

Tributo ao Mestre Roberto Ribeiro Baldino

por

Ledo Vaccaro Machado

Esse texto é o trabalho de final de curso da disciplina de Pesquisa em Educação, ministrada por Hedy Vasconcelos e Stella Cecília D. Segenreich, no curso Currículo e Prática Educativa da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Esse relato de experiência envolve uma proposta de avaliação fundamentada na mensuração do tempo efetivo de trabalho em sala de aula, por isso sua escolha em uma discussão sobre avaliação. Apesar de distante a data da experiência relatada, tenho certeza da pertinência do relato nos momentos em que vivemos, e júbilo em poder, mais uma vez, agradecer a um de meus grandes Mestres.

A experiência que vamos relatar é parte do trabalho realizado no Curso de Formação de Professores (Normal) no Colégio Estadual Alice Paccini Gélío, em Belfort Roxo, no biênio 1988/1989. Esta experiência desenvolveu-se durante todo os dois anos, mas selecionamos um estudo do sistema posicional de numeração. Entretanto, o que nos interessa destacar não é o conteúdo abordado, mas a forma através da qual este conteúdo foi abordado, forma definida pela Pedagogia da Assimilação Solidária criada pelo Mestre Roberto Ribeiro Baldino, a quem presto tributo.

COMO TUDO COMEÇOU

Nos idos de 1986, o Mestre Roberto Ribeiro Baldino, do departamento de Matemática da UFRJ, organizou um centro de estudos, chamado G-RIO, do qual passamos a fazer parte e atuar ativamente. Os participantes deste centro de estudo reuniam-se todos os sábados de 8 horas da manhã às 12 horas para discutir propostas de uso de jogos estruturados no ensino de Matemática e uma proposta pedagógica, desenvolvida pelo Mestre Baldino, chamada Pedagogia da Assimilação Solidária. Neste período, tivemos acesso a dois textos do professor Baldino que nunca chegaram a ser publicados: uma análise chamada "O Aluno Real" e uma coletânea de textos a qual o mestre chamava de "Calhamaço". Baseado nestes trabalhos, produzimos um texto intitulado "Princípios e Pressupostos Teóricos da Pedagogia da Assimilação Solidária". Esse texto chegou a ser apresentado na Semana da Matemática da UFF na forma de produção de mimeógrafo, mas também não foi publicado. Os encontros no centro de estudos do G-RIO e o material escrito ao qual me referi, serviram-nos de subsídio para a elaboração e implantação

da experiência que vamos relatar. Infelizmente, o material produzido e os textos do Mestre Baldino aos quais me referi só existem em arquivos pessoais, como os nossos e de tantos outros que participaram dos cursos do G-RIO, e não podem ser consultados abertamente por quem desejar; não existem como referência bibliográfica. Mas são, por certo, referências biográficas de muitos que tiveram o prazer e a honra de conviver com Mestre Baldino no áureo período do G-RIO.

A DINÂMICA DA SALA DE AULA

A sala de aula era dividida em grupos de quatro ou cinco alunos. Os participantes de cada grupo sentavam-se ao redor de uma mesa e recebiam três fichas: uma ficha de contexto, uma ficha de trabalho e uma ficha de controle. Junto com estas fichas seguiam, ou não, materiais concretos, dependendo do que fosse ser trabalhado. Os participantes deveriam cumprir as tarefas propostas nas fichas de trabalho seguindo regras, quesitos, que eram estabelecidas na ficha de controle. Ao final de cada dia, os participantes preenchiam uma coluna na ficha de controle identificando se os quesitos ocorreram ou não. Os resultados dos registros feitos nas fichas de controle transformavam-se em notas ao final de cada bimestre. A cada dia, terminados os trabalhos em grupo, a turma sentava em círculo e avaliava o trabalho do dia, propunha a continuidade do trabalho e discutia assuntos gerais ligados à escola e a educação como um todo. A direção da escola tentava viabilizar ao máximo nosso trabalho, montando horários com três aulas seguidas e permitindo que juntássemos turmas. Era comum trabalhar a noite inteira com as três turmas juntas no pátio da escola.

Achávamos dificuldade de encontrar, no dia-a-dia dos alunos, elementos que nos permitissem, de forma rica e interessante, desdobrar o programa de Matemática ao qual estávamos atrelados. Optamos, então, por criar uma fantasia que serviria de contexto, de motivação para que os alunos se debruçassem sobre os problemas propostos. Esta era a função da ficha de contexto. Ela apresentava uma história que solicitava, para a sua continuidade, a solução dos problemas ou execução das tarefas que constavam na ficha de trabalho. Por exemplo, a primeira ficha de contexto do estudo do sistema de numeração posicional, dizia ter sido encontrado no apartamento de um senhor recém falecido um volume de uma enciclopédia no qual se lia na lombada: "The First Encyclopaedia of Tlön – Vol. XI". Tlön¹ era um planeta totalmente desconhecido e esta enciclopédia descrevia, com minúcias,

¹ Essa é uma referência ao conto Tlön, Uqbar, Orbis Tertius, de Jorge Luis Borges.

seus rios, montanhas, civilizações, idiomas, ciências etc. Um dos verbetes deste Vol. XI era "numeração", no qual se dissertava que um dos registros mais antigos do uso de numeração teria sido encontrado gravado em monólitos no vale de Comunal, entre os montes Sedentários e estes escritos eram atribuídos à extinta civilização dos Talagomitanos. Partindo desta história, os participantes de cada grupo teriam como tarefa a decodificação do que aparecia escrito nos monólitos. As fichas de trabalho encarregavam-se de encaminhar as atividades de modo gradual levando à comparação direta dos elementos de dois conjuntos, a comparação de dois conjuntos por intermédio de um terceiro usado como termo de comparação e o registro das quantidades.

Junto com a primeira ficha de trabalho era entregue a cada grupo um certo número de cartelas nas quais constava a figura de um carneirinho branco e outras tantas com figura de carneirinho preto. A primeira tarefa desta ficha era assim apresentada:

Sabemos que os Talagomoitanos, inicialmente, não possuíam sistema de numeração e nem símbolo para representar quantidades.

Como dois pastores (um de ovelhas brancas e outro de ovelhas pretas) poderia afirmar qual dos dois possuía a maior quantidade de ovelhas?

A comparação um-para-um, quando não era de imediato apresentada, não demorava a surgir. Assim que esta questão fosse resolvida, era entregue ao grupo uma pequena sacola com grãos-de-bico. Seguia-se a segunda questão:

Sobre a mesa vocês encontram a primeira máquina de somar desenvolvida em Talagomes. Consistia em uma sacola na qual eram colocados pedras ou grãos.

Como um pastor poderia usá-la para se certificar de que não houve extravio de ovelhas no pasto?

E assim os participantes prosseguiam atacando questão por questão. Uma das formas de ação perseguidas no centro de estudo do G-RIO era a ideia de que o professor deveria evitar, ao máximo, responder diretamente à pergunta de um aluno. A uma pergunta cabia outra pergunta que encaminhasse à resposta. Treinávamos este comportamento nos encontros

de sábado pela manhã. Os alunos demoravam algum tempo para perder a estranheza diante deste comportamento.

As fichas de controle constavam de quatro quesitos que não deveriam ocorrer. Quadro quesitos que chamávamos de quesitos negativos, qualificações que os grupos deveriam evitar possuir:

Dispersão → quando o grupo discutia qualquer assunto ou realizava qualquer tarefa que não fosse pertinente à proposta de trabalho que estava sobre a mesa.

Dominância → quando um dos participantes do grupo assumia as tarefas, não ouvindo as opiniões dos demais e não permitindo a participação efetiva de todos os integrantes.

Apatia → quando um dos participantes cruzava o braço, não atuando nas discussões nem no desenvolvimento dos trabalhos.

Desintegração → quando o grupo se fragmentava com os componentes agindo individualmente ou em subdivisões do grupo.

A ocorrência de um desses quesitos fazia com que todos perdessem pontos. Deste modo, o comportamento de cada um era responsabilidade de todos os componentes. Uma falta que um cometesse prejudicava todo o grupo. É interessante notar que, no início dos trabalhos, as pessoas procuravam o culpado pelos erros, mas, no decorrer do ano, as falhas passaram a ser assumidas como falhas do grupo e não dos indivíduos. Outro ponto notável, e um dos que mais nos impressionou, foi o efeito deste trabalho sobre a presença dos alunos em sala de aula. Quando alguém faltava, o grupo, que era constituído pelos mesmos componentes durante algum tempo, era obrigado a retomar as atividades da aula anterior para que o faltoso chegasse ao ponto no qual se encontrava o grupo. Se assim não o fizesse, ocorreria, inevitavelmente, apatia ou desintegração. A falta de um participante acabava interferindo no desempenho de todo o grupo. Um dos alunos relatou-me que, quando faltava, ficava com a consciência pesada por atrapalhar os colegas. Foi registrado **índice zero** de falta nas três turmas de formação de professores no terceiro bimestre do ano de 1989 (lembremo-nos de que estamos falando de uma escola noturna, pública e em Belfort Roxo, Parque São Vicente).

A nota registrada nas fichas de controle era atribuída a todos os integrantes do grupo, mas, como os grupos mudavam de tempo em tempo, o nome de cada aluno aparecia em mais de uma ficha de controle e, ao final do bimestre, as notas terminavam por serem individuais.

COLÉGIO ESTADUAL ALICE PACCINE GÉLIO
Ficha de controle – sistema de numeração

GRUPO 2

- 1) Andréa
- 2) Ana Cristina
- 3) Almerinda
- 4) Cássia
- 5) Maria Antônia

Obs.:

- → houve
+ → não houve

DATA	5/09	12/09	14/09	19/09	21/09	26/09	28/09	
DISPERSÃO	—	—	+	—	—	+	+	}
DOMINÂNCIA	+	+	+	+	+	+	—	
APATIA	+	+	+	+	+	+	+	
DESINTEGRAÇÃO	+	+	+	+	+	+	—	

$$P = 22$$

$$D = 7$$

$$N = \frac{10 \times P}{4D} = \frac{10 \times 22}{4 \times 7} = 7,9$$

N → nota

P → número de pontos conseguidos (não houve)

D → número de dias em que ocorreu avaliação

A falta de um integrante do grupo não acarretava perda de pontos para o grupo, mas o faltoso perdia o direito aos pontos daquele dia.

Durante o primeiro mês de aula, as fichas de controle não computavam ponto, este era um mês de treinamento. A cada semana, um novo quesito entrava na ficha de controle e nós sentávamos, todos os dias, com cada grupo para discutir a atribuição do + (não houve) ou do — (houve) a cada um dos quesitos.

Findadas as fichas de trabalho, sentávamos num grande círculo. Esse momento era conhecido como grupão. De início, trazíamos textos para incentivar os debates, Usamos bastante textos tirados do livro *Cuidado, Escola!*² Entretanto, logo começamos a incentivar os estudantes a trazerem os temas de debate. No grupão, também avaliávamos o trabalho dos grupinhos e as propostas encaminhadas pelas fichas. Nem sempre era possível formar o grupão, sobretudo por exiguidade do tempo, mas sempre que o formávamos, ele nascia com a

² Harper, Babette; Ceccon, Claudius; Oliveira, M.D.; Oliveira, R.D. **Cuidado, Escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas.** Brasiliense, 1986.

ânsia dos relatos e com a riqueza da experiência de todos. Era sempre um momento meio mágico, prenhe de relacionamento humano.

CONCLUSÃO

Ao ler o relato acima, pode-se ter a impressão de que foi encontrado, ou pelo menos de que se chegou bem perto, do emplasto universal da educação, o remédio para todos os males. Infelizmente a proposta está, desde o seu nascedouro, bem distante disto. A proposta do GRIO e da Pedagogia da Assimilação Solidária nasce como uma proposta de luta, impregnada de posturas ideológica, de comprometimento político com a emancipação do oprimido. Nasce como uma opção declarada pelo ensino público, lugar no qual reputávamos como único possível para uma educação verdadeiramente democrática. Dizíamos, na época, que não queríamos melhorar o ensino da Matemática, não queríamos melhorar a educação; queríamos redefini-la. Tal postura, com frequência, acabava por desafinar o coro dos contentes. Colocávamos para trabalhar todos os alunos em sala de aula, inclusive aquele que estava acostumado a pendurar-se na aba de chapéu alheio. A avaliação, enquanto atribuição de nota bimestral e aprovação, era feita exclusivamente através daquilo que era percebido em sala de aula: só contavam as notas das fichas de controle. E como ficava o aluno que conseguia sucesso através das provas cognitivas sem precisar apresentar trabalho em sala de aula? O que o levava a conseguir sucesso fugia ao controle: herança genética (?), origem social (?). Agora, este aluno não só teria que apresentar trabalho como passava a ser responsável pelo bom desempenho de seus colegas, condição necessária para o seu próprio bom desempenho. A competência passava a ser posta a serviço do social. O saber nascia, como sempre, na relação do homem com o homem e, agora, tinha de ser posto a serviço da mesma relação. Críticas de alguns colegas também nunca faltaram. Seja pela inevitável comparação dos trabalhos, seja pelo sucesso (ou pela possibilidade de sucesso) de uma forma de trabalho que retirava do professor seu poder de detentor do saber, seja pela capacidade de argumentação que os alunos acabavam por adquirir (e este era um dos registros de sucesso da proposta).

Infelizmente, o G-RIO esvaziou-se junto com o esvaziamento do ensino público. Registre-se que na época do G-RIO, meados da década de oitenta, existiam vários grupos de trabalho com Matemática (Educação Matemática (?)) no Rio de Janeiro, muitos dos quais não existem nos dias de hoje. O período da existência desses grupos coincide com os melhores salários e as melhores condições de trabalho que nós, pessoalmente, temos lembrança de ter

vivido no magistério público. Mas não é possível deixar de acreditar numa educação emancipadora. Não é possível deixar de acreditar numa educação que leve o homem a perceber-se no outro, a perceber o outro como uma dimensão de si próprio. Pedindo licença ao poeta Paulinho Moska:

"Sonhos são como deuses: quando não se acredita neles, deixam de existir".