação da UNICAMP.

af_valente@yahoo.com.br

Viviani Domingos de Castro

Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Edson Luis Lima Souto, da Rede Municipal de Ensino de Campinas.

vivianidcastro@gmail.com

Como citar este documento – ABNT

VARANI, Adriana; BUSCARIOLO, Ana Flavia Valente Teixeira; Castro, Viviani Domingos de. Construindo alternativas freinetianas no ensino de avaliação educacional: uma experiência no curso de Pedagogia. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 13, e041506, p. 1-21, 2023. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41506>.

Construindo alternativas freinetianas no ensino de avaliação educacional: uma experiência no curso de Pedagogia

Adriana Varani, Ana Flavia Valente Teixeira Buscariolo, Viviani Domingos de Castro
