

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ELENITA MARIA DIAS DE SOUSA AGUIAR

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES EM AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE TERESINA

FORTALEZA
2009

ELENITA MARIA DIAS DE SOUSA AGUIAR

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES EM AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE TERESINA

Dissertação submetida à coordenação do Curso de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação.

Área de concentração: Avaliação da Aprendizagem

Orientadora: Prof.^a Dra. Patrícia Helena Carvalho Holanda

"Lecturis salutem"

Ficha Catalográfica elaborada por

Telma Regina Abreu Camboim – Bibliotecária – CRB-3/593

tregina@ufc.br

Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

A228c

Aguiar, Elenita Maria Dias de Sousa.

Concepções e práticas de professores em avaliação da aprendizagem na rede pública municipal de ensino de Teresina / por Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar. – 2009.

116f. : il. ; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Dissertação(Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza(CE), 04/03/2009.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Patrícia Helena Carvalho Holanda.

Inclui bibliografia.

1-ENSINO FUNDAMENTAL – AVALIAÇÃO – TERESINA(PI). 2-PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL – TERESINA(PI). 3-APRENDIZAGEM. I- Holanda, Patrícia Helena Carvalho, orientador. II. Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. III-Título.

CDD(22ª ed.) 372.126098122

14/09

No anexo N.º ____, referente ao consentimento da participação da pessoa como sujeito, onde se lê: Fortaleza, ___/ 09/ 2007, leia-se: Teresina, ___/ 09/ 2007

ELENITA MARIA DIAS DE SOUSA AGUIAR

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES EM AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE TERESINA

Dissertação submetida à coordenação do Curso de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação. Área de concentração: Avaliação da Aprendizagem.

Aprovada em: 04/ 03/ 09

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Patrícia Helena Carvalho Holanda (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof.^a Dra. Meirecelle Calíope Leitinho
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof.^a Dra. Maria Socorro Lucena Lima
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Aos meus filhos, Heila, Heíza Maria e Heiber Luis, com muito amor, por compreenderem e incentivarem o meu espírito de luta e, principalmente por enfrentarmos juntos nossos desafios. Minha força maior vem de vocês.

À minha mãe Maria da Conceição e ao meu pai Henrique, que com exemplos simples e sinceros são presença constante em minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, ser maior e superior, que me fortalece, impulsiona e inspira minha vida;

Aos meus filhos, que num esforço contínuo, foram carinhosamente prestativos e solidários;

Aos meus irmãos, que mesmo longe, estão perto, acreditando, auxiliando, sorrindo, chorando, torcendo, sempre;

Aos amigos, que com gestos, palavras, atos simples e cuidados nem sabem o quanto me ajudaram na construção dessa trajetória;

À Prof.^a Dra. Patrícia Helena Carvalho Holanda, por cada orientação que ajudou a definir os caminhos dessa investigação;

Às Profs.^a Dras. Meirecelle Calíope Leitinho e Maria Socorro Lucena Lima pelas orientações e arguições que contribuíram com o aprimoramento desta investigação;

Aos demais Professores da Universidade Federal do Ceará, colaboradores e incentivadores nesta caminhada;

Aos Prof.^o Msc. Jânio Jorge, Prof.^a Dra. Salete Boakari e família e Prof.^a Esp. Clotilde pela amizade, credibilidade e incentivos constantes;

Aos colegas de mestrado, por caminharmos juntos em busca do conhecimento, em especial à Edna e à Meire, pelo carinho e amizade construída.

À Prof.^a Giselda e ao Prof.^o Gilberto, pelo cuidado que tiveram na revisão do texto.

Aos professores, alunos, pedagogos, gestores e demais funcionários da escola investigada por contribuírem e darem significado a esta investigação, em especial aos professores e alunos de 4^a série;

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, pelo apoio financeiro na concessão da bolsa de estudos;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, pelo incentivo à pesquisa;

A Secretaria Municipal de Educação – SEMEC e à Universidade Estadual do Piauí – UESPI, pelo afastamento remunerado, sem o qual seria impossível cursar o mestrado.

“Quando seguimos as setas, o desconhecido e o inesperado não assustam mais, porque se tem a confiança de que elas nos manterão no rumo certo. Os caminhos que percorremos não seguem traçados lineares. Cada trecho, cada curva nos reserva uma surpresa. [...] Os melhores guias são os que percorrem o caminho conosco, enfrentando as mesmas dificuldades e provocando-nos a andar [...].”

Jussara Hoffmann

RESUMO

Este estudo apresentou como objetivo geral investigar as concepções e práticas dos professores em avaliação da aprendizagem em escola de Ensino Fundamental (séries iniciais) do ensino público municipal de Teresina. Para tanto, consideraram-se os documentos oficiais (Projeto Político Pedagógico, Proposta Curricular, Diretrizes Curriculares do Município de Teresina e Regimento Escolar) e as concepções e práticas dos professores. Constitui-se em estudo de caso descritivo com abordagem qualitativa, com nove professores de 4ª série do Ensino Fundamental. Para a coleta de dados utilizaram-se questionários, seguidos de entrevista semi-estruturada, análise documental e observação com registro em diário de campo. Os resultados indicam que a prática docente quanto às funções da avaliação da aprendizagem ainda é reducionista. Na escola pesquisada, especificamente nas turmas de 4ª série, observou-se que o ativismo pedagógico é expresso por representações espontaneístas, que na avaliação pode ser traduzida como práticas pontuais, pois, embora alguns professores desenvolvam o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, a avaliação é priorizada pela nota. Esses aspectos influenciam o currículo, que da intenção construtivista expressa nos documentos oficiais, reflete o desenvolvimento de práticas criativas, mas não caracterizadas como construtivas, concentração nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, presença do reforço e distanciamento do diálogo, manifestando práticas pedagógicas que se distanciam do diagnóstico, dos registros escritos e das intervenções com intenções à função formativa da avaliação. Os elementos das funções avaliativas não são desconhecidos dos professores, entretanto, eles não se sentem preparados para utilizá-los no desenvolvimento de suas rotinas. Outro dado dos resultados compreende a importância dada aos documentos oficiais, parte dos professores os conhece, outros apenas sabem da sua existência. A parte dos documentos conhecida pela maioria é a que diz respeito aos conteúdos, objetivos, habilidades e projetos, portanto, não se pode dizer que a fundamentação teórica da prática avaliativa seja orientada por eles. Observou-se que a prática avaliativa de alguns professores é permeada pela vontade de acertar, mas para a maioria é apenas rotina a ser cumprida. Para todos, entretanto, ela é desenvolvida em meio às dificuldades e desconhecimento dos reais sentidos da prática avaliativa. As transformações devem ser viabilizadas tanto em termos de formação docente, quanto às adequações a novas práticas, considerando os professores como sujeitos da discussão, e não apenas executores de ações.

Palavras-chave: *Avaliação, aprendizagem, prática avaliativa.*

ABSTRACT

The general objective of this study was to investigate the conceptions of some teachers, and their practices in evaluating learning in the beginning grades of an Elementary School in the Municipal Education System of Teresina, Piauí, Brazil. The information (data) sources for the study included some official documents (Political-Pedagogical Project, Curriculum Proposal, Directives of the Teresina Municipality, and the School Rule & Regulations), as well as the conceptions and practices of the teacher participants themselves. The investigation, a descriptive case study of a qualitative nature, depended upon nine 4th grade teachers. Data were collected through questionnaires, followed by semi-structured interviews, documentary analyses, and those observations registered in the field journal. The results of the study indicate that the teachers basically employed a reductionist approach when they evaluated student learning. Through spontaneous representations, the teacher participants in the study demonstrated some pedagogical activism. In their fixed and punctuated evaluative practices, though a few developed some student follow-up, grades remained the first priority as a general rule of thumb. This situation influenced the curriculum in that though these professionals expressed support for the constructivist content of the official documents, what they practiced in the classroom had little or nothing to do with the development of creative practices as required by these documents. Rather, the teachers concentrated on teaching Portuguese and Mathematics using reinforcement techniques (Skinner), a pedagogical strategy very far removed from dialogue, diagnosis, registration of general student development, and interventions intended to constitute formative evaluations. Though familiar with the elements for appropriate student evaluation, the teachers did not feel prepared to use this knowledge in their pedagogical activities. Another result of the study was that the teachers gave great importance to the official documents. However, only some knew the contents of these documents. Many teachers merely claimed to know that they existed. Despite the fact that many of the teachers knew of the pedagogical contents, objectives, competencies, and projects discussed in these documents, it cannot be said that their evaluative practices were based on these elements. While some teachers' evaluative practices were permeated by a desire to get it correct, for others, evaluation was merely a routine that had to be followed. For all of the teachers, nonetheless, evaluation was developed with many difficulties and little knowledge of the real meaning of evaluation in the learning process. Based upon this study, it can be recommended that relevant changes be introduced not only in teacher education, but also in new and more appropriate teaching practices. Finally, in discussing schooling, teachers are important agents (subjects) and not mere executors of actions planned by others.

Key Words: Evaluation, learning, evaluation process.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 01 Fundamentação Teórica do Projeto Político Pedagógico, da Proposta Curricular e das Diretrizes Curriculares do Município de Teresina.....	50
QUADRO 02 Organização dos Conteúdos Curriculares – 4ª série.....	55

LISTA DE SIGLAS

SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNE	Plano Nacional de Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
FAST	Festival Artístico Show e Talentos
PMT	Prefeitura Municipal de Teresina
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

TRAJETÓRIA DA PESQUISA	14
1. METODOLOGIA	20
1.1. Bases epistemológicas da pesquisa.....	20
1.2. Campo de Pesquisa.....	22
1.3. Instrumentos para coleta de dados.....	24
1.4. Formas de registros.....	26
1.5. Categorias de estudo, análise e interpretação.....	26
1.6. Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	27
1.7. Etapas da Pesquisa.....	28
2. TEORIAS DE APRENDIZAGEM	30
2.1. Primado do Objeto	30
2.1.1. Fundamentação Epistemológica.....	30
2.1.2. Fundamentação Psicológica.....	31
2.1.2.1. Teorias da Aprendizagem Behaviorista (Watson/ Skinner).....	31
2.2. Primado do Sujeito	33
2.2.1. Fundamentação Epistemológica.....	33
2.2.2. Fundamentação Psicológica.....	34
2.2.2.1. Teoria da Aprendizagem Humanista.....	34
2.2.2.2. Pedagogia da Escola Nova.....	34
2.3. Primado da Relação Sujeito-Objeto	37
2.3.1. Fundamentação Epistemológica em Piaget e Vigotsky.....	37
2.3.2. Fundamentação Psicológica.....	38
2.3.2.1. Abordagem Construtivista de Ensino-Aprendizagem.....	40
3. CURRÍCULO ESCOLAR: EXPRESSÕES E REPRESENTAÇÕES DE UMA PRÁTICA COMPLEXA	47
3.1. Nível Prescritivo do Currículo	47
3.2. Nível Perceptivo dos Professores sobre Currículo	58
3.3. Análise do currículo no plano operacional	69
3.3.1 Aspectos Estruturais e Administrativos.....	69
3.3.2 Aspectos relativos à série investigada.....	73

4. TEORIAS DE AVALIAÇÃO: UM CONTRIBUTO À APRENDIZAGEM.....	77
4.1. Teorias de Avaliação da Aprendizagem.....	77
4.1.1. A Avaliação como Medida.....	78
4.1.2. A Avaliação como Gestão.....	79
4.1.3. A Avaliação como Problemática do Sentido.....	81
4.2. Compreensão para as Concepções e Práticas em Avaliação da Aprendizagem.....	83
4.2.1. Concepção de Avaliação da aprendizagem.....	83
4.2.2. Concepção de avaliação da aprendizagem – Projeto Político Pedagógico.....	86
4.2.3. Instrumentos de avaliação da aprendizagem.....	87
4.2.4. Critérios utilizados na avaliação da aprendizagem.....	90
4.2.5. Dificuldades no desenvolvimento da prática avaliativa.....	91
4.2.6. Contribuições da avaliação da aprendizagem ao processo ensino-aprendizagem.....	94
4.2.7. Percepções/ reações dos alunos sobre avaliação da aprendizagem na visão dos professores.....	99
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS.....	105
BIBLIOGRAFIA.....	110
APÊNDICES.....	112
ANEXOS.....	116

TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Enquanto professora da Rede Municipal de Ensino de Teresina das séries iniciais do Ensino Fundamental, incomodava-me o fato de ter que cumprir determinadas práticas em torno da avaliação da aprendizagem como, por exemplo, cumprir calendário de semana de provas, preparar e aplicar esse instrumento em diferentes salas de aula de uma mesma série, que visavam única e exclusivamente à aferição da nota mensal para cada uma daquelas crianças. Essas observações levaram-me a refletir sobre a possibilidade de aprimorar a minha prática docente pela participação em curso de especialização em Avaliação Educacional. No decorrer do curso percebi, que muitas situações no processo de ensino-aprendizagem, especificamente no que tange à avaliação da aprendizagem poderiam ser diferentes, de maneira a proporcionar melhores condições de aprendizagem. O diagnóstico, por exemplo, como elemento de conhecimento e acompanhamento da aprendizagem. Entretanto, em alguns casos havia empecilho para os avanços, principalmente ligado à cultura classificatória da prática avaliativa e sua preponderância sobre outras formas de acompanhamento da aprendizagem. Assim fui envolvendo-me naturalmente com a temática, à medida que fui desenvolvendo a compreensão e o aprofundamento para vivenciar práticas em sala de aula que demonstrassem a possibilidade de avaliar, acompanhar avanços e recuos de alunos.

Em 2002, passei a fazer parte da equipe técnica de avaliação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina (SEMEC), que desenvolve prática de Avaliação Externa do Desempenho dos alunos do Ensino Fundamental. O resultado desse trabalho tinha dois objetivos: o primeiro, classificação das escolas (mudança salarial)¹, objetivo esse que muitos de nós professores não concordava, mas era decisão em âmbito de Secretaria. A discordância estava relacionada ao fato de que a mudança salarial deve partir da criação de plano de cargos e salários, e não condicionada a resultados advindos de avaliação externa. O outro objetivo ia ao encontro do verdadeiro papel da avaliação com a possibilidade de detectar “avanços” e “recuos” na aprendizagem de alunos, a partir da análise de relatórios e descrição das habilidades por eles alcançadas, tornando possível a tomada de decisões, pela SEMEC, pela escola, no ambiente da sala de aula etc. Em termos de SEMEC, foram desenvolvidas as

¹ Mudança salarial – A partir de uma Avaliação de Rede – as escolas que obtivessem os melhores resultados eram classificadas em níveis: A, B, C e D. Cada nível correspondia a uma premiação, em termos salariais, do professor no ano letivo posterior. Atualmente, não são os professores que são premiados e sim as escolas. Os indicadores da Avaliação de Rede são: Avaliação Externa de Desempenho Acadêmico; Percentual de alunos acima da nota mínima na Avaliação Externa; Taxa de evasão escolar; Incremento da escola sobre a pontuação anterior.

divulgações de resultados, oficinas de formação e encontros em algumas escolas. No entanto, a prática de utilização dos resultados da avaliação (internos e externos), no que diz respeito à tomada de decisão por parte das escolas e professores, não cresceu como era esperado.

Algumas escolas avançaram quanto às práticas utilizadas, de práticas mais voltadas para a avaliação somativa, para práticas avaliativas visando o diagnóstico, a adequação e ao uso de instrumentos diferenciados, discussão dos resultados dos alunos e da escola, ao lado de outras. Permanecia, entretanto, uma cultura insuficiente em avaliar para conhecer, analisar, no sentido de reorientar ações do processo ensino-aprendizagem. Nesse aspecto, como professora do ensino público e especialista da área de avaliação, senti a necessidade de conhecer as concepções e práticas de avaliação adotadas pelos professores, como elementos passíveis de análise, compreensão e questionamentos.

Esse quadro gerou a necessidade de estudar, conhecer, observar, indagar sobre as concepções e práticas avaliativas de professores no que diz respeito à avaliação da aprendizagem e suas implicações para o desenvolvimento cognitivo de alunos. Outras indagações podem ser traduzidas nos seguintes termos: a maioria dos professores é capaz de detalhar o para quê, o quê, o quando e como avaliar? E isso pode vir a ser uma possibilidade, se pensarmos em termos teóricos, porém, é necessário realizar reflexões sobre as práticas dos professores para estabelecer as relações existentes com as suas concepções.

Com a inserção no Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC), essas indagações deixam de ser individuais e passam para o coletivo, envolvem os autores, orientadores, estudantes do mestrado, os sujeitos da pesquisa e demais pessoas que contribuíram com a investigação.

Atualmente, há um discurso político /teórico em torno das práticas avaliativas que apontam para uma quebra de paradigmas, na busca de romper com uma visão estreita e classificatória advinda do positivismo. Uma visão progressista contemplada pela mediação surge como possibilidade de diagnóstico e uso de práticas dialógicas. Urge analisar se as concepções e práticas avaliativas adotadas pelos professores estão sendo utilizadas nesse sentido, ou destinadas à mera atribuição de notas, que conforme Condemarin e Medina (2002, p.v) “[...] mede um momento terminal, reduz as aprendizagens a um conjunto de saberes e habilidades isoladas e quantificáveis, em detrimento dos conhecimentos de alto nível taxonômico.”

O tema avaliação é polêmico. Faz parte do cotidiano de cada um de nós, e está presente nas nossas ações; é complexo, constitui-se em muitas interrogações, gerando

problemas que, normalmente, não são de fácil solução, mas que precisa de maior compreensão, entre eles, o de avaliação da aprendizagem.

Diante do exposto, destacamos a conjuntura porque passa a educação brasileira, no que diz respeito ao índice de conhecimento alcançado por alunos de escolas públicas em sistemas de avaliação, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), assim como o elevado índice de aprovação e reprovação que incita questionamentos que dizem respeito às políticas públicas para a educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, estabelece que a verificação do rendimento escolar² observará alguns critérios, entre eles, “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” (art. 24, inciso V, alínea e). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)³ (BRASIL, 1997) também destacam que a avaliação deva acontecer de forma contínua e sistemática e por meio de interpretação qualitativa do conhecimento que o aluno conseguiu construir. Hoffmann (2006) diz que a interpretação é busca de compreensão, com a intenção de cuidar para que o aluno aprenda.

Enquanto possibilidade de acompanhamento, a prática de avaliação da aprendizagem preocupada com a transformação do processo cognitivo permite tanto a alunos quanto a professores identificarem falhas no processo de ensino-aprendizagem, de maneira que possam ser tomadas novas decisões e posicionamentos quanto às reorientações. No entanto, percebe-se que as discussões em torno desses resultados, ligados diretamente à prática de avaliação são, na maioria dos casos, negligenciadas, com reflexo na aprendizagem de alunos.

Temos como base a *inquietação* e como propósito o alcance de um objetivo maior, que deve ser a compreensão das concepções e práticas de professores em avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina. Como questão central destaca-se: De que forma a avaliação da aprendizagem é concebida e vivenciada por professores de 4^{as} séries do Ensino Fundamental – séries iniciais, nas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina?

²Verificação do Rendimento Escolar – são os produtos da aprendizagem, transformações operadas nos alunos. Cf. CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da Aprendizagem**. 33^a ed. Petrópolis: vozes, 1980.

³ PCN – referenciais de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o país.

Após definição da questão de pesquisa, consideramos que seria conveniente o aprofundamento da revisão bibliográfica e que era preciso analisar as publicações referentes ao tema; conhecer se a questão que nos preocupa já teria sido estudada e respondida em outros estudos. Foram constatadas algumas pesquisas relacionadas à questão: *A avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau: legislação, teoria e prática*⁴, de Sandra Zákia Lian Sousa, realizada na rede pública estadual de ensino, do município de São Paulo, no ano de 1986. Esta definia como objetivo principal, caracterizar e analisar como vem sendo vivenciada a avaliação da aprendizagem, a partir da representação de professores e alunos. Outra pesquisa relaciona-se às *Concepções e práticas de avaliação da aprendizagem*⁵, que objetivou compreender o papel do pensamento do professor nas suas práticas de avaliação.

A investigação proposta está voltada para maior compreensão da realidade, na qual está envolvido o fenômeno da avaliação, que possibilitará, nesse intento, reflexões devidamente significativas para o exercício prático da avaliação da aprendizagem.

Sendo assim, conforme Boakari (2000), em pesquisas qualitativas que consistem em fazer a aproximação intelectual (relações cognitivas) com a realidade, deve-se trabalhar questões norteadoras que possam dimensionar outras questões mais fundamentais para a pesquisa. Nesse sentido e tendo como referência a questão central da pesquisa, outras questões serão analisadas:

- a) O que dizem as teorias sobre aprendizagem?
- b) O que dizem as teorias sobre avaliação da aprendizagem?
- c) Qual a real contribuição da avaliação para o desenvolvimento da aprendizagem?
- d) Como o aluno ou aluna se sente no processo de avaliação da aprendizagem?
- e) Como a avaliação da aprendizagem é tratada no currículo escolar?
- f) Até que ponto as concepções teóricas condizem com as práticas desenvolvidas pelos sujeitos pesquisados? Existe distanciamento? Há choque de opiniões?
- g) As práticas vão ao encontro dos propósitos do ato de avaliar?
- h) Professores estão cientes da prática de avaliação da aprendizagem que exercem?
- i) Que mudanças uma prática avaliativa adequada poderá acrescer ao processo de ensino e aprendizagem?
- j) Que prática formativa pode contribuir de maneira relevante para a prática avaliativa a ser desenvolvida por professores?

⁴ Pesquisa publicada – SOUSA, Sandra Zákia Lian. A prática avaliativa na escola de 1.º grau. In SOUSA, Clarilza Prado de (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 5ª Ed. – Campinas, SP: Papyrus, 1995.

⁵ ALVES, Maria Palmira Carlos. **Currículo e Avaliação: uma perspectiva integrada**. Portugal: Porto Editora, 2004.

- k) Existe relação entre as concepções oficiais, a representação dos professores em sala, o currículo e as práticas avaliativas por eles desenvolvidas?

As questões norteadoras nos permitiram adotar como objetivos desta investigação.

Objetivo Geral

- Investigar as concepções e práticas de professores em avaliação da aprendizagem, em uma escola de Ensino Fundamental (séries iniciais) do ensino público municipal de Teresina.

Objetivos específicos

- Investigar as concepções de aprendizagem e de avaliação da aprendizagem dos professores;
- Observar a prática de avaliação da aprendizagem utilizada pelos professores no cotidiano escolar;
- Analisar quais e de que forma os critérios avaliativos estão sendo empregados pelos professores;
- Relacionar as concepções e práticas desenvolvidas pelos professores.

Considerando as funções da avaliação da aprendizagem (diagnóstica, formativa, somativa), priorizamos a função formativa de Scriven (1967), que, em estudos mais atuais (Hadji, 2001; Silva, 2006), caracteriza-se como “reguladora de aprendizagens”, estabelecemos aproximações, principalmente, com a teoria construtivista de aprendizagem, com ênfase aos pensamentos de Vigotsky (2004, 2007, 2008), visto que os autores da avaliação têm como base o sociointeracionismo, cujo trabalho pode ser definido a partir dos aspectos formativos para a sociedade. Nessa perspectiva, a mediação será elemento de extrema importância nas caracterizações possíveis a qualquer avaliação.

Na introdução de nosso estudo traçamos a trajetória da pesquisa – dispomos sobre o nosso envolvimento com o tema, apresentamos questões norteadoras e os objetivos a serem alcançados.

A metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa é apresentada no primeiro capítulo. Escolhemos trabalhar com a abordagem qualitativa, a partir de estudo de caso descritivo de turmas de 4^{as} série de uma escola pública de Teresina-PI. Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos a observação (registros em diário de campo), a aplicação de questionário e a entrevista semi-estruturada. Trabalhamos documentos oficiais

emanados da SEMEC e os normativos da escola, esclarecemos sobre as categorias de estudo nomeadas, as formas de registro e as etapas da pesquisa.

No segundo capítulo, fundamentados em Mizukami (1986), situamos o processo de ensino-aprendizagem⁶ nas teorias psicológicas, mediante os modelos propostos pela autora: primado do objeto, primado do sujeito, primado da relação.

Para aprofundarmos no conhecimento sobre as concepções e práticas dos professores em avaliação da aprendizagem, precisamos ter a compreensão do desenvolvimento do currículo na escola investigada. Portanto, no terceiro capítulo, apresentamos a descrição e análise do currículo, considerando os níveis prescritivo, perceptivo e operacional.

Em seguida, no quarto capítulo, posicionamos a avaliação da aprendizagem na concepção de Bonniol (2001), visando perceber os sentidos da avaliação como medição, gestão e problemática do sentido. As “concepções e práticas de professores em avaliação da aprendizagem”, como objeto de estudo, análise e interpretação da nossa investigação, estão, nesse aspecto, apresentadas concomitantes ao discurso teórico fundamentado na intencionalidade e credibilidade da avaliação como elemento que precisa e deve favorecer o processo ensino-aprendizagem.

Nas considerações finais de nosso trabalho sintetizamos o que foi posto ao longo do desenvolvimento de cada capítulo. No seu início tínhamos a certeza de que ele representaria nossa necessidade de conhecer e compreender, ainda mais, o processo de “avaliação da aprendizagem”. Sua relevância, entretanto, é possibilitar aos profissionais da educação reflexão em torno de suas concepções e práticas avaliativas, sobre as inter-relações com a aprendizagem, com o currículo, com a própria formação e com as suas condições de trabalho.

É notório que no espaço escolar existem conflitos, que em posições dialógicas e reflexivas podem tornar-se elemento de conscientização e de mudanças em relação à prática avaliativa, desenvolvida no processo de ensino-aprendizagem.

Apresentamos, ainda, as referências e bibliografias que subsidiaram nosso estudo, sem as quais teria sido impossível a sua condução.

⁶ A teoria do ensino-aprendizagem tem a finalidade de explicar o currículo, a prática pedagógica e proporcionar melhor compreensão do processo educativo. Cf: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **ENSINO: as abordagens do Processo**. São Paulo: EPU, 1996.

CAPÍTULO I

METODOLOGIA

“Quando escuto ou leio, as palavras não vêm sempre tocar significações pré-existentes em mim. Têm o poder de lançar-me fora de meus pensamentos, criam no meu universo privado cesuras por onde outros pensamentos podem irromper”.

(Merleau-Ponty, p.13)

1.1. Bases epistemológicas da pesquisa

Entendendo que o fenômeno da educação situa-se *na e para* a sociedade e que a avaliação faz parte da realidade histórica e constitui-se elemento de sua relevância, é que aceitamos o desafio de nos lançarmos à investigação “Concepções e práticas de professores em avaliação da aprendizagem.”

Definida a nossa grande questão elegemos como primeiro passo, identificar as concepções gerais de avaliação da aprendizagem e as práticas de avaliação dos professores, pontuadas pelas categorias de estudo: Aprendizagem, Currículo, Avaliação da Aprendizagem e Prática Avaliativa.

As teorias de aprendizagem foram estudadas na perspectiva de explicitar a prática pedagógica que se manifesta no interior da sala de aula, onde ocorre “o fenômeno em provimento da polarização espontânea que tende a valorizar ora o professor, ora o aluno, ora a relação professor-aluno”. (BECKER, 1993, *apud* HOLANDA, 1998, p.101). Para tanto recorreremos ainda a Mizukami (1986).

No intuito de compreender qual a relação entre a aprendizagem, a avaliação da aprendizagem e a prática avaliativa docente, o currículo foi estudado na perspectiva das prescrições que o orientam e na vivência de suas práticas. Enfatizamos também as recomendações dos textos oficiais.

Compreendendo que as pesquisas em educação têm priorizado a compreensão da dinâmica educacional e a realidade do cotidiano das escolas, utilizamos a abordagem qualitativa de conformidade com os objetivos propostos pela pesquisa e os conhecimentos que se pode obter. Na investigação de cunho qualitativo os dados identificados, descritos e analisados permitem melhor aprofundamento dos fatos que se quer conhecer, oportuniza trabalhar “com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, dos valores e das

atitudes”. (MINAYO, 2007, p.21), esclarecendo possíveis diferenciações entre determinadas concepções e práticas do modo de avaliar, mais precisamente, o como, o por quê e o para quê.

Ao privilegiarmos a investigação de natureza qualitativa buscamos apoio nas características apresentadas por Bogdan e Biklen:

a. ter o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...]; b. envolver a obtenção de dados descritivos [...]; c. enfatizar mais a complexidade do processo do que o produto [...]; d. considerar que a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo [...]; e. preocupar-se em retratar a perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa, dando importância relevante ao seu significado [...]. (1994, p.47).

Diferenciamos, outrossim, que algumas dificuldades consubstanciam a análise qualitativa, isso pode ocorrer principalmente no que concerne à organização dos dados e, sobretudo, na fase de generalização; quanto a isso, observamos a seguinte recomendação: “[...] ao analisarmos e interpretarmos informações geradas por uma pesquisa qualitativa, devemos caminhar tanto na direção do que é homogêneo quanto no que se diferencia dentro de um mesmo meio social”. (MINAYO, 2007, p.80).

Procuramos desenvolver a nossa investigação considerando o contexto possível do espaço de pesquisa, usando de habilidade e ética necessárias e convenientes no trato com os sujeitos envolvidos, de forma que o nosso objeto de estudo pudesse tornar-se elemento de reflexão e compreensão das questões relacionadas às concepções e práticas de avaliação da aprendizagem.

Para direcionar este trabalho foi escolhido o estudo de caso descritivo, que conduz a análise de situações presenciadas, e ou encontradas, buscando a compreensão das concepções e práticas de professores a partir da realidade das turmas de 4^{as} séries de uma escola de Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino de Teresina, principalmente quanto à utilização da avaliação como contribuição à condução do processo de ensino-aprendizagem.

Conforme Triviños (1990), o estudo descritivo compreende os fatos e fenômenos de determinada realidade, faz-se mister, no entanto, o esclarecimento dos dados, o que será possível à luz da dialética, situada na realidade, no contexto histórico, que, do ponto de vista de Frigotto (2002, p.75), acontece “sob a forma de trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos”. Trata-se de estudo do cotidiano escolar; nesse aspecto.

[...] se coloca como fundamental para se compreender como a escola desempenha o seu papel socializador, seja na transmissão dos conteúdos acadêmicos, seja na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações, interações, nas rotinas e

nas relações sociais que caracterizam o cotidiano da experiência escolar”. (FAZENDA, 2002, p.39).

Como pesquisadoras adentramos o espaço dos professores e alunos - a sala de aula. Participamos do contexto de suas aulas, de suas relações, de suas práticas. Precisávamos estar o mais próximo possível da realidade vivenciada por eles, visávamos à compreensão de suas práticas, e a estratégia de estudo de caso foi adequada à investigação, que nos deu a condição de investigar “um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. (YIN, 2005, p.32).

Por ser estratégia de pesquisa abrangente, possibilita melhor conhecimento da temática estudada, o que nos permitiu melhor organização da nossa investigação. Na concepção de Laville e Dionne (1999, p. 156), a vantagem mais marcante dessa estratégia é a “possibilidade de aprofundamento que oferece, pois os recursos se vêm (*sic*) concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação de caso com outros casos”.

1.2. Campo de Pesquisa

A pesquisa realizou-se no segundo semestre do ano de 2007, sendo concluída no primeiro semestre de 2008. Constitui-se por um estudo de caso a partir da realidade das turmas de 4^{as} séries de uma escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Teresina. Essa opção justifica-se por ser série de fechamento do 2º ciclo do Ensino Fundamental – séries iniciais com vista ao início de uma nova etapa – Ensino Fundamental – séries finais.

Para o *lócus* da pesquisa optamos por uma escola da Rede Municipal de Ensino de Teresina, com oferta de Ensino Fundamental completo e possuindo maior número de turmas de 4^{as} séries, localizada na Zona Sudeste, periferia da cidade, com alta concentração de população baixa renda.

Entendemos que a receptividade no ambiente de estudo é um dos pontos passíveis de contribuir com o trabalho do pesquisador. Iniciamos com um contato com os gestores das escolas, para obtermos aval de colaboração à realização da pesquisa.

O cenário escolar da Zona Sudeste da cidade de Teresina conta com vinte e cinco escolas de Ensino Fundamental, sendo nove situadas na zona rural e dezesseis na zona urbana, dessas, quinze atendem ao Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), nove (1º ao 9º ano) e uma (6^{oa}

ao 9º ano). A escola escolhida para o nosso estudo encontra-se no grupo das nove que oferecem ensino fundamental completo⁷. Contatou-se inicialmente com os gestores de cada escola e, a partir de uma conversa informal, adquiriram-se dados quanto ao número de turmas de 4^{as} séries que estavam funcionando regularmente no segundo semestre do ano de 2007. Após a obtenção deste número⁸, verificamos ser a Escola Municipal “E”, que em nossa pesquisa receberá a denominação de “Escola Cultural”, a que atendia aos critérios definidos para a pesquisa, ou seja, oferecer o Ensino Fundamental completo. Foi levado também em consideração o fato de esta escola, entre as da zona Sudeste, contar, no ano de 2007, com o maior número de turmas de 4^{as} série do Ensino Fundamental (três turmas no turno manhã e três turmas no turno tarde).

A Escola Cultural⁹, fundada no ano de 2003, está situada na periferia da zona Sudeste de Teresina. Seu corpo discente é formado, principalmente, pela comunidade do Bairro Renascença, que completou no ano de 2007, quinze anos. Seus recursos financeiros para aquisição de material didático / pedagógico, administrativo e de serviços gerais são repassados parte pelo Ministério da Educação (MEC) (ex. Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)) e outra parte pela Prefeitura do município de Teresina.

No período inicial da pesquisa a escola contemplava o Ensino Fundamental (1^a à 8^a séries) nos turnos manhã e tarde. A partir do ano de 2008, foi instituído o Ensino Fundamental com nove anos, em atendimento à determinação legal da Lei n.º 10.172¹⁰, de 9 de janeiro de 2001. No ano de 2007, foram atendidos 1.063 alunos (522 no turno manhã e 541 no turno tarde), desse grupo, 80 eram alunos de 4^{as} série no turno manhã e 82 eram alunos de 4^{as} série turno tarde, distribuídos em três turmas no turno manhã (14AM, 14BM e 14CM) e em três turmas no turno tarde (14DT, 14ET e 14FT).

⁷ A escola pesquisada ainda não havia adotado o regime de nove anos para o Ensino Fundamenta (Cf. Nota Rodapé 9)

⁸ Número de turmas de 4^{as} série do Ensino Fundamental das escolas da zona sudeste de Teresina – E. M. A (2); E. M. B (2); E. M. C (2); E. M. D (1); E. M. E (6); E. M. F (1); E. M. G (2); E. M. H (3); E. M. I (2).

⁹ Esta escola conta com um pátio coberto; uma quadra esportiva (que é usada mais no turno da manhã por causa da intensidade do sol à tarde); uma quadra de areia; catorze salas de aulas; um laboratório de informática; uma biblioteca (com acervo limitado e que, às vezes, serve de sala de aula); dois banheiros para alunos (com quatro divisórias) e dois banheiros para professores e demais funcionários; uma cozinha ampla (preparação e distribuição de alimentação); uma sala de professores; uma diretoria; uma secretaria; um almoxarifado; um depósito de alimentos. Outros espaços⁹: uma sala de leitura; uma sala de Apoio Pedagógico Específico; uma sala para laboratório de Ciências; uma sala para gabinete odontológico; uma sala para o grêmio escolar; uma sala de coordenação pedagógica (atualmente utilizada pelos professores de Educação Física); uma sala para horário pedagógico e uma sala de vídeo (atualmente funcionando como sala de aula).

¹⁰ Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001 – ao aprovar o Plano Nacional de Educação – PNE – estabelece o Ensino Fundamental de nove anos, tornando-se meta para a educação nacional até o ano de 2010.

1.3. Instrumentos para coleta de dados

Antes da fase de coleta de dados bem como durante o seu percurso, aprofundamos a literatura concernente ao tema estudado, o que nos deu maior segurança, tanto quanto à problemática em questão, como na análise e interpretação dos dados obtidos. Pela natureza da pesquisa, fez-se necessário utilizar diferentes instrumentos de coleta de dados, observando, assim, a variedade de informações possíveis de serem obtidas:

- **Questionário** - A aplicação de questionário foi utilizada como forma de conhecer as concepções dos professores sobre aprendizagem e avaliação da aprendizagem. Conforme Triviños (1990), o questionário abrange um maior número de sujeitos a serem pesquisados; nesse sentido, pode-nos revelar a incidência nas respostas, o que pode beneficiar o estudo.

Decidimos pelo uso de questionário de respostas abertas, por concordar que, nesse formato, o interrogado “tem assim a ocasião para exprimir seu pensamento pessoal, traduzi-lo com suas próprias palavras, conforme seu próprio sistema de referências” (LAVILLE & DIONNE, 1999, p.186). De posse deste instrumento, trabalhamos inicialmente com a identificação do professor; em seguida, dispusemos questões abertas relacionadas à concepção de Aprendizagem, bem como de Avaliação da Aprendizagem. A análise dos questionários permitiu-nos a compreensão das respostas dos professores. As dúvidas surgidas foram sanadas durante a aplicação das entrevistas.

- **Observação direta** - Nos permitiu maior aproximação dos sujeitos da pesquisa e com a realidade do espaço da investigação propriamente dita. Conforme Triviños (1990), esta é uma técnica que pode auxiliar no avanço das explicações e compreensão da totalidade do fenômeno investigado.

A proximidade com o sujeito permite a manifestação de diálogos que podem ser esclarecedores de muitas questões e /ou situações vivenciadas em sala de aula, condições necessárias à abordagem qualitativa. Nesse sentido, Minayo (2007) infere que, para alguns estudiosos, a observação direta não deve ser considerada apenas estratégia em um conjunto de técnicas de investigação, mas como método que permite a compreensão da realidade.

Registramos em diário de campo toda a fase de observação. Muitas das análises feitas no dia-a-dia abriam caminho para a busca de outras compreensões. Algumas questões muitas vezes se aproximavam da reflexão teórica; outras se distanciavam, todavia um destaque a essa rotina precisa ser registrado – a riqueza de informações que nos conduz à prática de observação, condição que inicialmente faz-se intrigante, mas que, na sua

completude, mostra-se significativa, uma vez que “o observador faz parte do contexto sob sua observação e sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente”. (MINAYO, 2007, p.70).

Tivemos ocasiões de plena participação nas atividades de observação desenvolvidas, tais como: a interação com crianças, participação em atividades da escola - (Festival Artístico Show e Talentos (FAST), Projeto Cuida bem de mim, discussão da reorganização do Projeto Político Pedagógico (PPP), participação em reuniões etc.). Em outros momentos houve a necessidade de só observar – para compreender os fatos da rotina escolar.

O foco da observação foi o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores de 4^{as} série, principalmente no que concerne à prática avaliativa; para isso ressaltamos, de maneira diferenciada no diário de campo, as passagens da rotina que enfocavam preferencialmente a avaliação, fato este que viabilizava estabelecer o confronto com os documentos oficiais (Regimento Escolar, PPP e Diretrizes Curriculares do Município de Teresina). Não obstante, aproveitávamos também os “fatos” que chamavam a atenção para, em devido momento, dialogar com profissionais da escola (professores, diretora, pedagoga, entre outros). Os esclarecimentos iam ajudando na organização dos dados relacionados ao objeto de estudo. Vale ressaltar que, durante a aplicação das técnicas de observação, expressões não verbais também foram observadas e anotadas, como fontes da investigação.

- **Entrevista semiestruturada** - A etapa de aplicação das entrevistas só foi realizada no final do mês de abril de 2008, após leitura e análise dos questionários e do diário de campo. A entrevista contou com roteiro de questões sobre currículo e prática avaliativa, bem como com questões acerca de dúvidas oriundas do questionário.

É importante salientar o caráter da entrevista, principalmente pelo fato da interação que ela possibilita, sendo possível observar que

[...] não há a imposição de uma ordem rígida de questões; o entrevistador discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que, no fundo, são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. (LÜDKE E ANDRÉ, 1996, p.34).

Conforme Triviños (1990), a entrevista semiestruturada é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a coleta de dados.

- **Análise documental** - constitui fator fundamental ao estudo a ser realizado e visa enriquecer o nível da compreensão dos dados e práticas desenvolvidas. Os textos oficiais foram produzidos para orientar a organização e funcionamento das instituições da rede

municipal de ensino, e são: o PPP, as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina e o Regimento Escolar. O estudo desses textos permitiu a compreensão dos elementos considerados importantes para análise sobre a concepção de currículo, a organização do conhecimento, as teorias de aprendizagem, a avaliação e o perfil do egresso.

Os documentos viabilizam informações valiosas e, conforme Lüdke e André (1996), a partir destes o pesquisador pode obter evidências possíveis de fundamentar suas afirmações e declarações.

1.4. Formas de registros

Utilizamos o diário de campo como forma de registro principal, anotando observações, dúvidas, falas de professores e alunos, sobre o cotidiano da escola etc.

Fomos atores coadjuvantes, participamos das alegrias, dos conflitos, certezas e incertezas. As observações foram diversas, muitas vezes sentíamos aquela vontade de interferir, mas aprendemos, a partir dessas observações, que ficar atento é crucial para entender os conflitos envolvendo as concepções e práticas avaliativas de professores na atuação de suas rotinas escolares.

Nenhum dos instrumentos de pesquisa foi utilizado sem autorização prévia. Os sujeitos assinaram termo de consentimento (apêndice A) que os notificava sobre a pesquisa em andamento.

1.5. Categorias de estudo, análise e interpretação

A começar dos dados coletados, dos objetivos da pesquisa e da revisão bibliográfica, foram confirmadas as quatro categorias de estudo previamente definidas - aprendizagem, currículo, avaliação da aprendizagem e prática avaliativa:

- **Aprendizagem** - A partir de Mizukami (1986), trabalhamos com os conceitos de aprendizagem que perpassam as teorias educacionais, visto que a aprendizagem se faz presente nas demais categorias. Privilegiou-se para este estudo o conceito de zona de desenvolvimento proximal defendido por Vigotsky (1994: 2007) como forma de trabalhar a mediação. As ideias de Coll (2004), Davis e Oliveira (1994), Piaget e Inhelder (2006), ao lado de outros, também foram confrontadas na discussão sobre aprendizagem.
- **Currículo** - O conhecimento do currículo prescrito e as suas possíveis diferenciações de um currículo vivenciado no cotidiano escolar apontam para a compreensão da prática

pedagógica. Para isso, colhemos subsídios dos estudos de autores como Alves (2004), Coll (2004), Giroux (1997), Moreira (1990), Sacristán (2000), Silva (2000), Stenhouse (1998), bem como entre documentos oficiais (PPP, Diretrizes Curriculares do Município de Teresina, Regimento Escolar) e legislação pertinente (LDB 9394/96 e PCN).

- **Avaliação da aprendizagem** – Os instrumentos de coleta de dados – questionário, entrevistas, diário de campo, textos oficiais, e os estudos de teóricos da temática de avaliação da aprendizagem, como estes: Bonniol (2001), Esteban (2000, 2002), Hadji (2001), Hoffmann (2001, 2005, 2006), Luckesi (2006), Romão (2005), Scriven (1967), Vargas (2004), Vianna (2000), Brasil (1996,1997) - facilitaram o nosso entendimento sobre as concepções e práticas acerca da avaliação da aprendizagem dos professores de 4ª série da escola em estudo.
- **Prática Avaliativa** - Entendemos a prática pedagógica como espaço de desenvolvimento dos saberes docentes na mediação do conhecimento em construção. A avaliação, enquanto prática pedagógica, deve ser apropriada para a compreensão das ações desenvolvidas no fazer educativo. Para a análise, interpretação e contextualização dos dados recorreremos às pesquisas de Pozo (2002), Zabala (1998) e Zabalza (1994, 1998), assim como aos estudos dos teóricos mencionados na categoria de avaliação da aprendizagem.

1.6. Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Os sujeitos que contribuíram para esta pesquisa foram os nove professores que, no ano de 2007, trabalharam com a 4ª série do Ensino Fundamental – séries iniciais na Escola Cultural, situada no município de Teresina.

Com a aquiescência da direção para podermos conversar com os professores e explicar-lhes os objetivos da pesquisa, o número de professores a serem pesquisados e a forma do seu envolvimento, o tema e os procedimentos a serem adotados e a justificativa pela escolha da 4ª série, obtivemos a adesão de nove professores da escola selecionada. Com a intenção de manter o sigilo quanto à identidade desses professores, optamos por caracterizá-los com números precedidos da letra P. Cinco desses são professores efetivos da Rede Municipal de Ensino de Teresina pela SEMEC; três são estagiários terceirizados a serviço da SEMEC; e um faz parte de um convênio entre a SEMEC e a Fundação Cultural Monsenhor Chaves.

Cinco têm Licenciatura Plena em Pedagogia, um em Licenciatura Plena em Educação Física, um em música, dois são graduandos em Licenciatura Plena em Pedagogia.

Cinco são solteiros e quatro casados, dois encontram-se na faixa etária de 20 a 30 anos; seis entre 31 e 40 anos e um entre 41 e 50.

1.7. Etapas da Pesquisa

Nossa matrícula no Curso de Mestrado se deu no início do segundo semestre de 2006, a primeira etapa de pesquisa a partir do primeiro semestre de 2007; iniciamos pela revisão teórica e metodológica com leituras nas áreas de educação e planejamento de pesquisa.

A segunda etapa correspondeu ao início da pesquisa propriamente dita, com duração de oito meses, destacando-se a preparação para entrada no campo de pesquisa, a fase de coleta de dados, que contou com análise documental, aplicação do questionário e posteriormente a entrevista, observação direta em sala de aula e contatos com professores e gestores. Os dados da observação direta foram registrados em diário de campo e, depois de digitados, corresponderam a 75 páginas em espaço 1,5.

Na terceira etapa trabalhamos os dados, que correspondeu a interpretações e decisões tomadas durante sua coleta, para posterior análise e interpretação em conformidade com os objetivos propostos. É processo que precisa ser efetivado com bastante cautela e, acima de tudo, com precisão, pois se refere à

[...] organização sistemática de transcrições de entrevistas, de metas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise concebe o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser apreendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.205).

Nossa investigação busca a compreensão das concepções e práticas de professores e professoras em avaliação da aprendizagem. Referentemente a isso, os instrumentos utilizados nos permitiram coleta de dados sistemática, a partir da qual encontramos elementos que nos possibilitaram análise e interpretação da realidade da prática avaliativa docente, expressa nos discurso dos professores. Referências às suas práticas pedagógicas, ao currículo e documentos oficiais fizeram parte do detalhamento desta análise.

Achamos importante mencionar sobre uso e adequação dos instrumentos. A partir do momento em que já estávamos engajadas na observação da rotina da sala de aula decidimos aplicar o questionário que dispunha de questões relacionadas ao perfil do professor, questões sobre ensino-aprendizagem e avaliação da aprendizagem. Todos os sujeitos

devolveram os instrumentos, algumas questões ficaram sem respostas, outras não nos permitiam a devida compreensão do seu conteúdo.

Procedemos à análise das respostas dos questionários pelos professores sem ainda ter a preocupação em distribuí-las por categoria de estudo, análise e interpretação. O que aqui chamamos de primeira análise objetivava a compreensão das respostas dos sujeitos sobre estas duas categorias de estudo, para, a partir dessas, aprofundar sobre as categorias de currículo e prática avaliativa em uma entrevista semi-estruturada.

Dos questionários retiramos as informações a respeito do perfil do grupo de professores das 4^{as} séries, que permitiram identificar a faixa etária, formação, estado civil, últimas qualificações e outros dados dispostos pelos sujeitos.

Por ser instrumento flexível, a entrevista nos permitiu retomar questões que ficaram pouco compreensíveis; fato este que enriqueceu a coleta dos dados e a compreensão da realidade investigada. Achamos conveniente, nessa fase, envolver os gestores da escola.

Após cada aplicação de entrevista realizamos as transcrições, buscando ser fiéis à originalidade da fala de cada sujeito. Os conteúdos dos questionários e das entrevistas foram confrontados, pois algumas respostas aos questionários precisavam ser clareadas para o seu entendimento.

Em seguida os dados coletados foram agrupados por categorias de estudo, análise e interpretação (Aprendizagem, Currículo, Avaliação da aprendizagem e Prática avaliativa). À medida que o conteúdo era organizado, estabelecíamos relações entre as nossas reflexões e as considerações dos teóricos. Optamos nesse momento em trabalhar com a interpretação de conteúdo, o que nos proporcionaria condições de aprofundamento de um conjunto de respostas. Para Lüdke e André (1996), o trabalho de análise deve ser constante, no entanto, a sistematização mais formal só será possível após a coleta de todos os dados previstos pelo pesquisador. Análises paralelas ao desenvolvimento da pesquisa podem ser realizadas, mas isso depende, principalmente, da experiência do pesquisador.

As categorias de estudo, análise e interpretação foram agrupadas conforme questões pertinentes, para permitir o estabelecimento de relações dos elementos entre si e o intercruzamento com as informações textuais produzidas no decorrer da pesquisa.

CAPÍTULO II

TEORIAS DE APRENDIZAGEM

“No processo de educação o mestre deve ser os trilhos por onde se movimentam com liberdade e independência os vagões que recebem dele apenas a orientação do próprio movimento”.

(L.S.Vigotsky, 2004)

Este capítulo tem o objetivo de explicitar as concepções da aprendizagem dos professores. Para tanto, partimos dos seguintes questionamentos: O que é aprendizagem? Quais as teorias de aprendizagem? O que dizem as teorias sobre aprendizagem?

Para subsidiar esta análise, utilizamos a interpretação de Mizukami (1986), que visualiza o processo de ensino-aprendizagem consoante as contribuições das teorias psicológicas por três modelos fundamentais do conhecimento: primado do objeto, primado do sujeito, primado da relação.

A análise da prática docente desenvolvida pelos professores das 4^{as} séries em estudo foi subsidiada pelas respostas a um questionário (apêndice B) aplicado, pelas entrevistas (apêndice C) e pela observação do cotidiano das turmas. Tal estratégia teve a finalidade de fornecer elementos para a análise das teorias e prática de ensino-aprendizagem.

2.1. Primado do Objeto

2.1.1 Fundamentação Epistemológica

Segundo Mizukami, o processo do conhecimento, enquanto primado do objeto, é tratado como empírico, considerando que o organismo está “sujeito às contingências do meio, sendo o conhecimento cópia de algo dado no mundo externo” (1986, p.2). É algo novo para o sujeito que acaba de descobri-lo, reduz-se a uma aquisição externa. Nessa perspectiva o conhecimento é compreendido como produto, uma vez que ele já se encontrava no mundo exterior.

Entre os filósofos que compreendem a mente como sendo passiva, encontra-se John Locke (1632 – 1704) fazendo parte de um grupo que exclui totalmente as ideias e os

princípios que delas se formam, valorizando as experiências, pois antes delas, o espírito nada mais seria que folha em branco, *tabula rasa*.

2.1.2. Fundamentação Psicológica

2.1.2.1. Teorias da Aprendizagem Behaviorista (Watson/ Skinner)

J. B. Watson (1878-1958) é considerado o fundador do behaviorismo. Esta teoria tem como meta a previsão e o controle do comportamento. Contrapõe-se à concepção inatista, ou seja, hereditariedade. (KELLER, 1974).

A preocupação primeira é com o controle do comportamento que pode ser observado, constituem processos “neurológicos e obedecem a certas leis que podem ser identificadas”, onde “os processos intermediários geram e mantêm relações funcionais entre estímulo e resposta” (MIZUKAMI, 1986, p.26). Acredita-se ser o conhecimento o resultado direto de experiências, as quais estariam dirigidas por interesses à manifestação de condutas (instintos e hábitos) a partir de um condicionamento respondente.

Mizukami (1986) destaca ser Skinner um dos principais representantes do behaviorismo. Sob esse enfoque o homem é

produto de um processo evolutivo no qual essencialmente as mudanças acidentais no dote genético foram diferencialmente selecionadas por características acidentais do ambiente, mas ele agora alcançou o ponto a partir do qual pode examinar o processo e fazer algo a respeito. Os arranjos adventícios das variáveis tanto genéticas quanto ambientais levaram o homem à sua atual posição, e são responsáveis tanto por seus erros, quanto por suas virtudes. (SKINNER, 1980, p.208 *apud* MIZUKAMI, 1986, p.22).

A aprendizagem consistiria exemplo de condicionamento operante, onde há “[...] um aumento na frequência de uma resposta quando esta resposta for seguida por um estímulo reforçador (CÓRIA-SABINI, 1986, p.8). Por esse prisma, o ensino corresponderá

ao arranjo ou à disposição de contingências para uma aprendizagem eficaz. Esse arranjo, por sua vez, depende de elementos observáveis na presença dos quais o comportamento ocorre: um evento antecedente, uma resposta, um evento conseqüente (reforço) e fatores contextuais. (MIZUKAMI, 1986, p.30).

As ideias de Skinner, conforme Mizukami (1986) fundamentaram a Pedagogia Tecnicista, proporcionando diretivismo do comportamento humano, que passa a ser modelado por intermédio de reforços externos (positivos ou negativos), cabendo ao professor assegurar a aquisição do comportamento. Tendo por base as características anteriores, os extratos de aula a seguir permitem visualizar a presença da teoria de Skinner.

Extrato de aula 1

Ao entrar em sala e encontrar as crianças gritando, subindo em carteira, P.4 diz::

“Estão doido para ficar sem recreio.”

Propõe que as crianças produzam uma carta para o Presidente da República fazendo reivindicações. Nesse momento uma criança se pronuncia:

“Tia é para pedir, reivindicar para o nosso bairro, para nossa rua, não é para o prefeito.”

A manifestação do aluno é ignorada pela professora.

Ao se pronunciar novamente P.4 diz:

“Vou esperar vocês terminarem a carta, depois eu digo o que está errado.”

Durante o tempo de observação em sala de aula percebemos que a atividade é anunciada sem que ela seja contextualizada. As crianças a recebem como uma “ordem”, não há entusiasmo. O interesse do professor é o produto final, não o processo de construção dos alunos. O professor permanece sentado atrás de sua mesa, atitude que caracteriza distanciamento entre professor e aluno. Entretanto, como forma de garantir o desenvolvimento da atividade e manter a disciplina, utiliza-se de “reforço negativo”:

“Se não fizer não vai para o recreio”; “Se não calar a boca não vai para o recreio”; “Se não sentar não vai para o recreio”.

Conforme Campos (1986, p.193), o reforço negativo “[...] consiste em retirar alguma coisa da [...] situação”. No extrato de aula apresentado a seguir, podemos observar tanto a manifestação do “reforço positivo” quanto do “reforço negativo”.

Extrato de aula 2

P.3 diz:

“Quem fizer uma história boa... vai ganhar...” – não completa a frase. - *“Tem que lembrar das partes do texto, início, acontecimento e desfecho final. Eu não vou indicar quem vai ler, quem quiser participar do prêmio aqui... que bobagem é essa de não querer fazer a leitura. Quem for ler, tem que ler bem alto...como é que eu vou avaliar? O prêmio será uma caneta ou um ponto, mais tem gente que nem com um ponto não...”* – novamente não complementa a frase.

Uma criança diz:

“Professor eu não entendi”.

P.3. responde:

“Sabe por que, porque estão conversando, conversas paralelas. E se eu disser que é obrigado todo mundo ler”.

Marca o tempo para a atividade, depois diz:

“Se eu dissesse – todos que não leram vão ser reprovados, aí vocês liam, não liam”.

Na escola, segundo Mizukami (1986) esses comportamentos estariam sendo reforçados pelas notas, prêmios, elogios etc., que também correspondem a outros reforços (diploma, aprovação, ascensão social etc.). Na ação de P.3, o “prêmio” (caneta ou o ponto) é um reforço positivo; a realização da atividade como possibilidade de reprovação é reforço negativo, no caso, está sendo utilizado para manter determinado comportamento das crianças.

Nesse modelo pedagógico, sob a perspectiva de Mizukami (1986, p.34) a avaliação da aprendizagem preocupa-se “[...] em se constatar se o aluno aprendeu e atingiu os objetivos propostos, quando o programa foi conduzido até o final de forma adequada”. Os comportamentos previamente conhecidos serão a fundamentação dos planejamentos a serem aplicados com a intenção de se alcançar os objetivos.

Na concepção de avaliação da aprendizagem de P.3, expressa no questionário, encontramos elementos que caracterizam a educação tradicional tecnicista:

[...] tem por finalidade identificar o resultado do processo ensino-aprendizagem. É preciso olhar se o professor está sabendo ensinar e o aluno consegue aprender.

A fala do professor expressa exatamente a realidade da prática avaliativa em torno do conhecimento trabalhado. O conceito de aprendizagem na teoria é “o produto da aprendizagem”. Ao término de um período, no caso da escola pesquisada, o bimestre, os professores identificam pelas provas quais alunos alcançaram os comportamentos pretendidos.

Percebemos que entre os nove professores pesquisados, quatro desenvolvem práticas empiristas, características do modelo tradicional. Quatro utilizam atividades diversificadas que visam o acompanhamento pela mediação e apenas um professor desenvolve trabalho criativo, com aproximações às práticas construtivistas. No decorrer do texto as análises dessas práticas serão contempladas.

2.2. Primado do Sujeito

2.2.1. Fundamentação Epistemológica

No nativismo, no apriorismo ou no inatismo, quando voltados para o primado do sujeito, acredita-se que o conhecimento é predeterminado, e, desse modo, os sujeitos possuem características natas. Ao sujeito seriam atribuídas “categorias de conhecimento ‘já prontas’, para as quais toda estimulação sensorial é canalizada” (MIZUKAMI, 1986, p.2). Davis e Oliveira (1994) inferem que o ditado popular “pau que nasce torto morre torto” expressa a significação da concepção inatista. Na escola, muitas vezes, esta característica apresenta-se de maneira camuflada, prejudicando o desenvolvimento dos alunos no processo ensino-aprendizagem.

Na representação epistemológica humanista, na concepção de Mizukami (1986, p.38) o homem, não nasce com um fim determinado, entretanto, goza de liberdade plena na construção do seu projeto de vida, do vir-a-ser no mundo.

2.2.2. Fundamentação Psicológica

2.2.2.1. Teoria da Aprendizagem Humanista

A concepção humanista enfoca predominantemente o sujeito, que desempenha papel primordial na elaboração e criação do conhecimento. Os enfoques predominantes dessa concepção são creditados a A. Neil e Carl Rogers. O primeiro é classificado como “espontaneísta”, por propor que o desenvolvimento da criança se daria sem intervenções e, nesse caso, enfatiza o papel do sujeito como o principal elemento na elaboração do conhecimento humano.

Carl Rogers, representação mais expressiva do humanismo, prioriza as “relações interpessoais e o crescimento que delas resulta, centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, em seus processos de construção e organização pessoal da realidade, e em sua capacidade de atuar, como pessoa integrada”, sendo o objetivo último do ser humano a auto-realização. Dessa forma, seria permitido a ele fazer uso pleno de suas potencialidades e capacidades em prol de um projeto de vida sempre em construção. (MIZUKAMI, 1986, p. 37-38).

Na abordagem rogeriana o homem deve ter *nuanças próprias*, podendo crescer e desenvolver-se, transformando-se em um ser cada vez melhor na relação e interação com a realidade, sendo, entretanto, consciente de que é incompleto e, por isso, deve constantemente atualizar-se e se atualizar no mundo.

2.2.2.2. Pedagogia da Escola Nova

De acordo com Aranha (1989), para atender à necessidade do homem de *aprender a aprender*, mais do que fixar conteúdos pré-determinados, é que surge no final do século XIX a pedagogia da escola nova. Como parte de um método não diretivo, o ensino passa a ser

intermediado por um conjunto de técnicas a ser utilizado no relacionamento entre seres singulares.

Na concepção dos professores pesquisados a relação professor/aluno possibilita interferir na aprendizagem e na avaliação da aprendizagem. Seguem dois depoimentos que caracterizam essa afirmação:

É muito importante que professor e aluno estabeleçam uma boa relação para que exista uma aprendizagem significativa, pois se o professor e o aluno não se relacionam bem, conseqüentemente, não terão um bom rendimento e os resultados na avaliação serão negativos. (P.5)

Se o professor conhece o seu aluno, é capaz de identificar suas dificuldades e acompanhar melhor o seu desenvolvimento. (P.7)

Desta maneira, a ênfase na visão psicológica e emocional demonstrará preocupação com a orientação interna e com o autoconceito do desenvolvimento que está sendo construído, visto que

[...] O *locus* da avaliação, pode-se dizer, reside afinal, no educando. Significar é a sua essência. Quando se verifica a aprendizagem, o elemento de significação desenvolve-se para o educando, dentro de sua experiência como um todo. (ROGERS, 1972, p.5 apud MIZUKAMI, 1986, p.50).

O aluno é considerado como centro da aprendizagem. Nesse caso, o professor não transmite o conteúdo, ele dará assistência ao aluno, facilitando o processo de conhecimento, com vistas ao ensino com “[...] produto de personalidades únicas, respondendo a circunstâncias também únicas, num tipo especial de relacionamento” (MIZUKAMI, 1986, p.49), em que as estratégias instrucionais têm importância secundária, prevalece a ênfase na relação pedagógica.

Em sala de aula, observamos que alguns professores embora privilegiem as estratégias instrucionais, preocupam-se também com a relação pedagógica que mantém com seus alunos, entretanto, somente um professor enfatizou essa relação no questionário:

É preciso observar e entender como cada aluno vem se comportando, suas atividades, suas preferências [...] assim podemos acompanhá-los no dia-a-dia na classe, fazendo indagações e analisando suas compreensões. (P.5)

Analisando o discurso de P.5 encontramos elementos contraditórios em sua prática pedagógica. Após indicar a sequência de determinadas atividades e não havendo motivação para a sua realização, os alunos convencem o professor trabalhar com resolução de contas (competição), demonstrando falta de objetivos pedagógicos e descaracterização do ensino¹¹. Três alunos, por não entenderem o raciocínio a ser utilizado nas operações, se isolaram. O

¹¹ A descaracterização do ensino é destacada como uma crítica a este modelo pedagógico, manifestada principalmente pelo espontaneísmo de suas práticas.

professor pergunta se eles estavam fazendo, mas não fazia nenhum tipo de mediação. Não houve preocupação do professor para com todos os alunos, já que o envolvimento e o desenvolvimento deveriam estar imbricados na atividade trabalhada.

No que tange à avaliação, a padronização voltada para o produto é desconsiderada, pois o aluno deve ser o responsável por sua própria aprendizagem. O privilégio será para a pedagogia da ação, e, nessa perspectiva, a avaliação será compreendida como:

Um processo válido para o próprio aluno e não para o professor e por isso constitui apenas uma das etapas da aprendizagem, e não o seu centro. Despojada do temor que a mistifica, não deve visar só os aspectos intelectuais, mas também as atitudes e a aquisição de habilidades. O sistema de prêmios é condenado e a competição é substituída pela cooperação e solidariedade. (ARANHA, 1989, p.111).

Nessas condições, a realização da avaliação é possível de ser julgada por critérios internos do organismo, pois os critérios externos podem desajustar as situações a serem avaliadas. A ação de autoavaliação estaria, assim, sendo expressa de forma humana e, principalmente, consolidando-se de maneira responsável.

Na análise dos questionários a utilização da autoavaliação foi destacada por P.1 e P.8, mas, na prática, não foi possível observar o uso dessa ação. A autoavaliação, entretanto, auxilia o exercício pedagógico, conquanto os professores utilizam-se dessa prática para redirecionar suas próprias ações. Na entrevista, P.8 esclarece ter “mencionado” o uso de instrumentos diversificados para avaliar (entre esses, a autoavaliação):

Há uma tentativa de que todas essas estratégias sejam registradas, quantificadas, porque é exigido que se dê uma nota, então, assim, se tem vários tipos de avaliação, tem que ter várias notas para chegar numa nota geral. Mas te dizer que cem por cento é feito. (sorri)

Os alunos não desenvolvem mecanismos de autoavaliação, para eles, a prova é, ainda, o elemento que definirá suas condições de aprendizagem, o que pode ser comprovado pelo discurso¹² de A.1

P - O que significa a avaliação da aprendizagem para você?

A.1 – *É como se eu estivesse sendo testado pelas professoras. Saber se estou bem ou não nas matérias, pra poder passar de ano.*

P – Avaliação é só prova, ou são outras coisas?

A.1 – *Pode ser outras coisas [...], não sei se são outras coisas.*

P – Como se sente quando está sendo avaliado?

A.1 – *Sinto vontade de tirar nota boa, passar direto, botar minha cabeça para pensar, lembrar o que estudei em casa.*

¹² Discurso manifestado a partir de questionamentos proferidos pela pesquisadora a alguns alunos das turmas de 4^{as} séries durante o período de observação em sala de aula. Estes discursos encontram-se devidamente registrados em diário de campo.

P – Você acha que precisa da prova, ou não?

A.1 – *Precisa, senão as professoras não sabem se a gente vai passar.*

Acreditam que tem que ter a prova, que a nota caracteriza a aprendizagem, e se não tiram notas boas é porque não estudaram, assumindo que precisam estudar mais. Há, portanto, concentração de esforços em desenvolver os aspectos intelectuais, contrariando a condução da avaliação da aprendizagem dessa concepção.

2.3. Primado da Relação Sujeito-Objeto

Segundo Mizukami (1986), na interação sujeito-objeto, o conhecimento é visto em processo de continuidade, sendo possível desenvolver níveis de compreensão elaborados e reelaborados, consoante a formação de novas estruturas. Dessa forma não há préformação, nem endógena (inata) nem exógena (empirista), mas, sim, desenvolvimento contínuo de elaborações sucessivas que implicam interação de ambas as posições. É pela interação que o homem constrói suas caracterizações e adquire visão de mundo. Piaget e Vigotsky são seus principais representantes teóricos, embora suas teorias difiram quanto à discussão estabelecida entre desenvolvimento e aprendizagem.

Na visão de Piaget, o desenvolvimento é processo maturacional, que ocorre antes da aprendizagem, enquanto, para Vigotsky, a aprendizagem precede o desenvolvimento. Palangana (2001, p.8), com base nos estudos desses dois autores esclarece que “é na e pela interação social que o homem não só tem acesso ao saber acumulado pelos seus antepassados como, ao fazê-lo, constitui-se enquanto sujeito”.

2.3.1. Fundamentação Epistemológica em Piaget e Vigotsky

De acordo com Coll (2004), Piaget não encontrou elementos que fundamentassem uma epistemologia psicológica, levando-o a elaborar uma teoria psicogenética, definida epistemologicamente como a disciplina que estuda os processos “dos estados de menor conhecimento aos estados de conhecimento mais avançados” (PIAGET, 1979, p.16 *apud* COLL, 2004, p.45), o que sintetiza o desenvolvimento mental da criança na sucessão de três grandes construções¹³, sabendo-se que “cada uma das quais prolonga a anterior reconstruindo-

¹³ Construções: A primeira faz referência à construção dos esquemas sensório-motores sobre as estruturas orgânicas; a segunda trata das construções nas relações semióticas, do pensamento e das conexões interindividuais e as capacidades de representações que estas favorecerão; enquanto a terceira possibilita o aparecimento do pensamento formal – constituem os estádios que motivam acelerações ou atrasos nos domínios. Cf. (PIAGET e INHELDER, 2006, p.155-156).

a primeiro num plano novo para ultrapassá-lo em seguida, cada vez mais amplamente”. (PIAGET e INHELDER, 2006, p.136).

A ação do sujeito sobre o objeto induz a transformações proporcionadas pelo conhecimento, ou seja, no construtivismo a criação está presente no processo, pode ser observada nas interações entre sujeito e objeto. Conforme Mizukami (1986, p.64) “O sujeito epistêmico se identifica com o sujeito operatório”, caracterizando o conhecimento humano como ativo.

Em Vigotsky, diferentemente de Piaget, que se baseia nos fatores psicogenéticos, a fundamentação concentra-se na Teoria Cognitivista Sociocultural baseada na epistemologia dialético-materialista, onde há preocupação político-social¹⁴ marcante. Procura dar conta das funções cognitivas complexas de um sujeito contextualizado e, portanto, histórico, visto que “A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência”. (VIGOTSKY, 2007, p.62).

Essa proposição representa o elemento-chave da abordagem do estudo vigotskyano, caracterizando a interpretação das funções psicológicas superiores do homem, entre elas as ações conscientes, a capacidade de atenção, de planejamento e desenvolvimento do pensamento abstrato observado pelos comportamentos intencionais.

Na concepção de Vigotsky (2008, p.7) [...] é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. É no significado, então, que podemos encontrar as respostas às nossas questões sobre a relação entre o pensamento e a fala”. As origens sociais da linguagem e do pensamento nesse sentido seriam “meio através do qual se generaliza e se transmite o conhecimento, a experiência acumulada na e pela prática social e histórica da humanidade”. (PALANGANA, 2001, p.104)

A realidade contextual é, por esse aspecto, elemento de reflexão, o que dá sentido existencial à vivência coletiva, torna o homem consciente das necessidades do seu mundo, portanto suas também, e proporciona o seu comprometimento para com as intervenções necessárias. Por conseguinte, a atividade humana socialmente mediatizada pelo contexto

¹⁴ As condições da Rússia pós-revolucionária marcam os estudos de Vigotsky, constituindo fonte aos propósitos dos seus problemas imediatos. Busca na teoria marxista a base para o desenvolvimento de uma teoria marxista para o desenvolvimento humano. Cf. (VIGOTSKY, 2007)

sociocultural pode ser transformada em ferramenta¹⁵ socialmente elaborada que venha a contribuir e dar maior significação à relação homem-mundo.

2.3.2. Fundamentação Psicológica

Piaget, principal representante da teoria psicogenética, ao estudar o desenvolvimento cognitivo de crianças trabalhou as estruturas cognitivas voltadas para a dimensão lógico-formal, com o propósito de conhecer a gênese do conhecimento humano. Transfere da biologia a sua concepção, ou seja:

o ajustamento de antigas estruturas a novas funções e o desenvolvimento de novas estruturas para preencher funções antigas, o que pressupõe, no desenvolvimento, uma corrente contínua onde cada função se liga a uma base pré-existente, e ao mesmo tempo, se transforma para ajustar-se a novas exigências do meio. (PALANGANA, 2001, p.20).

Dessa maneira, estariam sendo contemplados os dois princípios básicos da biologia – estruturação¹⁶ e adaptação¹⁷. A inteligência seria característica biológica presente nos seres humanos e, na ocorrência de troca do organismo com o meio, dar-se-ia a construção do conhecimento, permitindo aprendizagens cada vez mais complexas. Para os estudiosos dessa teoria, aprendizagem seria “mecanismo que se desenvolve graças à ação do indivíduo sobre o meio e das trocas decorrentes desta interação”. (PALANGANA, 2001, p.22).

O equilíbrio, para Piaget, seria o alicerce de sua teoria, sendo o desenvolvimento cognitivo do indivíduo adquirido, paulatinamente, a partir dos desequilíbrios e equilíbrios na sucessão de etapas (sensório-motor, função semiótica ou simbólica, operações concretas e operações formais), pelos quais terá que passar, observando que a organização do funcionamento das estruturas mentais não se dá de maneira hereditária, pois, conforme Piaget e Inhelder (2006), um mecanismo se desenvolverá pela ação do indivíduo sobre o meio e das trocas que ocorrerão dessa interação.

Dois fatores são básicos para o alcance da equilibração: assimilação e acomodação. A assimilação possibilitará ao sujeito incorporar elementos do meio à estrutura do organismo, enquanto a acomodação proporciona as devidas adequações de funcionamento aos esquemas já existentes em relação ao objeto que está sendo assimilado.

¹⁵ Ferramenta – serve de condutora da influência humana na resolução da atividade, provoca mudanças no objeto; inclui diversos sistemas de símbolos algébricos, trabalho de arte, esquemas, diagramas, mapas, desenhos e todo tipo de símbolos convencionais.

¹⁶ Estruturação: Arranjo de partículas ou partes em uma substância ou corpo;

¹⁷ Adaptação: Processo pelo qual os indivíduos (ou as espécies) passam a possuir caracteres adequados para viverem em determinado ambiente. Ocorre pelo funcionamento dos mecanismos de assimilação e acomodação.

Já a teoria socioconstrutivista parte da significação da linguagem à construção do conhecimento. Conforme Coll et al (2004), as contribuições mais importantes nessa concepção se referem “à atividade humana como um fenômeno mediado por signos e ferramentas”, mas será a linguagem o instrumento mediador principal da ação. O autor ressalta que na construção do conhecimento a relação individual deva ser esquecida, pois se trata de co-construção, processo social e compartilhado. A interação, nesse enfoque, deve ser entre professor-aluno, aluno-aluno e demais sujeitos sociais, que enriquecerá a construção de significados.

Para Vigotsky (2007), principal representante dessa teoria, a aprendizagem é processo de desenvolvimento histórico e estaria ligado às funções psicológicas superiores e de origens socioculturais, que difere do desenvolvimento individual, de origem biológica. Nesse sentido,

o desenvolvimento se baseia em dois processos inerentemente diferentes, embora relacionados, em que cada um influencia o outro – de um lado a maturação¹⁸, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso, de outro o aprendizado, que é em si mesmo, também um processo de desenvolvimento. (VIGOTSKY, 2007, p.90).

O autor não despreza os resultados advindos do comportamento, porém não deixa de privilegiar o estudo do processo por meio do qual se desenvolve o psiquismo humano, estando, assim, a lidar simultaneamente com processo e produto.

Conceito importante na teoria do autor é o de *zona de desenvolvimento proximal* (amplia o conceito de desenvolvimento), que é compreendido como a distância de um nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, que pode ser determinado pela solução de problemas com a intermediação de adultos e /ou companheiros de classe, os quais, no momento, possam estar apresentando melhor domínio do tema em pauta. Conforme Vigotsky (2007), o nível de desenvolvimento real corresponderá às funções mentais que a criança já tem estabelecida, que conseguiu desenvolver, enquanto a zona de desenvolvimento potencial constitui os problemas que a criança conseguirá resolver se for auxiliada por pessoas mais aptas.

Dessa forma, o desenvolvimento da criança envolve a natureza do processo dialético caracterizando-se por diferentes funções, podendo ocorrer transformações relacionadas a fatores internos (do organismo) e /ou externos (do meio ambiente), pois

¹⁸ Maturação (amadurecimento): processo de desenvolvimento dos seres vivos ou suas partes no sentido de formar o organismo apto para a reprodução. Em relação aos animais, diz-se que, nessa altura, eles atingem a maturidade. Os seres que ainda não atingiram a maturidade designam-se como ‘imatuross’.

“enquanto Piaget destaca os estágios universais, de suporte mais biológico, Vigotsky se ocupa mais da interação entre as condições sociais em transformação, e os substratos biológicos de comportamento” (VIGOTSKY, 2007, p.152), demonstrando, assim, a presença de duas linhas, a biológica e a cultural.

2.3.2.1. Abordagem Construtivista de Ensino-Aprendizagem

Conforme abordado por Mizukami, a visão cognitivista em Piaget prioriza no ensino-aprendizagem as atividades do sujeito em situação social. Aprender, nesse caso, seria assimilar o objeto a esquemas mentais. Por essa razão, não existe modelo piagetiano, e, sim, “uma teoria de conhecimento, de desenvolvimento humano que traz implicações para o ensino” (1996, p.78), em que as ações do indivíduo devem ser o centro do processo, e o fator social constituirá condição para o desenvolvimento. Por conseguinte, cabe aos educadores a incumbência de “planejar situações de ensino onde os conteúdos e os métodos pedagógicos sejam coerentes com o desenvolvimento da inteligência e não com a idade cronológica dos indivíduos”. (1996, p.80).

Para a autora, um dos tipos de aprendizagem a que se referem Piaget consiste na aquisição em função do desenvolvimento; com essa finalidade o ensino assume formas diferenciadas, pois o “como” o aluno aprende dependerá da esquematização presente e da forma de relacionamento atual com o meio. Nessa abordagem, quatro categorias são propostas:

a)...a das ações enquanto conteúdos, quer dizer das ações não-operatórias ou de um sentido único (hábitos elementares); b) a das ações enquanto formas, quer dizer das estruturas operatórias e das formas de dedução que lhe são ligadas; c) a das sucessões físicas (regulares ou irregulares), enquanto conteúdos; finalmente d) a das formas aplicadas às sucessões físicas, quer dizer da indução enquanto dedução aplicada à experimentação. (PIAGET e GRÉCO, 1974, p.97 *apud* MIZUKAMI, 1986, p.76).

Essas categorias contemplam etapas a serem permeadas pela construção do conhecimento, caracterizando-se como “espaços de tempo” em que ao “sujeito” seria dada a condição de apropriação progressiva de conhecimento do objeto, por assimilação em relação às características do objeto, de modo que possa ocorrer o processo de acomodação, fato explicado pelo interacionismo.

A orientação de ensino, nesse propósito, será possível a partir de ensaio e erro, em que a descoberta garantiria a compreensão estrutural do conhecimento, e os processos considerados relevantes em detrimento dos produtos de aprendizagem; isso não implica não

haver preocupação com a aprendizagem. A verdadeira aprendizagem construtiva, na concepção de Mizukami (1996), precisa garantir o exercício operacional da inteligência e manifestar a realização de elaboração do conhecimento pelo aluno.

A ideia de ter o conceito de desenvolvimento como linear é rejeitada por Vigotsky, uma vez que para ele a aprendizagem deve ser concebida como processo de desenvolvimento. Justifica esse seu pensamento, ao dispor sobre a existência de duas linhas de desenvolvimento: uma formada pelos processos elementares que são de origem biológica e outra, pelas funções psicológicas superiores e a origem sociocultural. Nessa perspectiva, “O desenvolvimento psicológico do homem é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido”. (VIGOTSKY, 2007, p.62).

Não há, nesse caso, interligação direta do fator “maturação” em relação às formas típicas e mais complexas do comportamento humano. Conforme o autor, a “maturação”, por si só, pode ser considerada como fator secundário, e que “o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado”. (VIGOTSKY, 2007, p.103).

Nessa circunstância, conforme destaca o autor, “O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem” (VIGOTSKY, 2008, p.63), não é possível limitar-se aos níveis de desenvolvimento, sendo necessário descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem dos sujeitos. Entretanto, a escola pode trabalhar com mecanismos de ajuda. Um deles diz respeito ao trabalho de aproximação com os diferentes níveis de desenvolvimento mental, visto que ao contemplá-los será desenvolvida a interação com a zona de desenvolvimento proximal da criança.

Conforme Davis e Oliveira (1994), a teoria vigotskyana enfatiza o meio ambiente como de enorme relevância, visto que ele possibilita ao ser humano ter acesso aos “instrumentos” físicos (enxada, mesa etc.) e simbólicos (cultura, crenças, valores, costumes, tradições, conhecimento etc.) de gerações precedentes, porquanto é pela fala que o ambiente físico e social pode ser melhor apreendido e compreendido. A fala permite mudar a impressão do conhecimento que está sendo construído, dando-lhe qualidade e modificando o pensamento acerca do mundo.

A seguir dispomos extratos de aula evidenciando estratégias de ensino que se aproximam de caracterizações construtivistas/ socioconstrutivistas.

Extrato de aula 3

Ao trabalhar com leitura e interpretação de texto P.2 chama atenção para o título do texto *Infância de barro*, e pergunta:

“O que vocês acham que o texto vai tratar?”

As crianças lançam suas suposições. Após discussão acalorada sobre o tema P.2 distribui o texto, [...] pede aos alunos que façam a leitura. Passado algum tempo inicia a exploração do texto:

“Sentiram dificuldade em alguma palavra no texto?”

Surgem várias palavras. P.2. pede:

“Marquem no texto as palavras que não conseguem entender o significado. Que leu, mas não entendeu o que querem dizer?”

Faz distribuição dos dicionários e diz:

“Anotar o significado no caderno e levar à discussão.”

As crianças participam ativamente, enquanto P.2 circula pela sala e acompanha o desenvolvimento da atividade. Faz mediações quanto ao uso correto do dicionário (sempre questionando, não dando as respostas), por exemplo:

“Se tem vários significados veja qual está mais adequado ao texto.”

Dá um exemplo, discute com os alunos sobre os significados e sentidos que as elas trariam ao texto. Explica que é preciso ver a palavra no texto e pensar na palavra de origem.

Orienta:

“A gente só utiliza uma palavra quando temos certeza do seu significado.”

Percebemos que há preocupação com o conhecimento que os alunos estão construindo, não há transmissão de conteúdos específica, mas cuidados com os conhecimentos construídos, como possibilidade de construção de novos conhecimentos. As respostas buscadas não são apenas emitidas pelo professor, explora-se aquilo que o aluno já sabe. Visualizamos proximidade com os teóricos construtivistas, em virtude das reorganizações conceituais dos estudantes, tanto em Piaget, na busca da equilíbrio, quanto em Vigotsky, ao leva em consideração a zona de desenvolvimento proximal, que proporciona interação entre os sujeitos durante a construção do conhecimento.

Extrato de aula 4

P.2 distribui os livros de Matemática, chama uma criança para resolver um problema de fração. A criança tem dificuldade na resolução. Outra criança é chamada para auxiliar. P.2 diz:

“Ajudar sem dar a resposta, ir explicando os procedimentos para chegar a uma resposta.”

As crianças, sob o olhar atento das demais, discutem e dispõem no quadro a melhor forma de resolver o problema, o professor auxilia nas hipóteses, mas não diz o que é para ser feito. Um espaço de tempo significativo é utilizado nessa atividade até que as crianças consigam chegar a uma resposta considerada adequada à atividade. É possível ver a satisfação das crianças.

O professor desenvolve a mediação a partir do conhecimento real dos alunos para alcançar o conhecimento potencial, caracterizando trabalho com zona de desenvolvimento proximal.

Extrato de aula 5

Uma criança é solicitada a resolver determinado problema de Matemática. Apresenta dificuldades. P.2 insiste por várias vezes que a criança leia e interprete o que está sendo

solicitado na questão. A criança reorganiza suas hipóteses e consegue resolver um problema que envolvia bastante interpretação, leitura de dados em gráficos, uso da divisão e multiplicação. Durante a explicação do problema, P.2 envolve a turma nos questionamentos que levam à resolução do problema.

P.2. adota mecanismos de apoio à aluna, ajuda que favorece a compreensão de conceitos matemáticos. Muitas aprendizagens podem ser iniciadas e não efetivadas, por falta de estratégias adequadas à aprendizagem em ação.

Nessas circunstâncias o processo de aprendizagem está sendo compreendido como aquisição de informações, com manifestação de desequilíbrio inicial, seguida de acomodação às estruturas preexistentes, formadas por conhecimentos anteriormente adquiridos, processo favorável à aprendizagem de alunos.

Na perspectiva cognitiva de Piaget a avaliação da aprendizagem possibilita acompanhar a aquisição de noções, conservações, realização de operações, relações, e outras capacidades a serem observadas, sendo que “o controle do aproveitamento deve ser apoiado em múltiplos critérios, considerando-se principalmente a assimilação e a aplicação em situações variadas”. (MIZUKAMI, 1986, p.83).

A definição de critérios consubstancia a prática avaliativa com aproximações de qualidade do processo de aprendizagem, que servirá como retorno ao desenvolvimento da ação do professor durante esse processo. O “erro” precisa ser considerado, ele permite a obtenção de informações, talvez de “conhecimento incompleto”, mas de importância à construção do conhecimento.

É função do professor, no desenvolvimento da prática pedagógica, criar situações de avaliação da aprendizagem que provoquem desequilíbrios. Lauro Lima faz analogia a esse respeito:

Pode-se comparar a atitude da criança numa escola piagetiana, com a sua atitude diante das ondas do mar na praia: quando ela pensa que, finalmente, obteve o equilíbrio desejado... nova onda faz com que a sua atividade reequilibradora se reinicie, indefinidamente... (LIMA, 1980, p.31)”.

Avaliar é continuidade e desafio, tanto para o professor quanto para o aluno, visa lidar com situações-problemas, questionar os próprios conhecimentos em construção, usar reproduções livres, diferenciadas e trabalhar com explicações (práticas, causais e próprias), e com relacionamentos diversos.

Em Vigotsky, a avaliação da aprendizagem leva em conta, principalmente, a zona de desenvolvimento proximal, pois permite compreender como o desenvolvimento está acontecendo, que funções estão a caminho de se completarem, como a criança organiza informações e que informações ainda não são possíveis de ser organizadas.

Nessas circunstâncias, a avaliação da aprendizagem será consistente se desenvolvida por práticas de autoavaliação e avaliação mútua, e permitirá aos sujeitos saber de suas próprias condições no processo, sendo possível acompanhar a evolução das representações do aluno no processo de ensino aprendizagem. Notas, boletins, exames, entre outros elementos dessa natureza, podem ser substituídos pela condição de conhecimento dos próprios avanços ou dificuldades encontradas no processo.

Nas duas teorias, identificamos a presença do papel social. No entanto, em Vigotsky a relevância do social se faz nas interações quanto ao valor e a função do ambiente social para aprendizagem e para o desenvolvimento das concepções apresentadas e analisadas. São, no entanto, enfoques diferenciados e que trazem suas devidas contribuições ao processo de aprendizagem.

A prática avaliativa com intenções construtivistas ainda não é vivenciada na escola por seus professores, há predomínio das provas como meio de ter a nota que afere a aprendizagem do aluno. A seguir extratos de aula que demonstram a preocupação com a nota e a prática de aplicação de verificação de aprendizagem.

Extrato de aula 6

Um aluno questiona ao professor:

“Professor, tem gente nessa sala reprovado?”

P.2. responde:

“Não sei ... Você sabe como você está? Se você souber já é o suficiente para você, não importa o resultado do outro”.

O aluno continua:

“Professor eu já tirei algum 7,0 este ano?”

Ela responde:

“Não sei, este não é o momento para esse tipo de discussão, além do mais você tem suas provas e deve saber que notas tirou.”

Ele diz:

“Se acalme professor, se acalme”.

O aluno insiste:

“É verdade que tem pessoa que vai ser reprovado por meio ponto”.

Resposta:

“Bom, passa o ano todo para ganhar esses pontos, não ganha, no final se faltar, eu não dou”.

Extrato de aula 7

Aplicação de verificação de aprendizagem de Língua Portuguesa.

P.2 entrega as provas aos alunos e escreve no quadro os procedimentos a serem observados – 1ª leitura: reconhecimento do texto da prova; 2ª leitura: compreensão do texto; 3ª leitura: trabalhando com o texto; 4ª leitura: se preciso, não faz mal lê novamente. O professor orienta quanto a leitura, cuidados com a produção de texto e tempo de duração (pede que ninguém se apresse). Ao entregar as provas diz:

“Ninguém deve responder antes que seja feito o reconhecimento de toda a prova. Texto e questões.”

Em seguida distribui folhas para a produção de texto.

Durante a aplicação – uma criança vai até P.2 e diz que não está entendendo uma questão. P.2 socializa a dúvida que conforme ela poderia estar sendo de todos. Duas horas e meia depois – chama individualmente cada criança que já concluiu a prova e faz uma mediação. Após o término da prova fizemos os seguintes questionamentos a P.2¹⁹;

P – Observamos que ao receber a prova você faz uma mediação com o aluno. Você pode nos explicar os procedimentos?

P.2 – Chamo o aluno, recebo e olho a prova por completo, marco as questões que os alunos têm que observar e devolvo a prova para o aluno.

P – Tem sido uma estratégia favorável?

P.2 – Muitos deles não dão a devida atenção a esse novo contato com a prova, rapidamente voltam para entregar, não dão atenção à avaliação. Sempre chamo a atenção deles para este fato, mas não tem adiantado muito.

Ao final de sua fala diz que: *“Se precisar de um ponto não vou dar, a gente tenta, tenta e eles não estão nem um pouco preocupados”.*

No desenvolvimento da prática avaliativa P.2 demonstra preocupar-se com o conhecimento que o aluno está a construir, utiliza a aplicação de prova como mais um momento de trabalho com a aprendizagem do aluno, “[...] fazendo do momento da aferição da aprendizagem um efetivo ato de avaliação”. (LUCKESI, 2006, p.93). Entretanto, pelos extratos de aula anteriores é possível ver, também, a preocupação excessiva de P.2 com a “nota” a ser obtida pelo aluno, e até com as já obtidas. A contagem dos pontos, nessas condições, passa a ser preocupação do aluno e do professor. A presença da função “somativa” como prioritária, descaracteriza a função primeira da avaliação que é o diagnóstico com vistas à função formativa.

Ao entrecruzar as situações analisadas encontramos avanços na relação aprendizagem / avaliação da aprendizagem. Entendemos, também, que a progressividade do conhecimento do aluno pode ser concretizada mediante as interações provocadas pelo professor, desde que trabalhe com a zona de desenvolvimento proximal para chegar à zona de desenvolvimento potencial.

¹⁹ O diálogo com o professor está registrado no diário de campo.

CAPÍTULO III

CURRÍCULO ESCOLAR: EXPRESSÕES E REPRESENTAÇÕES DE UMA PRÁTICA COMPLEXA

Os conhecimentos – fios [...] quando se juntam aos próprios fios da rede de saberes dos sujeitos, a rede, por se enredarem aos primitivos fios, ganhando significações particulares e singulares, porque próprias da experiência do sujeito.

(Jane Paiva, 2004)

Neste capítulo fazemos análise de um currículo vivenciado por uma turma de 4ª série do Ensino Fundamental (séries iniciais), em uma escola pública de Teresina. O currículo destaca-se como estudo relevante para esta investigação, porquanto se faz presente na educação escolar, vivenciado por professores e alunos no desenvolvimento de suas práticas curriculares. Nesse sentido, buscamos a compreensão das seguintes questões: Que sujeito pretende formar? Quais as relações existentes entre as concepções oficiais, a percepção dos professores e gestores, a representação dos professores em sala e o currículo escolar? Qual o lugar da avaliação no currículo escolar?

Para tanto, o currículo foi estudado a partir dos documentos, da percepção dos professores e gestores sobre esses documentos e das condições operacionais da escola. O nível do currículo oculto encontra-se presente na análise, pois permeia ações, vivências, a construção de significados e seus valores, à medida que sofre influências da realidade do contexto escolar.

Obras de autores como Coll (1997), Giroux (1997), Oliveira (2004), Moreira (1990), Sacristán (2001), Stenhouse (1998) e Silva (2000) subsidiaram esta análise.

3.1. Nível Prescritivo do Currículo

No nível prescritivo, foram analisados o Projeto Político Pedagógico - PPP²⁰, o documento das Diretrizes Curriculares do Município de Teresina e a Proposta Curricular²¹,

²⁰ Projeto Político Pedagógico – [...] O projeto [...] É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente [...] é também, um projeto político, por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. [...] no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (VEIGA, 2004, p.13)

bem como outros documentos que incidem no currículo desenvolvido pela escola investigada. Para conhecermos sobre a intenção destinada a um espaço educacional, consideramos como de importância na análise elementos como a concepção de educação e suas finalidades; as concepções pedagógicas, de currículo, de aprendizagem e de avaliação, bem como a organização do conhecimento e da escolaridade.

Em fevereiro de 2007, a Escola Cultural, assim como as demais escolas da Rede Municipal de Ensino de Teresina, recebeu uma versão preliminar do documento das Diretrizes Curriculares do Município de Teresina. De posse desse documento, o desenvolvimento do currículo passa a ser, em parte, configurado a partir de suas proposições, razão pela qual se decidiu inserir nesta discussão a análise das Diretrizes Curriculares do Município de Teresina. No final do segundo semestre de 2007, iniciou-se a reformulação do PPP. Para tanto, foi constituída equipe composta por gestores e pedagogos da escola, que orientados por critérios oriundos do Conselho de Educação do Município de Teresina, tinham como meta a reorganização da matriz curricular, dos critérios de avaliação, para atender a todos os segmentos da escola, bem como a definição detalhada de projetos a serem desenvolvidos.

O PPP da escola foi elaborado no ano de 2003, em conformidade com a proposta curricular anterior (1995)²² e com os PCN. A elaboração do projeto se deu em cumprimento à determinação da LDB nº 9.394/96 (artigos 12 e 13)²³.

Na apresentação do PPP de 2003, percebemos que ele encontra-se voltado à criação da escola enquanto espaço pedagógico e político, tendo como propósito sistematizar e direcionar a escola na sua complexa tarefa educativa, possibilitando a consolidação de sua identidade e a superação de suas dificuldades. Para viabilizar esta proposição, foram definidos dois objetivos: dinamizar o processo ensino-aprendizagem e fortalecer a gestão participativa. A partir da definição de estratégias são elencadas várias ações com o intuito de alcançar os objetivos e suas metas (anexo B).

Paralelamente à apresentação dos elementos do PPP e da Proposta Pedagógica, introduziremos os elementos que consubstanciam as Diretrizes Curriculares do Município de

²¹ No caso da escola de pesquisa – a Proposta Curricular está inserida no Projeto Político Pedagógico (anexo A).

²² Proposta Curricular do Ensino Fundamental - consolidada sob as orientações da Lei 5692/71; Concepção de currículo – processo de construção social do saber sistematizado que se efetiva no espaço concreto da escola; Estrutura: duas partes, a primeira referia-se aos quatro primeiros anos da vida escolar, dividida em blocos de conhecimentos; a segunda organizada em séries e disciplinas (5ª a 8ª).

²³ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394 /96 – Art. 12 – Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I. Elaborar e executar sua proposta pedagógica; [...] Art. 13 – Os docentes incumbir-se-ão de: I. Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II. Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. [...]

Teresina. Desse modo, abrimos parêntese para expor sobre a implementação do documento das Diretrizes Curriculares.

Em conversa informal com a chefe da Supervisão Escolar, técnica da SEMEC, perguntamos sobre a elaboração e implementação das Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Teresina. De acordo com a técnica, a partir dos estudos dos PCN (2001 a 2004), realizados pelos grupos de formação continuada da SEMEC, começaram as discussões em torno da necessidade de reformular as Diretrizes Curriculares do Município. Paralelamente às oficinas de formação sobre os PCN, os professores participantes adequavam suas rotinas de sala de aula às informações recebidas ao tempo em que era realizado levantamento de conteúdos e habilidades nas escolas da rede municipal.

Em segundo momento, a partir de 2005, destinou-se a um diagnóstico quanto à viabilidade dos conteúdos e habilidades pré-organizados na formação. O grupo de formação da SEMEC e vinte e nove escolas foram envolvidos na elaboração e validação da proposta²⁴. Em 2006, os dados do diagnóstico foram aprovados e organizados em documento preliminar, enviado a todas as escolas da rede municipal para discussão e avaliação, posteriormente devolvido à SEMEC para nova análise e reorganização. No início do ano de 2007, todas as escolas receberam a proposta, em CD, caracterizada ainda como inicial. Depois da revisão final sua divulgação oficial aconteceu em fevereiro de 2008.

A escola pesquisada não fez parte do grupo que elaborou a proposta nem estudou o documento enviado. De acordo com a pedagoga da escola, o documento preliminar das Diretrizes Curriculares do Município de Teresina foi apresentado aos professores, que foi analisado de forma superficial²⁵. Ela afirma conhecer o documento e destacou o “tempo” como a maior dificuldade para o seu estudo, conhecimento e aprofundamento.

As Diretrizes Curriculares visa o Ensino Fundamental e encontra-se estruturada em duas partes: a primeira apresenta os seus fundamentos teórico-metodológicos, a segunda seus pressupostos teóricos e metodológicos e sistemas de habilidades e conteúdos.

No quadro I, apresentamos a disposição da fundamentação teórica de elementos que consubstanciam estes documentos.

²⁴ Exemplo da ação: o professor²⁴ da Escola X ficou responsável por desenvolver sua prática contemplando os conteúdos e habilidades, definidos previamente na formação. Os pedagogos das escolas e técnicos do grupo de formação eram os observadores das ações realizadas e, também, os responsáveis pela aplicação de instrumentais a professores, alunos e comunidade. A cada quinze dias, o pedagogo da escola se reunia com os professores participantes do diagnóstico e discutia a viabilidade da organização dos conteúdos.

²⁵ A parte do documento realmente conhecida pelos professores é a relacionada às habilidades e conteúdos, que já vem sendo utilizada nos planejamentos e no dia a dia da sala de aula, desde 2007.

Quadro I

Fundamentação Teórica do Projeto Político Pedagógico, da Proposta Curricular e das Diretrizes Curriculares

	Projeto Político Pedagógico	Proposta curricular	Diretrizes Curriculares
Concepção de Educação	Centraliza-se na formação integral do educando, na capacidade de aprendizagem significativa de conhecimentos históricos e científicos, de habilidades, na formação de atitudes que fundamentem a convivência em sociedade a partir dos ideais de solidariedade e dignidade humana.	Que permita a formação plena e integral do indivíduo a partir do entrelaçamento dos quatro pilares da educação: educando, educador, família e sociedade.	Processo histórico de formação humana que contribui para o desenvolvimento integral do indivíduo. [...] abrange processos de socialização, transmissão, aquisição e produção de conhecimento, viabilizando experiências de construção de significados sociopolíticos e culturais que instrumentalizam o sujeito para a participação no contexto em que vive e para a transformação desse contexto.
Fins da Educação	Formação de futuros cidadãos, pessoas atuantes e conscientes dos seus direitos e deveres e da importância do respeito à individualidade dos outros, no seu contexto social; deve estar alicerçado nos princípios éticos e morais, liberdade, solidariedade, dignidade humana, competência humana e técnica.	(b)	Promoção do educando enquanto sujeito social, histórico e culturalmente situado, de modo a desenvolver os conhecimentos, as habilidades e atitudes necessárias à sua participação na vida humana, seja na dimensão intersubjetiva, referente às relações interpessoais, seja na dimensão simbólica de produção de significados e sentidos, bem como na dimensão produtiva do mundo do trabalho.
Concepção de Currículo	Um projeto, que deve presidir as atividades docentes e discentes, definindo suas intenções e dando diretrizes norteadoras aos docentes, como orientadoras do processo ensino-aprendizagem. Deve proporcionar informações concretas sobre como, quando, o que ensinar, além de sistematizar os princípios norteadores do processo avaliativo.	(b)	Unidade dialética de processo e produto decisório sobre a prática educativa; abrange as dimensões: filosófica (intencionalidades), política (relações de poder), social (inter-relação escola-sociedade) e pedagógica (concepção do processo ensino-aprendizagem), integrando a participação individual e coletiva dos sujeitos escolares.
Concepção Pedagógica	(a)	(b)	Uma concepção pedagógica progressista [...] politicamente visa, para além da aprendizagem de conhecimentos, ao desenvolvimento em cada educando e em cada educador de uma atitude participativa

			da vida social; à construção de uma consciência de seu papel enquanto um sujeito que constrói historicamente a sociedade em que vive, e que possui direitos e deveres de cidadania.
Concepção de Aprendizagem	Significativa. ²⁶	Tem como princípio de sustentação teórico-metodológico o sócio-construtivismo do biólogo com pesquisa na área de psicologia, Jean Piaget.	Um processo de construção de conhecimentos em suas diferentes modalidades (cognitivos, afetivos, psicomotores, práticos, políticos e éticos).
Concepção de Avaliação da Aprendizagem	Processo contínuo e sistemático. Deve priorizar o aspecto qualitativo, observando o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor do aluno.	(b)	Conjunto de ações organizadas com a finalidade de obter informações sobre o que o aluno aprendeu, de que forma, e em quais condições, para subsidiar uma tomada de decisão.

(a) Faz referência a uma prática pedagógica que leve em conta a reflexão, mas não define uma concepção pedagógica.

(b) Concepções apresentadas no Projeto Político Pedagógico.

²⁶ Ausubel dedicou-se ao estudo da aprendizagem significativa ou compreendida, em que novas informações se relacionam de maneira significativa, isto é, não arbitrária, com os conhecimentos já existentes, produzindo-se transformações tanto no conteúdo assimilado quanto nos que o aluno já possuía. Três condições precisam ser observadas: o material novo precisa ter significado (não ser arbitrário); os alunos precisam ter os conhecimentos prévios; o aluno quer aprender de modo significativo. A relação entre uma proposição que já tem algum significado para o aluno e uma nova proposição potencializa uma interação significativa. Cf. capítulos: 2, 3 e 5, em: COLL, César. Desenvolvimento psicológico e educação. 2ª ed. v..2, Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

Analisados os documentos, percebe-se que, embora o Projeto Político Pedagógico tenha sido elaborado na vigência da proposta curricular anterior, suas concepções teóricas se aproximam das estabelecidas no documento das Diretrizes Curriculares em vigor. Este fato pode ser atribuído à fundamentação teórica que os norteiam (Teoria Construtivista²⁷ e PCN). Ressaltamos, outrossim, que, por ter sido o Projeto Político Pedagógico elaborado para atender recomendação legal, estabelecida pela LDB n.º 9394 /96, talvez não tenha havido a devida preocupação em fundamentar todos os conceitos considerados necessários a um documento dessa natureza. Observamos que no PPP há referência a práticas pedagógicas reflexivas, mas não define uma concepção pedagógica propriamente dita. Quanto à concepção de aprendizagem, foi possível encontrar, nas entrelinhas, a ideia de “aprendizagem significativa”, voltada à teoria da aprendizagem verbal significativa de Ausubel.

A Proposta Curricular não apresenta as concepções de alguns elementos da análise. Supõe-se que as lacunas se devam ao fato de estarem apresentadas no referencial teórico do documento do PPP. Embora não mostre uma concepção de currículo, o documento traz o objetivo da Proposta Curricular como um orientador das ações comunicativas de todos os profissionais da escola, tanto na elaboração quanto na execução do planejamento das atividades didáticas pedagógicas, considerando a organização dos conteúdos, objetivos, os critérios metodológicos e de avaliação para cada nível de ensino.

Nos três documentos, há registros que perpassam a concepção de educação que visa o desenvolvimento integral, a formação humana, com destaque à aprendizagem significativa, tendo como finalidade a formação do sujeito social e histórico, de modo a torná-lo atuante no mundo em que vive.

Considerando as concepções de currículo e tendo como suporte Silva (2000) em “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo”, é possível emitir as seguintes considerações:

- a concepção de currículo presente no Projeto Político Pedagógico e Proposta Curricular é vista como guia, portador de diretrizes que norteiam o trabalho docente com o ensino-aprendizagem; nesse sentido, centra-se nas teorias tradicionais. É importante ressaltar que qualquer teoria do currículo deve preocupar-se com o que vai ser ensinado, no entanto, há diferenciações quanto

²⁷Teoria Construtivista – [...] engloba numa só estrutura os dois polos, o sujeito histórico e o objeto cultural, em interação recíproca, ultrapassando dialeticamente e sem cessar, as construções já acabadas para satisfazer as lacunas ou carências (necessidades) (MATUI, 1998, p.40).

às teorias, visto que, conforme Silva (2000), as teorias tradicionais normalmente procuram responder à seguinte questão – “como?” (organização, técnica), enquanto as teorias críticas transcenderiam “o quê?” e enfatizariam, sobretudo, o “porquê?”. Dessa forma, haveria argüições entre os sujeitos quanto ao que realmente deve ser ensinado;

- a concepção de currículo expressa nas diretrizes curriculares refere-se à percepção dialética, na qual os processos e produtos constituem elementos decisórios a serem refletidos na prática pedagógica, concepção esta que vai ao encontro das ideias das teorias críticas do currículo, já “o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.” (SILVA, 2005, p.30).

Na escola ainda predomina a concepção tradicional de currículo, embora de maneira diferenciada quanto às práticas desenvolvidas. Quanto às estratégias utilizadas, é possível observar “práticas construtivas” e /ou “práticas significativas”, o que não caracterizam as teorias construtivistas.

A base teórica das diretrizes curriculares é definida pelo construtivismo e socioconstrutivismo (Piaget – Epistemologia Genética²⁸; Vigotsky – Sociointeracionismo²⁹; Ausubel – Teoria da Aprendizagem Significativa³⁰) que, conforme o documento, apontam compreensões psicológicas e epistemológicas sobre como se desenvolve o processo de aprendizagem. Há registro de uma concepção pedagógica progressista, direcionada para uma aprendizagem como construção de conhecimentos em suas diferentes modalidades (cognitivas, afetivas, psicomotoras, práticas, políticas e éticas).

A concepção de avaliação da aprendizagem no PPP e nas Diretrizes Curriculares caracteriza o aspecto da continuidade, sendo que o PPP destaca os critérios qualitativos ao estabelecer que a avaliação do rendimento observará “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

²⁸ Piaget tem a aprendizagem como um processo. Nesse sentido, pela epistemologia genética, estudou os mecanismos e os processos, destacando a gênese como “[...] um sistema relativamente determinado de transformações, comportando uma história e se conduzindo de maneira contínua, de um estado A a um estado B, sendo este mais estável que o estado inicial e constituindo seu prolongamento”. Cf. PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 8ª ed. Tradução de: Maria Aline Magalhães. Rio de Janeiro: Forense – Universitária, 1978.

²⁹ Sociointeracionismo - com destaque especial aos instrumentos de mediação, Vigotsky estudou os processos psicológicos numa perspectiva histórico-cultural, a partir das relações dialéticas entre os sujeitos e o meio.

os de eventuais provas finais”³¹, enquanto as Diretrizes Curriculares enfatizam a obtenção de informações e tomada de decisão, o que vai ao encontro da concepção de avaliação da aprendizagem defendida por Luckesi (2006)³². A Proposta Curricular enfatiza a capacidade de reflexão, encorajando a autoavaliação de docentes e dos discentes para o progresso do desempenho e o estabelecimento de metas de autosuperação. Quanto à aprendizagem, menciona que os alunos serão avaliados por meio de vários procedimentos e instrumentos, que permitirão a tomada de decisão.

O Regimento Escolar (anexo C) também enfatiza os aspectos da avaliação e define o formato de apresentação da apreciação da aprendizagem do aluno, enunciada pela nota de “0” (zero) a “10” (dez). Há destaque para o número de avaliações anuais (obrigatórias) por disciplina, aplicação de duas por semestre, sendo permitido ao professor aplicar até quatro por semestre.

O Projeto Político Pedagógico não apresenta pressupostos metodológicos. Quanto às prescrições dos demais documentos, há referência a um processo dinâmico de ação-reflexão-ação. No que se refere à Proposta Curricular, há destaque para atividades criativas e inovadoras, objetivando envolver o aluno valorizando-lhe as experiências de vida, de maneira interdisciplinar. O documento das Diretrizes Curriculares dispõe pontos de sustentação para a prática: contextualização sistêmica do conhecimento, estreitamento da relação teoria-prática, respeito à diversidade e instrumentalização tecnológica da prática educativa.

A organização do conhecimento na Proposta Curricular é feita com base nos PCN e Proposta Curricular do Ensino Fundamental - SEMEC (1995), construída a partir de um agrupamento de disciplinas, distribuição dos conteúdos em categorias, com definição de objetivos gerais e habilidades. O documento das Diretrizes Curriculares do Município de Teresina apresenta a mesma estrutura.

Para visualizar essa formatação apresentamos (Quadro II) a organização curricular referente à 4ª série do Ensino Fundamental, disposta na Proposta Curricular e nas Diretrizes Curriculares do Município de Teresina.

³¹ Aspecto contemplado pela LDB n.º 9394/ 96, art. 24, inciso V, alínea b.

³² “[...] torna-se necessário que a avaliação educacional, no contexto de uma pedagogia preocupada com a transformação, seja efetivamente um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade para uma tomada de decisão.” (LUCKESI, 2006, p.43)

QUADRO II
Organização dos Conteúdos Curriculares – 4ª série

Disciplinas	Proposta Curricular Categorias de Conteúdos	Diretrizes Curriculares Conteúdos
Língua Portuguesa (a)	- Linguagem Escrita - Linguagem Oral - Leitura - Produção de Texto - Aspectos Gramaticais	Eixo I: Língua Oral (usos e formas) Eixo II: Língua Escrita (usos e formas) Eixo III: Análise e Reflexão sobre a Língua
Matemática (a)	- Números e Operações - Espaço e Forma - Grandezas e Medidas - Tratamento da Informação	Eixo I: Números e Operações Eixo II: Espaço e Forma Eixo III: Grandezas e Medidas Eixo IV: Tratamento da Informação
Ciências (a)		Eixo I: Ambiente Eixo II: Ser humano e saúde Eixo III: Recursos Tecnológicos
Geografia (a)		Eixo I: O lugar e a paisagem Eixo II: Tudo é natureza Eixo III: Conservando o ambiente Eixo IV: Transformando a natureza
História (a)		- História local e do cotidiano
Ensino Religioso (b)		Eixo I: Culturas e Tradições Religiosas Eixo II: Escrituras Sagradas e, ou Tradições Oraís Eixo III: Teologias Eixo IV: Ritos Eixo V: Ética
Arte (b)		Eixo I: Produção Artística Eixo II: Apreciação Estética Eixo III: História da Arte
Educação Física(a)		Eixo I: Conhecimento sobre o corpo Eixo II: Atividades rítmicas e expressivas Eixo III: Esportes, jogos, ginásticas e lutas

(a) Disciplinas Comuns

(b) Disciplinas Diferentes

Baseados na organização dos conteúdos apresentamos as seguintes considerações:

- A proposição registrada na Proposta Curricular indica operacionalização integrada à proposta curricular do Ensino Fundamental – SEMEC (1995) e aos PCN, apresentando os eixos temáticos e temas transversais³³ de forma que estes estejam em consonância com a realidade do contexto escolar;
- Nas Diretrizes Curriculares, a organização do conhecimento apresenta como princípio básico a estrutura em espiral³⁴. Há destaque, também, para o trabalho com os temas transversais que, conforme registro, possibilitam sentido social às áreas convencionais,

³³ Temas Transversais – questões sociais (ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural) integradas às disciplinas sob forma de problematização e análise. Cf. (PCN, 2001, p.58).

³⁴ “Identifica-se espiral como uma metáfora para designar o fenômeno recursivo, onde o retorno freqüente de aprendizagens anteriores, re-significando-se e combinando-se, reconstrói a história e o próprio conhecimento.” (MACHADO, 2005, pp. 126-133).

de modo que os conteúdos possam ser retomados, sendo possível o aprofundamento e a interligação dos conhecimentos;

- Oito disciplinas perpassam os dois documentos, no entanto, duas delas (Ensino Religioso e Arte) somente estão contempladas nas Diretrizes Curriculares do Município. Observou-se que as crianças têm aula de Música, enquanto no Ensino Religioso, apenas práticas de diálogo em torno do “bem” e do “mal”, e também leitura de textos reflexivos, de preferência com uma “moral de estória” a ser trabalhada com os alunos e para os alunos;
- Na Proposta Curricular, a distribuição dos conteúdos em categorias só contempla as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; as demais disciplinas ora apresentam os objetivos gerais e habilidades ora somente os objetivos gerais;
- Há uma mudança em termos da nomenclatura para a distribuição dos conteúdos. O que corresponde à categoria de conteúdo na Proposta Curricular, no documento das diretrizes passa a ser organizado em eixos norteadores, conforme registro no documento das diretrizes, possibilitam a integração dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, formando unidades didáticas;
- Concernente à avaliação, embora os aspectos qualitativos sejam dispostos como preponderantes, observamos na prática avaliativa a existência de uma rotina (por parte de alguns professores) próxima à busca da qualidade para a aprendizagem, mas o momento esperado (por professores, alunos, gestores, famílias etc.) é o final do bimestre, quando os professores “apreciam” provas e trabalhos atribuindo-lhes notas.
- Ressaltamos, ainda, a parte do Projeto Político Pedagógico que trata das finalidades da escola a partir de uma visão estratégica, quando são previstos objetivos estratégicos, estratégias e ações, para que a escola possa alcançar metas.

A organização da escolaridade está direcionada para uma clientela de seis a catorze anos, segmentada em duas fases: a primeira, que vai da 1ª à 4ª série, está dividida em primeiro bloco (1ª etapa e 2ª etapa) e segundo bloco (1ª etapa e 2ª etapa), que constituem os anos iniciais do Ensino Fundamental. A segunda parte engloba da 5ª à 8ª e corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental. Conforme a pedagogia, embora as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina já estabeleçam e cumpram a organização da escolaridade em nove anos, a Escola Cultural somente a partir de 2008, passará a atender a essa disposição estabelecida pelo PNE.

Referentemente à concepção de sujeito que pretende educar os documentos delineiam uma formação integral do aluno como sujeito social, com aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes.

Na Proposta Curricular encontramos o perfil do egresso do Ensino Fundamental, destacando a ampliação da capacidade de sua aprendizagem a partir da aquisição de conhecimentos e de habilidades para a formação de atitudes, valores e competência, mediante a compreensão do ambiente natureza, do sistema social e político, da tecnologia, das artes e dos valores que fundamentam a sociedade e que fortalecem os vínculos afetivos familiares. Nos demais documentos não há referência quanto ao que se espera do aluno, ao término de cada série.

Por se tratar de documentos embasados na teoria construtivista e supondo que as crianças de 4ª série se encontrem numa faixa etária de 10 a 12 anos, pode-se afirmar, com base nos estudos de Piaget e Inhelder (2006), que elas estão no estágio das operações concretas, quando passam a desenvolver a capacidade de organização de dados imediatamente presentes, a partir de fatos da realidade. A capacidade cognoscitiva de uma criança de 4ª série centra-se nos objetos e observações da realidade. Nessa fase, a criança será capaz de desenvolver o “domínio da lógica das classes e relações, as operações matemáticas (aritméticas básicas) e a métrica euclidiana (dominando no final o sistema métrico, as projeções e as coordenadas geométricas)”. (LIMA, 1980, p.215).

A análise dos documentos curriculares permite afirmar que o documento das Diretrizes Curriculares do Município de Teresina apresenta elementos importantes que podem nortear a reorganização do Projeto Político Pedagógico, desde que se garanta aos sujeitos os espaços de conhecimento do documento elaborado. Antes de ser um documento elaborado para atender a uma exigência legal, o PPP deve atender aos anseios da comunidade escolar, visto que “O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente” (VEIGA, 2004, p.13). Nesse propósito, a elaboração ou re-elaboração do documento não deve ficar concentrada nas mãos de poucos.

Ao desenvolver o seu currículo, a escola trabalha com elementos possíveis de ser encontrados em um ou outro documento, ou em nenhum deles, pois outros documentos incidem sobre a realidade do “fazer pedagógico”, como a Sistemática de Acompanhamento do Circuito Campeão; o Fluxo de Aula enviado pela SEMEC, com rotinas de aula rigorosamente detalhadas; a Sistemática de Avaliação do Prova Brasil - MEC e a Avaliação Externa da

SEMEC. Há, ainda, a preocupação de alguns professores em identificar o ritmo de aprendizagem dos alunos, com o sentido de dar atenção diferenciada à aprendizagem.

3.2. Nível Perceptivo dos Professores sobre Currículo

Escola - espaço educacional e de convivência, trocas, manifestações, anseios e descobertas, são características que podem contribuir para a construção do conhecimento. Sacristán (2000) assevera que é na prática escolar que podem ser observados, num dado momento histórico, usos, tradições, técnicas e perspectivas dominantes em torno da realidade de um currículo em desenvolvimento. Diante disso Coll (1987, p. 30) manifesta:

[...] Querendo ou não, uma proposta curricular comporta sempre um projeto social e cultural, uma visão do tipo de sociedade e de pessoa que se pretende promover com a escola. A educação escolar é antes de mais nada e sobretudo uma atividade de natureza social com uma função basicamente socializadora.

A seguir, apresentaremos as percepções³⁵ relativas aos documentos da escola a partir das concepções dos sujeitos sobre o currículo:

Currículo escolar é exatamente todo o aprendizado, não é somente o conjunto de conteúdos que estão organizados que a gente tem como objetivo trabalhar em sala de aula. Ele visa acima de tudo a formação total do aluno e é uma coisa muito difícil da gente atingir, da gente trabalhar, mas que hoje a nossa realidade, a gente já trabalha isso de forma mais, coerente e significativa, então, a aprendizagem que a gente visa de uma forma mais significativa, porque quando você fala em currículo, você não fala só em grade curricular, isso é só um aspecto do currículo, você fala no todo do aluno. (P.1)

É o que o aluno deve aprender como um todo. A escola como um todo e dentro da escola o aluno como um todo, na sua aprendizagem em geral, conteúdo, de atitude, de procedimento. (P.2)

É a base de tudo, primeiro pra que você consiga determinar certos objetivos, primeiro é necessário que você obtenha a partir desses objetivos um currículo, acho que um currículo escolar. Eu acho que é isso, é a base. (P.5)

Eu creio que o currículo seja aquela parte na qual a escola rege algumas normas, onde estabelece os seus preceitos, aquilo que deve ser seguido, com base no seu histórico, nos seus levantamentos, em tudo aquilo que vai estabelecer um bom andamento do... da escola. (P.6)

É tudo aquilo que deve ser feito e realizado, elaborado dentro da escola, junto aos alunos. (P.7)

As concepções expressas pelos professores da Escola Cultural foram analisadas a partir de Silva (2000), que apresenta o currículo na perspectiva das teorias tradicionais e teorias críticas. Nos apoiamos também em autores como Giroux (1997), que enfoca o currículo na perspectiva da linguagem da crítica e possibilidade.

³⁵ As concepções transcritas representam as falas dos professores obtidas a partir de entrevista semi-estruturada.

Observamos que os professores (P5 e P7) denotam falta de conhecimento sobre currículo. As expressões, “a base”, “tudo aquilo que deve ser feito”, distanciam-se da significação de currículo e expressam pensamentos do senso comum.

As concepções de P2 e P6 estabelecem o currículo pela ótica do produto – O quê aprender? Aproximam-se das teorias tradicionais, destacam a ideia de normas, preceitos. Estão centradas no conhecimento, na organização previamente estabelecida. As ideias de Giroux permeiam esta análise quando infere que

as preocupações tradicionais dos educadores giram em torno do currículo normal, e, como resultado, as questões que emergem são familiares. Que matérias serão ensinadas? Que formas de instrução serão usadas? Que tipos de objetivos serão desenvolvidos? Como podemos combinar os objetivos com formas correspondentes de avaliação? Por mais importantes que sejam estas questões, elas flutuam na superfície da realidade (GIROUX, 1997, p.37).

Para essa direção, apontam também as concepções dos gestores:

É uma coisa assim necessária porque são o quê, é o básico, porque não tem como a educação fazer aleatório, tem que ter um básico a seguir, eu acho que pra mim o currículo é aquele básico que a escola tem que trabalhar. Por que nele vai ter as habilidades, vai ter toda a necessidade, abrange, pelo menos tenta abranger mais a necessidade do educando. (G.1)

Seria um orientador, um básico, que deveria ser, digamos assim, se a gente pudesse trabalhar, e. ele é importante por causa disso, digamos, assim, já prevê aquilo que é possível ser cobrado numa faixa etária dentro do nível de conhecimento e serve de orientação mesmo, uma orientação fundamental. (G.2)

Ao destacar que o currículo exige preocupação com a formação total do aluno, coerência e significação do trabalho a ser desenvolvido, e que ele não é constituído apenas pela grade curricular, P1 acrescenta qualidade ao currículo, daí se percebe que o currículo não está restrito aos saberes disciplinares, sem, entretanto, abordar os arranjos sociais e educacionais, fugindo das concepções expressas nas teorias críticas que manifestam desconfiança da manutenção do *status quo*. Nesse aspecto, a compreensão do currículo estaria além da sua forma de organização e elaboração, transcendendo a simples transmissão de “factos” e conhecimentos “objectivos”, que envolveria, principalmente, a “construção de significados e valores culturais”. (SILVA, 2000).

Stenhouse (1998) respalda Silva (2000) na construção possível de um currículo, no sentido de que ele esteja aberto a interrogações e a comprovações; nesse formato, os sujeitos tanto construiriam como seriam gestores dos conhecimentos.

A busca de significação para o currículo será manifestada de maneira condigna sempre que os sujeitos possam estar sendo representados por coletividades, por aproximações ligadas a valores e organizações sociais que incitem, busquem o bem comum. Por esse

aspecto, as próprias transmissões de fatos e conhecimentos podem ser relevantes se contribuírem e/ ou fizerem parte da cultura de determinado grupo social.

Na concepção de currículo apresentada pela pedagoga da escola há um enfoque sutil para a presença do currículo oculto:

É amplo, todas as atividades que fazemos dentro da escola ela deve contemplar o currículo, ela contempla o currículo, inclusive aquelas que não estão explícitas, não estão totalmente visíveis. (P.A)

A função do currículo oculto na concepção de Giroux (1997, p.37) seria “[...] aquelas mensagens e valores que são transmitidos aos estudantes silenciosamente através da seleção de formas específicas de conhecimento, do uso de relações específicas em sala de aula, e das características definidoras da estrutura organizacional escolar.”, o que vai ao encontro das “atividades totalmente invisíveis” destacadas pela pedagoga. Sacristán (2000) explicita que os efeitos produzidos a partir de um currículo planejado podem ser tanto e quanto os de um currículo oculto, provenientes de experiências não planejadas, mas vividas, até mesmo sem conhecimento de sua existência.

O desenvolvimento da ação educativa pelas experiências estará, dessa maneira, contribuindo implícita e explicitamente com a formação do educando, pois, embora alguns objetivos não tenham sido pensados para determinada realidade, podem vir a ser constituintes delas, o que torna a prática educativa ainda mais complexa.

No que diz respeito à participação dos professores na elaboração da proposta curricular da escola, podemos afirmar que houve duas caracterizações possíveis – a primeira, constituída por professores efetivos da rede municipal, que deixa patente, em seus depoimentos, que a proposta curricular da escola está vinculada à da SEMEC. Na segunda, constituída por professores estagiários, que alegam não terem participado da elaboração e até mesmo desconhecem o documento:

A proposta curricular da escola ela está atrelada a da SEMEC, a bem da verdade eu não cheguei a participar de todos os pontos não, a gente faz mais uma reorganização de toda a estruturação que já vem de lá. (P.1)

Particpei. Ela está de acordo com a maioria das outras escolas, certo? E a maioria das outras escolas adotam o padrão, então ela seguiu o mesmo padrão adotado pelas outras escolas, não achei nada de diferente. É uma proposta curricular ainda presa, certo, a aspectos comuns e que muitas vezes segue um padrão que é mandado da secretaria. (P.3)

Eu acho que todas as escolas municipais elas têm a mesma deficiência, vamos dizer assim, porque na verdade a gente não participa da elaboração, a proposta ela vem de alguma forma já direcionada, é feita a reunião e a gente dá algumas opiniões, então de certa forma você participa, mas de certa forma você não participa, seria como se a coisa já viesse, praticamente pronta, você dá alguns ajustes, geralmente eles trazem propostas

de outras escolas, e aí você adéqua uma coisinha aqui, adéqua uma coisinha lá. Então eu diria que sim, mas nestas condições. (P.8)

Não, não foi assim, eu não sei se era pelo fato de trabalhar como estagiária, cobrindo só o horário pedagógico dos professores, não me foi repassado nenhum planejamento, nada, nada com relação à escola. (P.5)

Não, até mesmo no período quando eu cheguei à escola eu não tive oportunidade de participar dessa etapa. (P.6)

É visível o caráter de dependência “administrativa” quanto à participação na elaboração da proposta curricular da escola. As expressões, “atrelada”, “adotam o padrão”, “ainda presa” e “direcionada” manifestam certo controle sobre o processo educativo. A ideia de participação dos professores na elaboração da proposta curricular parece ter ocorrido de forma superficial. Para Sacristán, “A administração pode e deve regular o sistema curricular enquanto é um elemento de política educativa que ordena o sistema escolar, facilitando os meios para que se faça um desenvolvimento técnico-pedagógico adequado do mesmo, mas não propondo o modelo definitivo”. (2000, p.115)

Segundo Coll (1987, p.187-188), “[...] o processo de elaboração do Projeto Curricular não passa de uma primeira etapa que deve ser contemplada com o correspondente processo de desenvolvimento”. Nesse sentido, um projeto curricular não deveria ser recebido pelas escolas como um “documento fechado”, mas, sim, como diretrizes a serem postas em ação, com possibilidades de qualidade, mas também aberta a mudanças, inovações, alterações, pois o processo de desenvolvimento das práticas pode garantir ou não a viabilidade de determinadas ações.

Enquanto sociedade dependente culturalmente, as nossas escolas encontram-se destinadas (ou seria pré-destinadas?!) ao cumprimento de ações com intenção que muitas vezes não atende ao contexto real das necessidades dos alunos. Nesse aspecto, é possível perceber que

As forças políticas e econômicas desenvolvem pressões que recaem na configuração dos currículos, em seus conteúdos e nos métodos de desenvolvê-los. Uma visão tecnicista, ou que apenas pretenda simplificar o currículo, nunca poderá explicar a realidade dos fenômenos curriculares e dificilmente pode contribuir para mudá-los, porque ignora que o valor real do mesmo depende dos contextos nos quais se desenvolve e ganha significado (SACRISTÁN, 2000, p.22).

Tomando como inferência as disposições anteriormente apresentadas, é possível afirmar que as “intenções externas” parecem ter o poder de configurar o currículo vívido bem mais que os anseios da própria realidade da escola, não por desconhecimento dos sujeitos

quanto às suas reais necessidades, mas por uma espécie de “aceitação” que se manifesta entre os profissionais da educação impedindo-os de romper com determinadas prescrições.

Questionados se a participação na elaboração da proposta curricular contribuía para o desenvolvimento do trabalho docente, percebemos que as respostas dos sujeitos estão relacionadas mais às Diretrizes Curriculares do Município de Teresina, oriundas da SEMEC, do que ao Projeto Político Pedagógico elaborado na escola:

Em alguns pontos ela contribui, por isso é que existe a adaptação, eu nunca pego assim, linearmente, eu vejo e, tipo assim as idéias, faço do jeito que está lá. Eu faço essa adaptação, exatamente pra ver se eu adéquo à minha realidade, mas eu acho que contribui sim, ela já vem reforçar, mostrar muita coisa que eles detectam, ou seja, eles também não fazem assim do nada, já fazem baseado na visão que eles têm, digo eles, a. Semec, a secretaria municipal, então eu acho que é boa, que contribui para o nosso trabalho. (P.1)

Eu vejo que é a partir dali que a gente consegue realmente fazer um trabalho em sala de aula, como a... divulgou, é... separado em categoria, no caso de conteúdo de sala de aula, eu estou falando do conteúdo de sala de aula, eu vejo que facilita muito, facilita porque a gente consegue realmente ver o que é necessário o aluno aprender dentro do conteúdo para aquela determinada série. (P.2)

A opinião dos professores, que não conhecem a proposta, também deveria ser objeto de análise, pois foram sujeitos da pesquisa, assim como os demais. Dessa forma, foi levantado o seguinte questionamento - O fato de não ter participado ou conhecido a proposta curricular da escola pode ter trazido alguma dificuldade para o seu trabalho?

Não, porque eu recebi orientação da escola, não tem das pedagogas, fui sempre orientada sim, não estou sentindo dificuldade não. (P.4)

Com certeza, também pelo fato, não só de não ter participado, como, também por parte dos professores, por parte da coordenação da escola, porque eles deixavam completamente a vontade, não diziam – Olha professora você vai ter que fazer isso, isso, isso, não eu ficava assim às vezes... – O que eu vou fazer hoje, não dava nem tempo procurar alguma atividade diferenciada para não deixar eles tão sem atividade. (P.5)

Não, eu creio que dificuldade não, né, mas quando você chega assim numa escola dessa é muito bom você está ciente da proposta pedagógica da escola, de quais são os regimentos, o que a escola estabelece, esclarece, pra que nós possamos ter um direcionamento correto. (P.6)

Conforme o exposto é possível afirmar que para os professores conhecedores da proposta, ela pode ser uma contribuição. Contribuição que pode ainda estar amarrada à ideia conteudista, à adequação fechada de objetivos e ou habilidades, possível de ser contextualizada ou reinventada. Nesse sentido, consideramos relevante a questão de adequação à realidade (expressão usada por P.1), pois “[...] qualquer discurso, [...] precisa estar engajado crítica e seletivamente, de forma que possa ser usado em contextos específicos por aqueles que vêem valor no mesmo para seu próprio ensino em sala de aula e luta social” (GIROUX, 1997, p.29).

Quanto aos professores que não a conhecem, é necessário ressaltar a importância do currículo no espaço escolar, para que ele não se torne prática solitária. Essa significação será adquirida na construção coletiva de suas práticas. É preciso garantir a discussão em torno do “porquê?” de determinados conhecimentos, paralela à definição de “o quê?”. Nas teorias críticas e pós-críticas, a partir dessas questões define-se a identidade de um currículo, que possibilitará responder uma outra pergunta – “Que tipo de homem deve corresponder a determinado tipo de sociedade.” (SILVA, 2000, p. 15-16).

O confronto entre terminadas prescrições curriculares voltadas à construção do conhecimento deve ser, na perspectiva crítica, ato de reflexão, pois “A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito.” (FREIRE, 1996, p.27). O texto de Freire, de proposta curricular, busca sua concreticidade nas interpretações e relações que se manifestem no cotidiano das construções, nas significações que se fazem presentes *no e para* o contexto de atuação.

Salientamos que, embora os profissionais da escola tenham o documento das diretrizes como “contribuição”, faz-se necessário a análise das recomendações propostas com o intuito de relacioná-las à realidade dos seus educandos, ou seja, não é porque o documento “prescreve determinados conteúdos” que os professores irão, necessariamente, trabalhá-los em sala.

Em conversa informal com a pedagoga, ficou claro que alguns conteúdos da proposta podem até deixar de ser trabalhados, ou serem mais explorados:

Ela é discutida, e a gente discute por bimestre, que é quando a gente está fazendo essas paradas, né, e diz – o que que tem dentro dessa proposta que atende essa necessidade, então você acompanha, não tá atendendo, então vamos atender a necessidade que a gente tem, que aí é onde a gente está usando as nossas próprias estratégias. (P.A)

As “paradas” mencionadas pela pedagoga dizem respeito aos dias de planejamento³⁶, realizado bimestralmente. Há planejamento no turno da manhã e outro no da tarde, pois alguns professores não podem participar no contra-turno. Essa atividade acontece em um dia normal de aula, após o recreio. Os professores são agrupados por série, recebem o esquema de plano a ser preenchido e devolvido à pedagoga da escola, todavia, há tendência, por parte de alguns professores, em trabalhar solitariamente, porquanto as trocas ocorrem apenas entre alguns. O planejamento é iniciado com a leitura de um texto pela pedagoga; Os professores e pedagogas emitem opinião, alguns falam sobre a realidade da turma (o que

³⁶ Quando a pesquisa foi iniciada, já havia acontecido o primeiro planejamento do semestre, motivo por que participamos apenas do segundo planejamento.

poderia ser aprofundado fica somente no pedido de reflexão sobre a realidade de cada um com a sua turma). Em seguida, são postos em discussão tópicos relacionados à sistemática de acompanhamento do Programa Instituto Airton Senna³⁷, entre os quais destacamos: a leitura de quatro livros paradidáticos (mensal) e o “para casa”³⁸ não realizados. Outro ponto de discussão - “o rendimento dos alunos” – a pedagoga apresenta ficha com demonstrativo da situação dos alunos e pede o levantamento de aprovações e possíveis reprovações.

Observamos que a ficha do plano (a ser preenchida pelos professores) traz espaço para lançar habilidades, conteúdos, estratégias, recursos e avaliação, mas a palavra “avaliação” (no quadro) está riscada, o que significa que no momento de planejar, este aspecto não será levado em consideração. Para o levantamento de conteúdos e habilidades, os professores contam com os seguintes documentos de apoio: – Diretrizes Curriculares, habilidades do Instituto Airton Senna, habilidades contempladas na prova Brasil e livros didáticos. Retiram do plano de curso as unidades e observam até que ponto trabalharam, na unidade anterior, a adequação, ou não, de conteúdos e/ou habilidades às séries não foi manifestada. Como o tempo para o planejamento é restrito, os professores ficam com a incumbência de concluir o plano em casa e entregá-lo posteriormente. O restante do planejamento gira em torno de informes administrativos e proposições sobre alguns projetos em desenvolvimento.

Ressaltamos que há preocupação burocrática por parte da direção e coordenação, em relação aos professores, fato este originado das cobranças da Secretaria Municipal sobre eles. No “apagar das luzes”, há sempre a intencionalidade de estar atendendo a alguma recomendação administrativa. Expressões do tipo “É assim que a SEMEC quer”, “A SEMEC não quer nem saber porque não dá” são constantemente proferidas. As intenções educativas, nesse sentido, na maioria das vezes, estão diretamente atreladas a premiações (classificação das escolas - gestão, participações em concursos etc.), o que gera discriminações não declaradas, mas presentes.

Embora os professores tenham a intenção de conduzir todos os alunos à condição de sujeitos diretamente envolvidos com o conhecimento, as situações que se manifestam ao longo de suas rotinas terminam por incluí-los no rol das intenções da competitividade sistêmica.

³⁷ O Sistema Instituto Airton Senna de Informações – SIASI - é um programa de sistemática de acompanhamento adotado pela SEMEC e desenvolvido nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

³⁸ O “para casa” é a denominação dada às tarefas de casa pela sistemática de acompanhamento do Programa Instituto Airton Senna. É feito um controle do número de “para casa” realizados e não realizados.

Nessa perspectiva, buscamos nos questionários algumas concepções dos professores sobre o processo ensino-aprendizagem, para o entendimento da visão que eles têm sobre currículo.

Iniciamos com a concepção de aprendizagem que perpassa os sujeitos, desde a ideia de assimilação de conhecimento e mudança de comportamento (visão tradicional) até a capacidade de construção do conhecimento, com ênfase nas teorias cognitivistas (Piaget e Vigotsky), e na abordagem sociocultural de Paulo Freire. Algumas transcrições das entrevistas confirmam a análise feita:

É um processo resultante do conflito entre o que se sabe X o novo, considerando-se a maturidade e o ambiente em que o indivíduo está inserido. (P.1)

O ser humano não aprende sozinho, e portanto, não se educa sozinho. Sua educação acontece em contexto social, isto é, nós nos educamos uns aos outros à medida que interagimos uns com os outros. (P.3)

É o processo pelo qual o aluno assimila o conhecimento de forma satisfatória.(P.4)

Para a análise das respostas aqui apresentadas, foram tomadas como ponto de referência as caracterizações de P1, por dois aspectos: um primeiro, por estar seu depoimento relacionado à condição do “conflito entre o que se sabe e o novo”. Nessa ótica estariam sendo postos em evidência os conhecimentos prévios, que favorecem aos alunos o estabelecimento de relações na atribuição de significados às novas informações trabalhadas. Num segundo aspecto, por relacionar-se à questão da maturação *versus* ambiente. “Os fatores de maturação biológica”, na visão de Piaget, embora importantes, não podem ser vistos isolados do ambiente, pois “dependem [...] do exercício ou da experiência adquirida com a vida social em geral” (PIAGET & INHELDER, 2006, p.8).

No posicionamento de P3, absorve-se o pensamento de Paulo Freire (1996), para quem o conhecimento só pode se manifestar como construção histórica, pois à medida que o homem conhece sua realidade e reflete sobre ela, são possíveis o desenvolvimento da conscientização e o seu comprometimento como ser social.

Levando em consideração as posições anteriores, a construção do conhecimento ocorrerá a partir da interação do indivíduo com o seu meio; há uma ação recíproca entre estes, sendo possível a caracterização da teoria interacionista.

A ênfase à ideia de “assimilação”, dada por P4, está mais para o sentido de “reter” do que “construir”, sendo na visão tradicional uma preocupação manifestada pela quantidade de informações que podem ser acumuladas pelo sujeito em relação ao conhecimento, diferindo da concepção de assimilação construtiva que contempla a organização da

experiência partindo das próprias estruturas lógicas de entendimento do sujeito. (FOSNOT, 1998).

Para Mizukami (1996), há priorização do objeto sobre o sujeito, pois o conhecimento é considerado como algo distante e externo ao sujeito; a descoberta se fará à medida que forem sendo estabelecidas as aquisições externas. No modelo curricular dominante, o conhecimento é tratado como domínio de fatos objetivos, e, na maioria das vezes, não lhe é dada a devida significação, acarretando prejuízos à relação entre conhecedor e conhecido, isso porque

Uma vez perdida a dimensão subjetiva do saber, o propósito do conhecimento torna-se a acumulação e a categorização. Perguntas do tipo; ‘Por que este conhecimento?’ são substituídas por perguntas técnicas como ‘Qual é a melhor maneira de se aprender esse dado corpo de conhecimento?’ [...] O controle e não a aprendizagem, parece ter alta prioridade no modelo curricular tradicional. O que se perde aqui é a noção de que o conhecimento não é simplesmente “sobre” uma realidade externa, ele é sobretudo auto-conhecimento orientado em direção à compreensão crítica e emancipação (GIROUX, 1997, p.45-46).

A construção do conhecimento pelos alunos, embora expressa pelos professores, está ainda atrelada à concepção teórica, pois, na realidade, no formato das práticas de trabalho educacionais com o conhecimento, ainda, está presente a pedagogia da transmissão. Não se pode deixar de citar que, em muitos momentos das observações de rotina de sala de aula, foram visualizadas práticas diferenciadas da mencionada, que, embora não possam ser tidas como construtivistas, podem ser caracterizadas como criativas. Um professor criativo no desenvolvimento de suas atividades é capaz

[...] de transmitir e extrair de seus estudantes vivências emocionais positivas em relação a sua matéria, ao processo de aprendizagem e às realizações produtivas. Propor-se projetos e iniciativas a fim de contribuir para desenvolver a criatividade em seus alunos, com todo o trabalho paciente e a dedicação que isto supõe, requer motivação e envolvimento do professor na atividade pedagógica. Dificilmente o professor não motivado profundamente por sua profissão pode aplicar essa estratégia com êxito (HOLANDA, 2002, p.130 apud MARTINEZ, 1997, p.185).

As estratégias de aprendizagem ressaltadas pelos sujeitos revelaram aproximações ou distanciamentos quanto às percepções de aprendizagem, conforme evidenciam as transcrições abaixo:

Estou sempre me baseando nas avaliações que constantemente realizo, seja através das anotações que faço, seja pelas avaliações, produções ou outros instrumentos que utilizo. (P.1)

Durante a semana é explicado um conteúdo e no último dia da semana eu faço uma atividade de aprendizagem com cada um dos alunos, onde eles respondem e eu observo se eles realmente aprenderam. (P.4)

Revisão semanal e contextualização dos temas estudados, sempre integrando-os ao novo assunto a ser abordado. (P.5)

Principalmente a observação dos alunos nas atividades propostas, habilidades adquiridas, relacionamento com os colegas, conhecimentos atitudinais. (P.7)

Percebemos que existem aproximações, principalmente quanto à identificação dos saberes e comportamentos já alcançados (revisões, atividades de aprendizagem, habilidades adquiridas), centradas no produto, o que determina aprendizagem com características tradicionais baseada na idéia de transmissão de conhecimento, ou seja, se determinado conhecimento foi transmitido, preciso saber até onde o meu aluno conseguiu reter.

A avaliação como estratégia de trabalho, destacada por P.1, permeia um trabalho de interação com os conflitos cognitivos. Estes desempenham papel importante na construção do conhecimento e permitem o desenvolvimento do processo de equilíbrio (conceito utilizado por Piaget), que ocorre a partir de “desequilíbrios momentâneos até conseguir novo equilíbrio graças a uma coordenação e a uma integração mais complexa entre esquemas”. (COLL, 2004, p.52). Nesse sentido, a aprendizagem pode estar sendo guiada para a construção em que o conhecimento é sempre interação entre a nova informação que é apresentada e o que já se sabia, e aprender é construir modelos para interpretar informação recebida.

O fato de avaliar os percursos de aprendizagem significa acompanhar a construção do conhecimento, permitindo a aproximação dessa função à aprendizagem, ao mesmo tempo em que se distancia da mera função classificatória. Com base nessa prerrogativa, é importante assinalar a inter-relação aprendizagem e desenvolvimento, disposta nos postulados de Vigotsky (1994).

Ao responderem sobre o aspecto que tratava da concepção de ensino-aprendizagem presente no Projeto Político Pedagógico da escola, questionamento que incitava a emissão de opinião pessoal, foram confrontados os seguintes dados: entre os nove professores, quatro não responderam (P1, P2, P7 e P9); um afirmou não conhecer o documento (P4); dois responderam à solicitação, mas no momento da entrevista esclareceram que não conheciam o documento e que, no questionário, expressaram a própria opinião sobre Projeto Político Pedagógico (P5 e P6); somente dois afirmam conhecer (P3 e P8), cujos depoimentos são apresentados a seguir.

O projeto político pedagógico da escola idealiza a formação do cidadão no aspecto humano e profissional. É a concepção que defendo para o ensino-aprendizagem. (P.3)

Para mim não é claro qual a concepção da escola. (P.8)

Quanto aos professores que não responderam ao questionamento, na entrevista dois dizem desconhecer o documento; dois que o utilizam, mas que precisariam revê-lo para emitir opinião. Entre esses dois professores, um cita ter participado na elaboração, o outro não trabalhava na escola nesse período. Seguem as transcrições de dois outros professores que não responderam ao questionamento, mas emitiram opinião:

Como já faz tempo, sinceramente eu não tô nem lembrando direito, quais são as propostas, tanto é que eu deixei até algumas questões em branco. (P.7)

Não estou muito por dentro dessa parte aí, porque a gente recebe todo um calendário, no calendário já vem essas coisas especificadas, e essa aí é uma delas. (P.9)

A professora que manifestou no questionário desconhecer o documento, ao ser inquirida novamente, sorriu e disse:

Eu acho que é por falta de oportunidade mesmo, porque a escola tem. Na verdade eu nunca. (P.4)

A professora interrompe o pensamento, pede que se desligue o gravador e confia que nunca pediu para vê-lo, mas que também ninguém da escola jamais apresentou esse documento aos professores estagiários.

A análise deste contexto leva a afirmar que, embora alguns professores declarem ter participado na elaboração do Projeto Político Pedagógico, não há indícios de que esse documento seja considerado como significativo para o desenvolvimento das práticas curriculares. Existe o documento? Sim. Mas, entre o que está estabelecido e o conhecido pelos professores, há grandes distâncias. O Projeto Político Pedagógico é o documento que se insere na própria organização da escola, então, como explicar tanto distanciamento das disposições que fundamentam suas práticas. (VEIGA, (2004).

O fato de os professores desconhecerem o documento (conforme desabafo de um professor) leva-nos a inferir sobre a falta de coletividade existente nos espaços educacionais, pois como justificar que professores trabalhando na mesma série, a uns seja possível conhecer sobre as intenções educativas para determinada realidade escolar e a outros não? Partindo do pressuposto de que a elaboração de um Projeto Político Pedagógico visa à definição do que almejamos para determinada realidade educacional, é importante considerá-lo como “um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade [...]” (VEIGA, 2004, p.13). Entre as recomendações que conduzem à reflexão, faz-se necessário identificar o “por quê?” de uma determinada fundamentação, para que nela se perceba a contribuição que trará à comunidade escolar.

De acordo com a nossa interpretação da percepção dos professores, foi possível se chegar às seguintes inferências:

- A prática dos sujeitos não pode ser caracterizada como construtivista /sócio-construtivista, fato este que é do conhecimento dos professores, embora enfatizem, em seus depoimentos, a ideia de construção do conhecimento pelos alunos;
- A concepção de currículo da maioria dos professores ainda é bastante direcionada a conteúdos e habilidades prescritos por instâncias superiores; merece destaque o fato de que alguns profissionais já se preocupam em fazer adequação à realidade;
- O “diálogo pedagógico” não pode ser caracterizado para o coletivo, visto que as intenções e/ ou propostas da escola não são do conhecimento de todos os seus profissionais;
- O documento das Diretrizes Curriculares do Município de Teresina, de certa maneira, constitui contribuição à Escola Cultural, pois permite o confronto de fundamentações e práticas, conduzindo a reflexões quanto à reformulação do Projeto Político Pedagógico, podendo atender ou não às diretrizes, conforme seja a realidade da escola.

3.3. Análise do currículo no plano operacional

A observação direta realizada em sala de aula, o convívio com professores, alunos, funcionários, entre outros, permitiu um conhecimento aproximado do desenvolvimento de suas práticas curriculares. A operacionalização do currículo foi registrada e subdividida para apresentação em aspectos estruturais e administrativos e aspectos relativos à série investigada.

3.3.1 Aspectos Estruturais e Administrativos

A “Escola Cultural” foi inaugurada em 2003. Está situada em zona periférica da cidade de Teresina. Sua estrutura física compreende pátio aberto e com pequeno palco na entrada da escola; ao seu lado direito localizam-se a diretoria, a sala dos professores, a sala dos pedagogos (atualmente espaço para materiais de Educação Física), a secretaria, os banheiros, a sala de vídeo (funcionando como sala de aula), o laboratório de informática, que também abriga a rádio escolar e o jornal. Ao lado esquerdo, localizam-se o depósito para alimentos, a cantina; os banheiros para alunos, cada um com oito divisórias internas e catorze salas de aula. Há outros espaços que, no PPP, estariam destinados a salas de apoio, ao grêmio

e ao consultório odontológico, mas que estão funcionando como sala de aula. Conta ainda com duas quadras, uma de cimentada e outra de areia, para a prática de esportes, cujo uso fica limitado ao início da manhã e finalzinho da tarde, devido à intensidade do sol. Essas instalações encontram-se em estado regular de conservação, mas há de se revelar que em muitos pontos do teto, há necessidade de retelhamento, algumas salas encontram-se sem portas e/ ou janelas e a pintura das paredes está gasta. Conforme observado em sala de aula (bilhetes nas paredes deixados por alunos do diurno para o noturno), nota-se que os alunos da noite, não colaboram para a conservação do ambiente.

A formação da equipe escolar é constituída por dois diretores, dois pedagogos, cinquenta professores (mais de 60% efetivos e alguns substitutos, outros temporários que cobrem licenças médica ou horários pedagógicos dos professores efetivos), quatro agentes de portaria, uma secretária, quatro auxiliares de secretaria e onze auxiliares de serviço.

O nível de ensino oferecido é o Ensino Fundamental de 1ª à 8ª série, em 2008 será oferecido do 1º ao 9º ano (Lei 10172). Em 2007, foram atendidos 1.063 alunos (552 no turno manhã e 541 no turno tarde), distribuídos em 22 turmas no turno manhã e 22 no turno tarde, com quatro turmas funcionam na Associação dos Moradores³⁹ (espaço ao lado do prédio da escola). Horário de funcionamento: turno manhã: 7h – entrada; 9h10min/9h30min – recreio para 1ª série; 9h30min/9h50min – recreio para as demais séries; 11h – saída. Turno tarde: 13h – entrada; 15h10min/15h30m – recreio para 1ª série; 15h30min/15h50min – recreio para as demais turmas; 17h – saída. No horário de entrada, as crianças são orientadas pelos diretores, pedagogos, secretária ou auxiliares – as crianças formam fila (conforme a série) para serem entregues a cada professor, que deve conduzir seus alunos às salas. O controle de frequência dos funcionários (administrativos / professores) é rigoroso, o que parece garantir o cumprimento do horário pela maioria dos professores. Na ausência do professor, crianças de séries iniciais ou aquelas cujos pais costumam ir pegar na escola, não são liberadas. Ficam participando da rotina de outra sala de aula ou com as pedagogas na secretaria.

Os banheiros apresentam condições adequadas de uso, mas há momentos em que é impossível chegar perto. Há água espalhada pelo chão, razão porque muitas crianças sentem nojo do espaço. Apesar de haver pessoas suficientes para o serviço de limpeza, muitas vezes as salas não são varridas, e mesas e cadeiras permanecem sujas, o que atrapalha a rotina da aula, com os professores e alunos desperdiçando tempo na limpeza.

³⁹ Parceria Escola X Comunidade – em 2007, o número de alunos excedeu à capacidade de recebimento da escola. A Associação de Moradores cedeu quatro salas do seu espaço para evitar que as crianças pequenas se deslocassem para outras comunidades.

A biblioteca é frequentada por alunos e pessoas da comunidade. Existe um acervo de livros catalogados, livros didáticos (diversos), Literatura Brasileira (75 exemplares), Literatura Piauiense (75) e Literatura Juvenil (75). Já funcionou com empréstimo de livros, atualmente os alunos só podem requisitá-los se os professores agendarem com a responsável pela biblioteca, para evitar a não devolução ou danos. Na rotina de 1ª à 4ª série, há um tempo destinado à leitura, contudo, no período de observação em sala, o espaço da biblioteca só foi utilizado para essa prática uma única vez. Outro fato atinente ao uso desse espaço está relacionado à indicação de pesquisa para as crianças, que as vezes só recebem o tema, sem orientação das fontes.

A sala dos professores é espaçosa, há uma grande mesa e cadeiras, com condições de acomodar os professores de um turno. Há um grande quadro na parede, no qual são apostos avisos, datas de avaliações, reuniões, mensagens. Nesse espaço foi possível presenciar anseios, dúvidas, troca de experiências e conversas sobre assuntos diferenciados. Percebemos, entretanto, que não há uma integração no conjunto – alguns professores da mesma série nunca se aproximaram para trocar opinião sobre a realidade da sua sala de aula. Com relação ao professor do horário pedagógico o distanciamento é maior, pela sua própria condição de professor temporário.

O laboratório de informática tem doze computadores, dos quais somente seis funcionam e os demais precisando de manutenção. É mais frequentado pelos alunos de 5ª a 8ª série. Segundo a Pedagoga, os professores podem agendar um horário para trabalhar ali com suas crianças, o que não aconteceu durante nossa permanência. Algumas crianças esperam o momento de abrirem as inscrições para o curso de informática (Programa Escola Aberta), a fim de terem contato com essa ferramenta na escola.

O trabalho de direção (diretora/ vice-diretor) e coordenação pedagógica (duas pedagogas) é presente na escola. Constantemente acontecem reuniões na SEMEC, mas sempre fica alguém na escola que possa responder pela gestão. Os diretores centram o trabalho nas gestões administrativa e financeira, enquanto a gestão pedagógica fica a cargo das pedagogas. Enfatizam que, por ser a escola muito grande, urge que cada um faça o seu trabalho e responda por ele, mas que é importante saber como está sendo realizado o todo. Entretanto, há concentração de esforços no desenvolvimento de projetos, e isso pode estar dificultando o conhecimento da realidade da sala de aula. Professores se sentem sozinhos em algumas situações, principalmente quando precisam do apoio da gestão para solucionar problemas pedagógicos (ex: alunos na 4ª série que não sabem ler).

Muitos projetos encontram-se no PPP e foram desenvolvidos, tais como: Escola Aberta - desenvolve cursos e atividades diversas com a comunidade nos finais de semana, com a participação de voluntários; “Músicas infantis”, gravação em CD (1ª e 2ª séries); “Livro didático e cordel” (4º e 5º anos); “Reforço Escolar em Matemática e Produção de Texto” (aos sábados 4ª série); Projeto rádio - “A comunicação a serviço da paz na Escola Cultural”; “Cuida Bem de Mim”, todas as séries; “Dança”; “Música”; “Jornal Escolar”. O Projeto Escola de Pais Todos, embora no PPP, não foi desenvolvido. Há empenho da escola no que se diz respeito ao desenvolvimento desses projetos, pois são organizados espaços de discussão, distribuição de atividades, articulações em torno de ações para concretizá-los, constituindo trabalho diferenciado, que tem possibilitado maior proximidade com a comunidade, entre séries, alunos, professores e gestão.

Outras atividades podem ser destacadas: Plantão de Pais – realiza-se a cada semestre (os professores conversam com os pais, apresentando-lhes a situação escolar dos filhos); Incentivo à participação de professores em concursos, prêmios (MEC, Professor Nota 10, Victor Civita, Prêmio Professor Alfabetizador); Reunião com o Conselho Escolar, já estabelecido em cronograma.

No horário do recreio a rádio alegra o ambiente, são os alunos da escola os responsáveis por esse momento. Nessa hora os professores conduzem para a sala dos professores aqueles alunos que não cumpriram com suas tarefas ou cometeram ato de indisciplina. Em casos mais graves elas são conduzidas à pedagoga, para uma conversa mais próxima. Entre as várias situações presenciadas relatamos duas: Situação 1 - Ao receber quatro crianças, a pedagoga B diz: “Semana que vem, se cometerem os mesmos erros, eu chamo os quatro, vai ser pior”. 2 - Três crianças não fizeram o “para casa”. A pedagoga A, conversou com eles e depois entregou um comunicado a cada um, para ser entregue aos pais. “Na aula seguinte” – diz a pedagoga – “terão que vir acompanhados dos pais”.

A comunicação entre os professores acontece também à hora do recreio, mas há, entre alguns professores diálogo mais aproximado, em outros ambientes, em que discutem possibilidades e necessidades dos alunos. Para outros resta o exercício solitário da docência.

O uso da farda é observado com zelo, todavia os alunos, principalmente as meninas, sempre vestem outra roupa por baixo, e não perdem a oportunidade de tirar a blusa da farda e “extravasar” (expressão utilizada por elas).

3.3.2 Aspectos relativos à série investigada

São seis turmas de 4ª série (atualmente com a nomenclatura de 5º ano), perfazendo um total de 162 alunos (80 no turno manhã; 82 à tarde), distribuídos em três turmas pela manhã e três turmas à tarde. São atendidos por nove professores: quatro de polivalência, um de Música, um de Recreação e três de Horário Pedagógico. Cada turma tem um professor responsável pela polivalência, no turno da tarde, em duas delas acontece a troca de professores. A pedagoga da escola qualifica as turmas de 4ª série em ótima, boa e crítica.

Nas salas de aula de 4ª série há um quadro verde e um de acrílico. O verde, ao fundo, serve para a exposição dos trabalhos, o de acrílico para as explicações dos professores. Em algumas salas o quadro verde é bem utilizado pelos professores para exposição dos trabalhos dos alunos e/ ou para exposição de recursos didáticos, em outras ele não é utilizado. Observamos que as carteiras normalmente são dispostas em filas, mas em algumas situações são arrumadas de outras formas, em círculo, semicírculo ou duplas. As mesas e cadeiras dos alunos, às vezes em número insuficiente. A mesa do professor é colocada quase sempre próxima ao quadro (à direita ou centralizada). Há dois ventiladores de teto, o armário do professor, onde ficam guardados os livros dos alunos, só levados para casa quando necessário. Outro aspecto observado diz respeito à limpeza de mesas e cadeiras, muitas vezes realizada pelos alunos utilizando folhas arrancadas do próprio caderno, numa atitude de raiva. As reclamações dos professores e dos alunos quanto a isso, são constantes.

Em duas turmas observamos que no início das aulas as crianças são encorajadas a rezar para o grupo, na frente e em voz alta; além da reza outros rituais podem ser destacados. Em todas as salas os professores dispõem a rotina no quadro e os alunos copiam; há professores que lembram aos alunos a postura ao sentar, retirar o material das bolsas ou mochilas, colocar as tarefas sobre as carteiras, em seguida faz a chamada e dá início à correção.

Quanto à iluminação das salas percebemos ser adequada, mas como algumas janelas estão voltadas para o lado do sol e permanecem fechadas, há a utilização da luz artificial. Em algumas salas há lâmpadas queimadas, prejudicando a iluminação em alguns espaços da sala. Nem todos os ventiladores estão em estado de conservação, levando alunos a se concentrarem em um determinado espaço da sala, para evitar o calor que se faz mais quente no segundo semestre em nossa região. Para amenizar essa situação os professores orientarem seus alunos as crianças a trazerem garrafas com água para a sala, evitando, assim, a saída

contínua da sala de aula. Mesmo assim os professores da tarde liberam os alunos para tomarem água, e as saídas da sala são sempre organizadas em fila.

Alguns professores costumam ir para suas salas sem portar o seu material de aula - caderneta, material didático (cola, jornais, revistas, livros etc.) - tendo que voltar à secretaria para apanhá-lo, ou mandam algum aluno ir buscar.

Há rigoroso controle do “para casa”, que é acompanhado em ficha⁴⁰ (anexo D) preenchida pelo professor – tarefas realizadas / tarefas não realizadas. Alguns professores usam cores para destacar a situação do aluno: vermelha indica tarefa não realizada; verde, realizada; amarela, realizada em parte; preta, a situação do aluno é crítica. Deixar de realizar “o para casa” por alguns dias implica conversar com a pedagoga e bilhete para os pais ou responsáveis

Tarefas como digitar ou duplicar material escolar devem ser entregue pelos professores à secretaria, com 48 horas de antecedência. Frequentemente, os professores precisaram tirar cópias fora da escola, pela falta de material ou porque a tarefa não foi entregue com antecedência.

No cotidiano da sala de aula do 4^a série há concentração de esforços nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática – maior carga horária, reforço aos sábados, atividades para casa etc. Alguns professores relatam que a SEMEC faz essa distinção, ao priorizar em sua avaliação externa apenas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Outras, como o Ensino Religioso e Artes, praticamente não são viabilizadas.

Os alunos se empolgam nas aulas de música (flauta) e nas de recreação (Educação Física). A escola já tem um grupo de flautistas que se apresenta em várias cidades do interior do Piauí. O grupo vai sendo formado com os alunos que demonstram habilidade musical. No período da pesquisa aconteceu a convocação de cinco alunos de 4^a série para integrar o grupo. Participamos de um recital, no mês de dezembro, com a participação de alunos das 4^{as} séries.

A recreação é desenvolvida em dois formatos – aula teórica e prática (jogos, exercícios físicos). Há maior número de aulas práticas do que teóricas, pois mesmo em dia de aula teórica sempre há espaço para formar grupos e disponibilizar jogos. O trabalho com jogos permite desenvolver atividades com cálculos matemáticos, linguagem e escrita voltados à sanar as dificuldades dos alunos. Infelizmente, a participação do professor nem sempre chega a esse estágio, embora tenhamos presenciado algumas intervenções. Há uma

⁴⁰ Sistemática de Acompanhamento do Circuito Campeão (Parceria com o município) – acompanhamento de leitura de livros e frequência dos alunos.

competência profissional que merece ser destacada – o trabalho com os valores, atitudes e manifestação de discriminação entre os alunos -, muito bem acompanhada pelos professores.

É durante o horário pedagógico que o professor organiza suas atividades, pesquisa, estuda e reflete sobre sua prática. Há cada quinze dias, nesse horário os professores efetivos participam de formação continuada no Centro de Formação da SEMEC. Durante o horário pedagógico do professor efetivo, o professor de Educação Física ou professor do Horário Pedagógico assume a sua sala de aula. É recomendado que o professor de HP desenvolva trabalho com interpretação e produção de texto, embora não lhe seja dada devida preparação para isso. Alguns conseguem até atender a tarefa que lhes é proposta, enquanto outros apenas cobrem o horário do professor.

Não, não tive a orientação pra dizer realmente que eu não tive orientação, quando eu cheguei lá pra mim ficar no horário pedagógico dos professores, a única orientação que eu fui instruída, foi que eu iria trabalhar só com a disciplina de Português na parte de interpretação de texto, mais quando eu me deparei com a realidade da sala era completamente diferente, sabe, eu via que a maioria das vezes nem escrever direito eles não sabiam, quanto mais interpretar textos, aí eu tive que procurar fazer uma outra metodologia para mim poder depois passar para a interpretação de texto. (P.5)

A frequência dos alunos pode ser ressaltada como ótima, embora haja casos de alunos que passam de 15 dias sem ir à escola. Nesses casos, os professores comunicam à direção, que encaminha convocação aos pais por meio de amigos de sala, vigias da escola ou auxiliares de serviço.

Diferenciações na rotina das turmas podem ocorrer, mas o trabalho pedagógico geralmente inicia-se em sala, com a disposição da rotina no quadro pedagógico. Alguns professores usam metodologias (instrumentos e procedimentos) e procuram valorizar o trabalho a ser desenvolvido; outros ficam presos ao livro didático (leitura do livro didático), outros decidem o que fazer quando chegam à sala de aula.

São realizadas várias práticas de avaliação (interna – definidas pela escola; e externa – definidas pela SEMEC). Os alunos de 4ª série são submetidos a quatro avaliações, conforme regimento e sistemática de avaliação da SEMEC. O acompanhamento, definido no PPP, é reduzido à nota alcançada no bimestre.

No ano de 2007 os alunos das 4^{as} séries foram avaliados externamente pela Sistemática do Circuito Campeão (são previstas três provas, só realizadas duas) e Prova Brasil, o que levou preocupação aos professores em preparar seus alunos para essas provas, que se tornaram rotina de avaliações, prejudicando aqueles não detentores de certas habilidades ou objetivos, que se mostram impossibilitados de acompanhar o ritmo de trabalho pedagógico desenvolvido.

Após as avaliações bimestrais são realizados conselho de classe, com participação da direção, da pedagoga, dos professores e de representantes de turma. Casos de alunos com nota baixa e /ou problemas comportamentais são analisados, embora haja dificuldade de compreensão quanto à formação integral do aluno. Para alguns professores, mudar um conceito inferior para um superior, é condição que foge aos princípios da docência, pois acreditam que a nota que o aluno tirou é a que deve permanecer.

Muitas das situações apresentadas podem interferir na efetivação do currículo escolar, pois muitas são suas atribuições e possibilidades. No entanto, se faz necessário que seus partícipes conheçam o processo das ações, as situações, as transformações, a determinação de ideias e ideais, os valores e significados da educação. Só nesse sentido o currículo de determinada realidade assumiria “identidade própria”.

É desafiante, mas é preciso desenvolver mecanismos de ação que visem “Captar nos currículos praticados o que neles é criação, reinvenção, para além daquilo que é imposição, norma curricular [...]” (OLIVEIRA, 2004, p.11). O confronto com a realidade será forma de fugir dos currículos repetitivos, destacado por Moreira (1990), no que concorda Sacristán ao enfatizar que “[...] a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que o condicionam” (2000, p.21).

O conhecimento da realidade e o posicionamento crítico sobre ela serão, nesse sentido, o ponto de encontro e desencontro, que permitirá aos sujeitos as respostas e novos questionamentos para o “fazer currículo”. O conhecimento de suas ações, percursos e percalços podem definir novas realidades a serem introduzidas, trabalhadas e /ou conhecidas. A ação coletiva será de valor inestimável à nova cultura curricular.

Coll expressa que o currículo precisa ser “[...] um elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o que é prescrito e o que realmente sucede nas salas de aula.” (1987, p.33-34), observação que contribui com os atuais enfoques sobre o currículo, principalmente na concepção de (MOREIRA, 1990, SACRISTÁN, 2000).

CAPÍTULO IV

TEORIAS DE AVALIAÇÃO: UM CONTRIBUTO À APRENDIZAGEM

“Aprender é um prazer inestimável do ser humano, não dá para ser negociado, não pode ter preço. A nota ou qualquer outro signo equivalente não precisam ser escamoteados, não precisam deixar de existir. Podem ser ferramentas muito úteis, desde que reflitam, principalmente, a qualidade dessa aprendizagem, desde que jamais contribuam para que o aluno aprenda a não aprender”.

(Rabelo, 2004)

4.1. Teorias de Avaliação da Aprendizagem

Educar é preciso?! Sim. Há necessidade em proporcionar educação que esteja voltada à formação de seres humanos, devendo ser a escola o *lócus* adequado de desenvolvimento dessa função social.

A avaliação da aprendizagem, por seu turno, faz parte desse processo, que exige integração com o desenvolvimento constante das práticas de ensino, uma vez que a sala de aula, como importante espaço de trabalho e conhecimento é, também, espaço de convívio e desenvolvimento de ações de professores, alunos, coordenadores, gestores, pais e outros. Constitui-se condição à avaliação, o repensar das ações desenvolvidas tendo em vista novas ações que atendam a um objetivo maior – a aprendizagem de alunos inseridos no contexto escolar.

Em virtude de um dos objetivos deste estudo ser o de compreender as concepções e práticas avaliativas do professor, neste capítulo tentaremos elucidar questionamentos como: O que é avaliação? Como a avaliação pode auxiliar o desenvolvimento de aprendizagens? Quais as dificuldades encontradas pelos professores ao exercer a prática de avaliação?

No tocante a discussão sobre a avaliação da aprendizagem, foi utilizada a sistematização de Bonniol (2001), pela aplicação de suas três posturas epistemológicas: a avaliação como medida, dando prioridade aos produtos; a avaliação como gestão, focalizando os procedimentos; e a avaliação como problemática do sentido, estando atenta aos processos.

A proposta de análise está vinculada à ideia de retomar os teóricos apresentados no capítulo II, estabelecendo diálogo entre as concepções de aprendizagem e avaliação da aprendizagem e a dos entrevistados na pesquisa.

4.1.1. A Avaliação como Medida

Advinda do século XIX, com forte influência do paradigma positivista e uso de testes psicométricos e provas escritas como única maneira de combater a subjetividade dos exames orais, a avaliação é tida como sinônimo de medida e ainda hoje tem presença marcante nos meios escolares. Teoricamente avanços foram observados e essa visão não satisfaz os educadores, embora o exercício prático ainda esteja permeado pela medida.

O início do séc. XX, na acepção de Bonniol (2001), foi palco de desenvolvimento do modelo psicométrico, tendo como referência os trabalhos desenvolvidos por Alfred Binet. Acreditava-se que os únicos métodos de avaliação pedagógica válidos teriam como preocupação básica a fidelidade às medições, possíveis de serem comprovadas. “Todo método psicométrico baseia-se na ideia de que um escore observado resulta de efeitos independentes, devidos à capacidade do aluno, ao nível de dificuldade da prova, ao grau de rigor do experimentador, etc., e à interação desses efeitos e princípios” (BONNIOL, 2001, p.88). Para o autor, o uso da medição como experimentação estabeleceu concepções confusas acerca das relações entre avaliação e juízo, escala de valor e escala de medida, gerando a ideologia do controle.

A partir da década de 1930, a problemática sobre avaliação e aprendizagem passa a ser mérito da edumetria; a avaliação começa a ser reduzida às medidas de aquisição dos programas de formação, consistindo em “verificar a integração dos conteúdos de formação e em comunicar essa formação sob a forma de uma medição objetiva. O valor é quantificado: esse é o postulado” (BONNIOL, 2001, p.89). Nessa condição, o avaliador passa a ser o verificador da medida adequada.

A persistente associação estabelecida entre mensuração e rendimento escolar se faz perceber nas práticas avaliativas ao longo dos anos, em que “medir, quantificação de um atributo, segundo determinadas regras, é visto como avaliar”. (VIANNA, 2000, p.25).

Os efeitos da medição se fazem presentes na escola tradicional, e, conforme Depresbitéris (1999), a ênfase das práticas avaliativas busca somente analisar os conteúdos assimilados pelos alunos. A análise destacada pela autora diz respeito à aplicação de provas (orais ou escritas), momento da devolução do conhecimento que o educando conseguiu reter. O objetivo final da análise será a classificação dos alunos pela nota obtida.

Para Luckesi (2006, p.25), a pedagogia do exame pode ter consequências: pedagógicas, por não auxiliar na aprendizagem dos educandos; psicológicas, útil para

desenvolver personalidades submissas; e sociológicas, bastante útil para os processos de seletividade social.

As ideias dos autores convergem para a caracterização de avaliação ainda como sinônimo de medição, onde a nota é percebida por professores, alunos e pais como conquista, e nessas condições, a significação da aprendizagem passa a ser fator secundário.

4.1.2. Avaliação como Gestão

As preocupações com a questão da avaliação tornaram-se marcantes no meio educacional. Conforme Bonniol (2001), os sistemas escolares necessitavam de gestão, pressupondo uma tomada de informação sobre a realidade (observação), um confronto com o objetivo, e uma ação corretiva. Tyler (1942), com a teoria dos objetivos, ainda na década de trinta e início da de quarenta, foi um dos primeiros a atender à concepção de gestão, Para Tyler *apud* Bonniol (2001, p.110),

a avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida são alcançados os objetivos do currículo. Isso implica: 1) o enunciado das metas e dos objetivos do currículo, 2) a classificação taxionômica dos objetivos, 3) a definição de objetivos comportamentais e 4) a elaboração de ferramentas de avaliação úteis e confiáveis.

Há deslocamento da medida, enquanto quantidade, para a medida enquanto alcance de objetivos; a concentração recairia em mudanças comportamentais observáveis, tendo como base, habilidades determinadas por objetivos alcançados e /ou não. Para alguns autores como Cronbach (1963), Scriven (1967), Stake (1967), Stufflebeam (1971) e Parlett e Hamilton (1972), não houve mudança no que se refere à metodologia quantitativa nesse período abordado.

Vianna (2000) e Vargas (2004) discorrem sobre as concepções teóricas desses autores. Destacam o pensamento de Cronbach e Stufflebean ao refutarem as ideais de Tyler. Para estes, a avaliação não se encerra no alcance de objetivos, a tomada de decisão deve ser a grande contribuição. Nessa perspectiva, a utilização de prática avaliativa contínua, sistemática e planejada permitiria mudanças nos serviços, de modo a satisfazer as necessidades dos clientes.

Ao interpretar a obra “*Course Improvement Through Evaluation*”, de Cronbach (1963), os autores inferem que a avaliação, nesse formato, continuaria presa a simples aspectos da mensuração, deixando de lado a real finalidade da avaliação, que corresponderia ao oferecimento de meios para o aprimoramento do currículo.

Vargas (2004) dispõe sobre a obra Stake (1967) “*The counternance of education evaluation*”, na qual é apresentada um modelo de avaliação respondente. Para o teórico, os avaliadores devem conhecer sua clientela - o que dizem, pensam, seus interesses. O desfecho dessa prática avaliativa ocorre segundo valor observado e comparado a alguma norma, tendo como propósito a descrição e juízos dos programas utilizados. Como controversia ao pensamento de Tyler, na opinião de Vianna (2000), a avaliação gerava a suspeição dos educadores e administradores quanto ao alcance dos resultados.

Para Scriven (1967), ainda tendo como suporte Vargas (2004), a avaliação deve ter uma valorização sólida e independente, visto que, dessa forma, estará sendo determinada e objetiva quanto ao valor ou mérito de algum objeto, atendendo tanto aos custos e efeitos do objeto quanto à satisfação das necessidades dos consumidores. A discordância de Scriven quanto ao método de Tyler manifesta-se, no dizer de Vianna (2000), do pressuposto de que a partir da avaliação é que deveriam ser determinados os objetivos, porque, só assim, a avaliação teria verdadeira utilidade social.

Partindo da concepção de avaliação como processo de continuidade com ações a serem sistematizadas, e objetivando a tomada de decisão, Stufflebeam (1971) desenvolveu um modelo de avaliação⁴¹ que não está centrado nos objetivos, mas na decisão em situação. Para alguns teóricos, o mérito do modelo CIPP (Contexto, Input, Processos, Produto) está no fato de ser um modelo global e, também, por constituir seu principal limite, visto ter sido “[...] pensado em termos macroscópicos, enquanto o mundo da sala de aula é microscópico”. (BONNIOL, 2001, p.165).

Vargas (2004) acrescenta o ponto de vista discordante de Parlett e Hamilton (1972), para os quais o modelo de Tyler volta-se ao quantitativo. Tomando por base essa oposição, apresentaram visão mais pragmática do planejamento e da concretização da avaliação, com visão de avaliação iluminativa. Nesta, a função da avaliação seria a de investigar experiências e práticas educacionais dos sujeitos envolvidos. Sua interpretação proporcionaria conhecimento e compreensão das inter-relações, contribuindo para a tomada de decisão, com utilidade para aqueles a quem se destina. (VIANNA, 2000, p.40).

⁴¹ Modelo CIPP (Contexto, Input, Processo e Produto) – O contexto institucional seria avaliado para identificar as oportunidades de respostas às situações observadas; os *inputs* seriam avaliados para identificar as capacidades dos sistemas e, ou prever a implantação de procedimentos, bem como, necessidades materiais, financeiras e de recursos humanos; a avaliação de processo estaria voltada para fundamentar a tomada de decisão, precisando para isso avaliar estratégias adotadas, registrando e julgando durante o processo atividades e acontecimentos do processo de formação; a avaliação do produto consistirá em realizar um confronto das informações coletadas, fazer interpretação dessas e emitir um juízo de valor. Cf. BONNIOL, 2001, p.164-165.

Nas décadas seguintes, a avaliação foi sendo estudada e melhor compreendida, emergindo, assim, o verdadeiro sentido do ato de avaliar, em que a tomada de decisão será elemento preponderante, já que analisar dados (modelo de Tyler), sem dar-lhe o devido significado e retorno, constitui ato simples quando se trata do “todo” da avaliação.

Os estudos dos teóricos clássicos permitem embasamento acerca da avaliação educacional, possibilitando o avanço e a continuidade dos conhecimentos sobre a temática. Tendo esse fato como referência é importante destacar que, entre os teóricos atuais adeptos à tomada de decisão, podem ser mencionados Luckesi (2006, p.93), que apresenta avaliação como “um juízo de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”; Hadji (2001) quando destaca a urgência na execução de uma prática avaliativa com intenção verdadeiramente formativa. Na perspectiva de Hadji (2001), a avaliação deveria de fato assistir à avaliação constitutiva do fazer pedagógico, do acompanhamento de aprendizagens com o apoio de quatro tarefas – desencadear comportamentos a observar, interpretar os comportamentos observados, comunicar os resultados da análise e remediar os erros e as dificuldades analisados.

Partindo desse pressuposto, as ideias dos autores mostram a necessidade de compreensão do ato avaliativo com intenção formativa que se complementa com a tomada de decisão na forma de definições de ações coerentes com as práticas a serem desenvolvidas.

4.1.3. A Avaliação como Problemática do Sentido

Como atividade complexa que é, a avaliação, vista do ângulo da problemática do sentido, de acordo a concepção de BONNIOL (2001), entrelaça-se às concepções de três correntes referenciais que se confundem: as teorias dos sistemas complexos⁴², de auto-organização⁴³ e do pensamento complexo⁴⁴. Na visão do autor, “As ciências da natureza, assim como as ciências humanas, são confrontadas hoje com muitas questões-chave ou

⁴² Na Teoria dos Sistemas Complexos, conforme Le Moigne, o processo de conhecimento equivale à construção de modelos do mundo; domínio a ser construído, permitindo descrever e fornecer explicações sobre os fenômenos que observamos. Disponível em: http://revista.ibict.br/index_php/ciinf/article/view/56/52-3K

⁴³ A Teoria da Emergência, a noção central é a cognição incomparada, surgida do desdobramento da cibernética na Bio-cibernética de Henri Atlan, gerando a Teoria da Auto-organização e Complexidade (Varela Maturana e Prigogine). Para eles, educar é criar um ambiente de convivência. Conhecer é viver. A cognição é considerada um processo vivo e inseparável do processo ontológico. Disponível em: www.alb.com.br/anais/6/sem05pdf/sm05ss/4_06pdf.

⁴⁴ Para a Teoria do Pensamento Complexo, Edgar Morin, expressa que é preciso agrupar saberes, condição para a busca da compreensão do universo, dar contextualização aos acontecimentos, visto que esses são interligados. O desafio é justamente o ato de compreensão e o exercício de coletividade. Disponível em: www.ufmg.br/boletim/bol.1203/pag5.html.

‘desafios’, que dizem respeito simultaneamente à natureza do conhecimento e à natureza da realidade”. (BONNIOL, 2001, p.347).

Nessas condições, constitui a avaliação grande desafio a ser enfrentado. A partir desta prerrogativa, entende-se que as técnicas e ou modelos não mais atendem às necessidades manifestadas como problema social. Assim, é preciso ter a seguinte compreensão:

O meio escolar é apenas um dos lugares do exercício da avaliação, o formador é apenas um caso particular da figura do avaliador, uma postura. A distinção entre controle e avaliação, ou entre lógica de balanço e lógica de promoção de possibilidades, está diretamente relacionada à manifestação de paradigmas antagônicos, concorrenciais, mas complementares na visão de mundo do avaliador. (BONNIOL, 2001, p.348).

Essa maneira de conceber e vivenciar a avaliação não está voltada para modelos pré-determinados. A presença que se faz bastante significativa na concepção de Bonniol (2001) é a valorização daquilo que se faz, a presença das interpretações (pensada na dialética) que, de fato, estariam assim sendo viabilizadas no desenvolver da avaliação como atividade para a complexidade.

Aceitando o que dispõe o autor sobre a avaliação como problemática do sentido, teoria vista ainda como desafio a ser vivenciado, encontramos teóricos que se destacam justamente por encarar os desafios como possibilidades procurando dar sentido à problemática da educação. Não constituem teorias, na verdade, mas compreendemos que são avanços significativos à prática avaliativa.

Avultam como estudiosos da avaliação como problemática do sentido da realidade brasileira: Hoffmann (2001, 2005, 2006), Romão (2005), além de outros que poderiam ser mencionados. Hoffmann, com a ideia de avaliação mediadora, vem chamar-nos a atenção para a urgência de ver a prática avaliativa com outra perspectiva, mais humana e ética, a ser desenvolvida em três tempos:

1. tempo de admiração dos alunos; 2. tempo de reflexão sobre suas tarefas e manifestações de aprendizagens, e; 3. tempo de reconstrução das práticas avaliativas e /ou de invenção de estratégias pedagógicas para promover melhores oportunidades de aprendizagem. (HOFFMANN, 2006, p.18).

Para Romão (2005, p.88), “a escola cidadã, na qual se desenvolve uma educação libertadora, o conhecimento não é uma estrutura gnoseológica estática, mas processo de descoberta coletiva, mediatizada pelo diálogo entre educador e educando”.

Percebemos a intencionalidade de trabalho com avaliação de maneira diferenciada, como um preocupar-se com aprendizagem que dê sentido à existência; dessa forma, a educação é permeada pela dialética que visa dar sentido à práxis.

Nessas condições, avaliar é aprofundamento qualitativo do conhecimento que está sendo construído, é ser prática integradora e integrante do processo de aprendizagem e, dessa maneira, se faz importante que possa ser identificada e vivenciada praxiologicamente por todos os envolvidos em situações avaliativas, tendo como eixo norteador e encadeador o ato de avaliar para conhecer.

4.2. Compreensão para as Concepções e Práticas em Avaliação da Aprendizagem

Considerando o referencial teórico e o discurso dos professores da “Escola Cultural” a partir dos questionários, entrevistas e da vivência do cotidiano de suas práticas nas turmas de 4^{as} séries, apresentamos e analisamos as seguintes questões: a concepção de avaliação da aprendizagem; a concepção de avaliação da aprendizagem no PPP da escola; critérios e instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados; as dificuldades para avaliar a aprendizagem dos alunos; a contribuição da avaliação da aprendizagem ao processo ensino-aprendizagem; a reação dos alunos diante da avaliação da aprendizagem na visão dos professores; a percepção dos alunos sobre avaliação da aprendizagem.

4.2.1. Concepção de Avaliação da Aprendizagem

O processo de avaliação é complexo, necessário e significativo. Suas práticas nunca poderão ser consideradas como neutras. Concepções de mundo, de educação, por conseguinte, de aprendizagem são traduzidas em suas práticas pedagógicas. Nesse sentido a função assumida pela avaliação dependerá não só das concepções dos sujeitos, mas também das suas condições de desenvolvimento e do seu caráter político. Para alguns autores como Luckesi (2006), Silva J. (2006), Vasconcelos (1998)) a neutralidade pedagógica da avaliação é renegada, visto esta ser ação educativa intencional caracterizada como espaço de luta, emancipação e comprometimento dos atores num constante processo de construção.

Tendo como suporte a condição de que a “avaliação não é uma prática neutra”, dispomos a seguir as concepções dos professores pesquisados sobre avaliação da aprendizagem.

É um processo dinâmico, constante em que se deve acompanhar o desenvolvimento dos aspectos quantitativos e qualitativos de um indivíduo. (P.1)

De análise e reflexão sobre os erros, buscando o conhecimento que ele até então não se evidenciou. (P.2)

Tem por finalidade identificar o resultado do processo ensino-aprendizagem. É preciso saber se o professor está sabendo ensinar e o aluno conseguiu aprender. Caso contrário, os dois lados precisam redimensionar suas ações. (P.3)

É um exercício mental que permite a análise, o conhecimento, o diagnóstico, a medida ou julgamento de um objeto. (P.4)

É um método de coleta e análise de dados, necessários à melhoria da aprendizagem dos alunos, constituída como mecanismo de feedback, onde os professores obtém informações acerca do desempenho dos alunos. (P.5)

A aprendizagem é um processo que abrange a assimilação do conhecimento como também outras tarefas e a avaliação seria esse grau de assimilação de entendimento das etapas do ensino. (P.6)

Meio pelo qual podemos identificar pontos negativos e positivos do processo ensino-aprendizagem, muitas vezes pode servir como guia para o ensino posterior. (P.7)

É uma etapa fundamental do processo de ensino-aprendizagem, permite, tanto ao professor como ao aluno um diagnóstico do processo ensino-aprendizagem. (P.8)

É um instrumento que permite ao professor e aos próprios alunos conhecerem as dificuldades e as aquisições. (P.9)

Nesse primeiro momento achamos conveniente apresentar a concepção de todos os sujeitos pesquisados, para nos aproximarmos de suas rotinas e podermos estabelecer relações entre concepções e práticas.

A avaliação, no conceito dos professores, é considerada como necessária ao processo de conhecimento, permeia desde a ideia de assimilação de conhecimentos (P.6), à identificação de seus resultados (P.3). Para (P.9) ela é vista apenas como instrumento. Nas expressões dos sujeitos encontramos elementos que visam à intencionalidade da ação educativa como sendo favorecedora ao desenvolvimento de aprendizagens.

Entretanto, a intencionalidade da ação na avaliação, na ótica dos estudos teóricos, pode tornar-se relevante, se permeada por concepções e práticas em busca de sentido ao fazer pedagógico. Nessa perspectiva, as lacunas entre a zona de desenvolvimento real e potencial podem ser completadas a partir das interações com a zona proximal de conhecimento do aluno. Para Vigotsky a aprendizagem caracteriza-se como “aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”. (VIGOTSKY, 1994, p.118).

Outros elementos como, “tomada de decisão”, “ação-reflexão-ação”, “compreensão e ação”, Luckesi (2006), Hoffmann (2001, 2005, 2006), Hadji (2001), refletem compreensões teóricas acerca da avaliação e favorecem a sua intencionalidade.

Nas expressões dos sujeitos, há elementos que caracterizam concepções de avaliação com aproximações às concepções teóricas dispostas, entre elas, foram citadas: a dinamicidade do acompanhamento a aspectos qualitativos e quantitativos (P.1), e a expressão “etapa que visa o diagnóstico”, utilizada por P.8. Os aspectos qualitativos e quantitativos fazem parte da legislação brasileira da educação, com destaque à preponderância dos critérios qualitativos sobre os quantitativos (LDB nº. 9394/96). Nas Diretrizes Curriculares

do município de Teresina, a disposição metodológica indica que *se a avaliação é contínua e é ao final do bimestrais a avaliação que se produz a qualificação, então é necessário informar também aos alunos os mecanismos concretos pelos quais a avaliação vai transformar-se em nota.* (2008, p.147).

Lidar com aspectos qualitativos é manifestação diferenciada do pensar e fazer avaliação; há implícito outras intenções, que diferem da ação avaliativa para a classificação. Uma das intenções visa o diagnóstico, que propicia o acompanhamento das condições de aprendizagem do aluno. Para Luckesi (2006), o diagnóstico faz da avaliação instrumento de atuação que possibilita a definição de encaminhamentos em benefício da aprendizagem.

A função diagnóstica permite compartilhamento de práticas de avaliação que estejam direcionados para “saber sobre os conhecimentos prévios”, “traçar perfis individuais”, “cruzar informações”, ou seja, possibilitar a transformação, devendo “(...) ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões, suficientes e satisfatórias para que se possa avançar no seu processo de aprendizagem”. (LUCKESI, 2006, p.81).

Ao caracterizar a avaliação como atividade a ser permeada pelo exercício de ação-reflexão-ação, Hoffmann (2001, 2005, 2006) aproxima-se do estabelecido por Vigotsky, e estes estão representados nas concepções de P.4, P.5 e P.7. No confronto das ações a reflexão conduziria à aproximação com a aprendizagem em construção, sendo que outras ações pertinentes à condição encontrada possam ser definidas e empregadas. Nessa condição Hadji (2000, p.41) tem a avaliação como “um ato de confronto entre uma situação real e expectativas referentes a essa situação”; dois movimentos se fazem necessários para seu desenvolvimento: a comunicação (inscrita em um contexto social de negociação), e o “agir” sobre as situações.

Na perspectiva de “análise do erro” (LUCKESI, 2006, ESTEBAN, 2002) destacam o ganho que a avaliação proporciona à aprendizagem, caso o “erro” passe a ser visto de forma diferenciada da comumente utilizada. Nessas circunstâncias, “os erros” seriam interpretados pelos professores como possibilidades /aproximações da ação em desenvolvimento. Nessa vertente, encontramos P.2. ao mencionar a análise e a reflexão sobre os erros como condição de aproximação aos conhecimentos em construção.

4.2.2. Concepção de avaliação da aprendizagem – Projeto Político Pedagógico

No que se refere à concepção de avaliação da aprendizagem presente no PPP, ficou evidente que os professores têm conhecimento de sua existência (conforme descrito no capítulo 3), embora nem todos tenham opinião sobre seus elementos. Dos nove professores pesquisados, três não responderam, dois não o leram, um afirmou que não fica clara a concepção de avaliação manifestada no documento, um emitiu opinião pessoal e na fase de entrevista esclareceu que não participou da sua elaboração. Apenas dois professores se expressaram sobre o seu conteúdo:

Processo contínuo e sistemático deve priorizar o aspecto qualitativo, observando o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor do aluno. (P.2)

Na prática, a avaliação é sinônimo de prova, só serve para saber quem será aprovado, reprovado ou promovido para a série seguinte. (P.3)

É importante dispor sobre a concepção de avaliação da aprendizagem presente no documento.

A avaliação da aprendizagem, concebida como um processo contínuo e sistemático, deve priorizar o aspecto qualitativo, observando o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor do aluno. A diagnóstica deve levar em conta a experiência de vida do aluno, como ponto de partida para a aprendizagem. A auto-avaliação deve ser estimulada por todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, como forma de contribuição ao aperfeiçoamento da prática docente e a otimização do processo educativo. Como forma de atender a uma necessidade institucional e como referência à avaliação qualitativa, o aspecto quantitativo será desenvolvido através de conceitos/notas, buscados em uma escala de zero a dez, registrados bimestralmente, sendo desenvolvidas estratégias e instrumentos diversos como forma de identificar as necessidades de aprendizagem e tomar medidas conjuntas de superação das mesmas. (PPP, 2001, p.7).

Podemos afirmar que a fala de P.2 é transcrição ou internalização da concepção exposta no documento, possivelmente pela sua participação na elaboração do PPP da escola.

Observamos no documento o destaque às práticas de diagnóstico e autoavaliação. Em relação à intenção de “diagnóstico” é possível afirmar que há tentativas e realização de atividades com o intuito de identificar os conhecimentos que a criança domina e quais ainda se constituem distantes dos objetivos definidos pelos professores. Quanto à intenção de “autoavaliação”, não foi possível perceber o desenvolvimento dessa prática entre os alunos.

Enquanto “organização do trabalho pedagógico” nota-se que há definição de práticas avaliativas que não chegam a ser viabilizadas em sala de aula, possivelmente pelo distanciamento de alguns professores em relação ao conhecimento do documento, pois saber de sua existência e não conhecê-lo demanda preocupação às disposições nele contempladas.

Quanto à avaliação, podemos mencionar que, embora o documento enfatize a prática de avaliação qualitativa, observamos o registro de pontos por atividades realizadas, que são somados aos obtidos por realização das provas bimestrais, demonstrando preocupação com a quantificação que cada aluno conseguirá.

Veiga (2004, p.13), dispõe sobre a necessidade de ter o PPP como “[...] processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade [...]”, movimento este não perceptível no desenvolvimento das ações na escola, embora a pedagoga afirme que *no início do ano letivo seguinte todas as ações do ano anterior são avaliadas, para serem definidas as ações que permanecem e as que serão acrescidas.*

Destacamos a questão do espírito de coletividade dos sujeitos na busca de entendimento da intencionalidade de um projeto político pedagógico; o documento se fará importante, se e somente se, compreendido como possibilidade de reflexão dos fazeres do cotidiano escolar.

4.2.3. Instrumentos de avaliação da aprendizagem

Os instrumentos de avaliação da aprendizagem dizem respeito às formas diferenciadas de trabalho de coleta de dados, com o intuito de conhecer sobre as situações de aprendizagem dos alunos. Assim, precisam ser elaborados e aplicados com coerência, estabelecendo-se princípios a serem observados. Conforme Luckesi (2006, p.83) os princípios seriam:

- medir resultados de aprendizagem claramente definidos, que estivessem em harmonia com os objetivos instrucionais;
- medir uma amostra adequada dos resultados de aprendizagem e o conteúdo da matéria incluída na instrução;
- conter os tipos de itens que são mais adequados para medir os resultados de aprendizagem desejados;
- ser planejados para se ajustar aos usos particulares a serem feitos dos resultados;
- ser construídos tão fidedignos quanto possível e, em consequência, ser interpretados com cautela;
- ser utilizados para melhorar a aprendizagem do estudante e do sistema de ensino. (LUCKESI, 2006, p.83).

Entre vinte e seis instrumentos destacados pelos sujeitos da pesquisa, os mais citados foram: atividade escrita e /ou prova escrita, (P.2, P.3, P.4, P.5, P.8 e P.9), auto-avaliação (P.1, P.8 e P.9), perguntas orais (P.1 e P.8), observação (P.3, P.5, P.7 e P.8), participação e/ou interesse nas aulas (P.3 e P.4).

As Diretrizes Curriculares do município de Teresina dispõe sobre a viabilidade de uso de instrumentos diversificados, como contribuição à leitura complexa do processo

ensino-aprendizagem pelo professor. Destaca, ainda, a necessidade de adequá-los às características das disciplinas, às situações a serem avaliadas e aos propósitos da ação de ensinar e aprender.

Em sala de aula, comumente, poucos professores fazem uso da observação com registro dos fatos. Os trabalhos em grupo concentram-se na realização da atividade por alguns alunos, não sendo motivo da atenção de alguns professores aqueles alunos que ficam à margem da prática requerida. Observamos também, que alguns itens especificados como instrumentos avaliativos podem ser classificados apenas como estratégias de ensino, visto não terem a intenção de conhecer o nível de desenvolvimento da aprendizagem, se confundem com a possibilidade de controle disciplinar e de desempenho, gerando, na maioria das vezes, práticas de ameaças que rondam a rotina escolar.

A seguir, apresentamos a realização de atividade escrita, o uso do instrumento prova e uma situação de autoavaliação.

Extrato de aula 8

As crianças respondem a atividade de classe. O professor espera que eles terminem para fazer a correção. Enquanto isso, o professor cita os nomes dos alunos que terão direito a dois pontos pela realização de todas as tarefas. No final da aula o professor recomenda aos alunos que estudem para a prova.

A estratégia de ensino utilizada não pode ser caracterizada como instrumento de avaliação, não houve intenção de avaliar, mas sim, de manter os alunos ocupados, a própria correção que deveria ter sido subsequente à tarefa não foi concretizada.

Extrato de aula 9

Alguns alunos de uma das turmas de 4ª série contam história para os alunos da 2ª série. Após terminarem a atividade, já em sala, avaliam o seu desenvolvimento.

“É bom substituir o ‘aí’ por outras palavras”.

“Eu gaguejei muito”.

“Alguém falou baixo”.

Conteúdos procedimentais implicam saber fazer, requer atenção e observação de como cada aluno transfere o conteúdo para a prática (ZABALA, 1998, p.207). Nesse sentido, a atenção e a observação dos professores e alunos contribuem para a avaliação como ação integradora. A auto-avaliação do desempenho diante de uma determinada atividade realizada pelas crianças demonstra um exercício de autonomia. Para Piaget atitudes de questionamento e avaliação crítica motivam as crianças e promovem a autoconfiança. (FOSNOT, 1998, p.138).

Extrato de aula 10

Durante aplicação de simulado P.3 questiona:

“Como a gente faz uma prova ... não é olhando para os lados, os lados não têm respostas. Não é olhando para cima, em cima não tem respostas. Não é olhando para baixo, embaixo não tem respostas. Então cada um faz a sua”.

Uma criança diz:

“Professora me explique...”. - (não chega a concluir o pensamento).

“Eu não vou explicar, vocês têm que ler, procurar entender, se eu explicar vai ficar fácil demais para vocês”.

Extrato de aula 11

Alguns pronunciamentos de P.1 durante aplicação de prova:

“Baixa a prova, baixa a prova, não passeia com a prova”.

“Eu desconto não é nas provas, é nas aulas mesmo”.

“A forma correta de leitura é com a prova sobre a carteira”.

“Menina, olha a conversa, o pior é que nem pescando tu está, tua conversa é outra coisa”.

A situação “prova” desperta atenção. Observamos que os semblantes dos sujeitos da ação pedagógica (professores e alunos) alteram-se. Alunos quietos e apreensivos, professores com ritmo de discurso diferenciado, com intenção de controle, também se mostram apreensivos, visto que este é o instrumento que gera a “nota” e diagnostica as situações de aprendizagem. Nas aplicações acompanhadas percebemos o excesso de vigilância, a preocupação com a “cola” e pouca preocupação com as condições de aprendizagem e ou / outras que possam estar interferindo na sua realização.

De acordo com Hoffmann (2005, p.13) quando métodos e instrumentos de avaliação não estão fundamentados em valores morais, concepções de educação, de sociedade e de sujeito, a avaliação não dará sentido ao fazer educativo, pois estas são as concepções que lhe proporcionam significado.

Nestas condições se faz mister afirmar que a opção por determinado tipo de instrumento deve estar subsidiada pela análise das situações que envolvem a “formação do sujeito”, devendo aproximar-se de sua realidade, bem como dos objetivos pretendidos. Não será a quantidade de instrumentos que diferirá o trabalho de determinado professor, mas a escolha de um instrumento que atenda as ações pretendidas e, principalmente, o tratamento destinado aos dados encontrados.

Verificamos que alguns professores utilizam, de fato, alguns dos instrumentos mencionados para a obtenção de dados sobre a aprendizagem dos alunos, acompanhando suas dificuldades e avanços. Observamos também que há professores que os utilizam sem definir previamente o “por quê”, o que em nosso entendimento não contribuiria com a ação pedagógica, pois o instrumento deve servir como subsídio às orientações vindouras.

Entretanto, nas duas situações, ao final de cada bimestre, o instrumento prova é utilizado e o seu resultado determina a situação de cada aluno.

Se utilizado adequadamente e expresso pelo acompanhamento que se faça constante, ininterrupto, os instrumentos avaliativos viabilizam interpretações das construções dos alunos, favorecendo a avaliação da aprendizagem, pois “Todo o progresso da avaliação da aprendizagem deve estar pautado na descoberta do crescimento e do progresso do aluno”. (RIBEIRO, 2006, p.9).

4.2.4. Critérios utilizados na avaliação da aprendizagem

Quanto aos critérios utilizados pelos professores, estes podem ser classificados a partir de duas caracterizações: na primeira, critérios que permitem acompanhar as condições de aprendizagem (alcance de habilidades, vivência no processo ensino-aprendizagem, participação, relacionamento, escrita e leitura); na segunda, critérios que permitem o controle da aprendizagem do aluno (verificações bimestrais, assiduidade, cumprimento das tarefas).

Apresentamos os discursos dos sujeitos que contradizem os critérios mencionados. No questionário, P.3 destaca a vivência no processo ensino aprendizagem e P.8 o acompanhamento da leitura e escrita, entretanto, em sala de aula presenciamos expressões do tipo:

Não tem para casa, vocês têm que estudar para as provas. Quem não fez as tarefas, tira nota baixa. (P.3)

Estudem pelos exercícios, o exercício é o modelo da prova, não estou dizendo que as questões são iguais. (P.8)

As probabilidades de que na primeira caracterização os alunos venham a ser contemplados como sujeitos é maior que na segunda, visto que, naquela, os elementos destacados são pontuais, visam a nota, o comportamento e o cumprimento de atividades, estabelecidos com a intenção de classificar ou comparar alunos. Ressaltamos, entretanto, que elementos como “participação”, “relacionamento”, “assiduidade” e “cumprimento de tarefas” contemplam comportamentos que podem influenciar nos resultados da aprendizagem, mas não correspondem a critérios para alcançá-la. A verificação bimestral, por outro lado, não corresponde ao critério em si, visto tratar-se de instrumento de avaliação. Conforme Hoffmann (2006, p.29) critérios “[...] devem ser sempre, conscientemente, pontos de partida, do olhar avaliativo, jamais pontos de chegada e, como tal, abrir-se à perspectiva multidimensional concernente ao aprender e aos jeitos diferentes de aprender dos alunos”.

Percebemos que as ações desenvolvidas, no que se refere à utilização de instrumentos, técnicas e critérios, precisam vincular-se à verdadeira natureza do ato de avaliar.

Os critérios devem ser definidos na perspectiva da orientação da aprendizagem dos alunos, pois conforme Bonniol (2001) os objetivos são mais complexos e os critérios seriam dimensões destes. Para o autor é importante que o aluno tome conhecimento dos critérios pelos quais será avaliado, no entanto, observamos que o aluno é sujeito passivo em relação a sua definição, que são conhecidos apenas pelo professor. Alguns comportamentos (citados como critérios), pela cobrança, passam a ser cumpridos e não adquiridos.

As observações em sala mostram que os critérios utilizados concentram-se principalmente nas áreas de Língua Portuguesa (compreensão e produção de textos, identificação de gêneros textuais) e Matemática (uso dos números, identificação de operações e resolução de problemas, uso e reconhecimento de grandezas e medidas, leitura de gráficos e tabelas). Salientamos que essa concentração ocorre, principalmente, na 4ª série, pela submissão à Avaliação de Rede⁴⁵.

De acordo com Silva J. (2006), todos os alunos têm a capacidade de aprender, diferenças se farão notar no ritmo de desenvolvimento, que é singular (ninguém tem desenvolvimento de aprendizagem igual a outrem). O conhecimento não está pronto, precisa ser construído; a avaliação pode ser a ponte que interligará e conduzirá à aprendizagem. Se pensarmos na hipótese cognitivista, a relação conhecimento e avaliação ganha conotação diferenciada, pois “(...) os conhecimentos não são coisas que se acumulam, mas sistemas de significações pelos quais o sujeito se apropria do mundo”. (MEIRIEU, 1998, p. 65).

4.2.5. Dificuldades no desenvolvimento da prática avaliativa

Ao responderem sobre as dificuldades no desenvolvimento de práticas avaliativas, os professores apontaram causas referentes aos alunos (indisciplina, níveis de aprendizagem, incidência de erros, falta de participação, de interesse, de leitura e conhecimento) e de ordem institucional (tempo, quantidade de alunos por salas, impossibilidade de avaliar).

Quanto às dificuldades relacionadas aos alunos convém destacar que alguns professores ainda não têm a formação pedagógica completa. As causas apresentadas, no entanto, conduzem à reflexão do fazer pedagógico, retratam a necessidade de conhecer os caminhos a serem estabelecidos no interior do processo ensino-aprendizagem, perpassando pelo ato de planejar-avaliar-planejar, que incidirá sempre em uma ação-reflexão-ação em

⁴⁵ Avaliação de Rede – avaliação externa realizada pela SEMEC com os alunos de 5º e 9º anos.

torno do desenvolvimento e da aquisição de conhecimentos, nunca limitados. Zabala (2007, p.36) ao inferir sobre as diferenças, fala da necessidade do professor identificar os desafios enfrentados pelas crianças, que constitui desafio para ele próprio.

O desenvolvimento de práticas avaliativas adequadas pode favorecer a redução de algumas das causas citadas, por exemplo, quando o aluno não se sente parte do processo e manifesta aversão às ações educacionais, advindo à preocupação sobre o que fazer nesses casos. Durante nosso período na escola foi possível presenciar reuniões com os pais, a aproximação da comunidade das ações escolares e o desenvolvimento de projetos com os alunos (música, cordel, dança, computação, jornal escolar etc.).

No que se refere à prática do professor presenciamos duas performances, os que vivenciam com os alunos as problemáticas e os que delas se distanciam:

Na sala de P.1 um aluno apresenta problema de dislalia,⁴⁶ normalmente não conversa com os colegas, permanecendo quieto durante o desenvolvimento das atividades. O professor não envolve o aluno na discussão oral, para não deixá-lo em situação constrangedora. Contudo, em todas as situações trabalhadas aproxima-se do aluno, dialoga sobre as suas produções e faz as intervenções e /ou mediações necessárias.

Na sala de P.9 o professor, ao se dirigir a um aluno que se encontra brincando, o expõe perante toda a classe: *Você está normal? Na verdade está mais normal do que nunca, a tinta do cabelo está saindo.*

A reação do aluno é imediata e, cabisbaixo, olha desconfiado para os colegas, permanecendo como que enclausurado em sua própria carteira. Alguns colegas olham para ele e sorriem, não como reprovação, mas com zombaria. O professor não se preocupou em envolver o aluno nas atividades trabalhadas naquele dia. Situações dessa natureza podem gerar a desmotivação e distanciamento do processo ensino-aprendizagem.

Quanto ao erro, será o “[...] momento do processo de construção de conhecimentos que dá pistas sobre o modo como cada aluno está organizando seu pensamento, a forma como está articulando seus diversos saberes [...]” (ESTEBAN, 2000, p.21). A complexidade do processo de aprendizagem requer observações voltadas a fatores diversos, como: a percepção, a atenção, a motivação (interna e externa), os estímulos ambientais e outros, que podem influenciar o desenvolvimento da aprendizagem. As diferenças nos níveis de aprendizagem e a presença do erro precisam ser concebidas como elementos emergentes, ou seja, que necessitam de um olhar diferenciado à condução do

⁴⁶ Dislalia – comumente conhecido como gagueira.

processo, na perspectiva de uma avaliação da aprendizagem que favoreça o trabalho do professor na adequação de ações. Em seguida apresentamos uma situação vivenciada por P.3:

Extrato de aula 12

Uma criança é chamada ao quadro para resolver um problema matemático. Não consegue resolvê-lo porque não domina as regras de transformação das unidades de medida. Outra criança é chamada e consegue. O prof.º diz:

“Você que errou dar uma olhada”.

Nesta situação não houve condução adequada à ocorrência do erro. Pedir para o aluno “olhar” a resposta correta não é garantia de mediação necessária à situação, visto que, considerando o erro como conhecimento incompleto, não foram observadas e nem trabalhadas as hipóteses de conhecimento do aluno.

No que se refere às dificuldades institucionais, apesar de ser uma escola com espaço físico amplo, o número de salas não permite acomodar todos os alunos, o que levou a acomodação de quatro salas de 1ª série na Associação dos Moradores. As turmas de 4^{as} séries atendem até 30 alunos, para alguns professores essa quantidade não permite trabalhar de forma diversificada e muito menos individualizada.

No questionário, P.2 destaca o tempo como a principal dificuldade para realizar a avaliação da aprendizagem. Na entrevista P.2 explica:

Eu sempre tenho vontade de fazer uma ficha de acompanhamento individual, onde eu possa trabalhar com auto-avaliações. Eu queria assim, que a cada atividade que a gente fizesse na sala de aula, distribuísse um questionário e fizesse uma auto-avaliação – eu aprendi até aqui, aqui eu não entendi. Eu acho que muitos deles têm receio de falar que não entenderam, e não é uma coisa que a gente crie medo na sala de aula, mas tem uns que preferem não falar, que não conseguem, então eu acho que se eu trabalhasse com essas auto-avaliações, perceberia mais o que aquele aluno já conseguiu aprender ou não, e aí, o problema do tempo, eu teria que condensar esses dados e a partir desses dados replanejar, e realmente demanda tempo e acho que eu não consegui ainda. Talvez eu até tenha esse tempo mais ainda não consegui otimizar. (P.2).

Apesar das dificuldades manifestadas pelos professores e as observadas no espaço escolar, as queixas em relação à quantidade de alunos, que inviabilizam determinadas atividades, os professores reconhecem a necessidade do acompanhamento, que nem todos priorizam. Existe a preocupação em diversificar e envolver os alunos durante o desenvolvimento das atividades, entretanto, as estratégias de acompanhamento, por exemplo, o registro das condições de desempenho do aluno, são utilizadas por número reduzido de professores. Cabe ressaltar o uso do registro da Sistemática de Acompanhamento do Circuito Campeão, procedido por todos os professores de 1ª a 4ª séries, no acompanhamento da realização de tarefas e frequência. O registro é estratégia avaliativa formativa, permite

relação direta entre o ato de planejar e avaliar os percursos alcançados ou / não pelos alunos e as próprias ações dos professores. Há ativismo pedagógico, que não é acompanhado das devidas reflexões acerca do fazer pedagógico.

4.2.6. Contribuições da avaliação da aprendizagem ao processo ensino-aprendizagem

Os sujeitos de nossa pesquisa reconhecem que a avaliação da aprendizagem contribui efetivamente com o processo ensino-aprendizagem, e anunciaram as seguintes possibilidades: visualização dos erros, utilização dos resultados, conhecer o aluno, ver se o aluno aprendeu, coleta de dados significativa, identificar o processo de ensino do professor, dar nota e a melhoria da aprendizagem. Nas entrevistas, entretanto, alguns professores ponderam ser sua realização difícil. Conforme Zabalza (1995), no desenvolvimento de suas práticas os professores se deparam com dilemas que dizem respeito a “situações dialéticas e /ou conflituais que se produzem nas situações didáticas”, as práticas avaliativas permeiam essas situações:

É uma questão muito complicada, (sorri), a avaliação, acho que é por isso que as pessoas a estudam tanto. É uma questão muito minuciosa, porque você nunca sabe até onde você consegue avaliar aquele aluno, [...] acaba só priorizando o quantitativo, porque é muito difícil você qualificar uma pessoa, aí você dá um conceito – mais será que aquele conceito realmente está adequado? Será que daqui a um mês eu não vou me arrepender de ter dado aquele conceito, não vai ser uma coisa negativa. (P.2).

Na maioria das vezes não, porque a maioria das escolas tem... como é que se diz, essa prática, é apenas pra medir, conteúdo, no sentido de aprovação e reprovação e termina prejudicando o aluno de certa maneira, e esquece do que o aluno fez, da sua aprendizagem e conhecimento, e aí é aplicado apenas para ver como ... pra mostrar pra secretaria que a escola vai bem”. (P.3)

É, eu acho que sim, parcialmente sim, não vou dizer que ela seja é, como se diz, ela que vá realmente dizer se o aluno aprendeu ou não,, mais eu acho que ela é necessária. (P.5)

Entendemos que a avaliação exerce influência sobre a prática pedagógica, ela é manifestada nos questionários como positiva por todos os professores, entretanto, apresenta aproximações e/ ou distanciamentos que concorrem para as dificuldades no seu desenvolvimento. Na concepção dos professores a caracterização da avaliação como contribuição à aprendizagem parece estar permeada por condições dispare, é possível que os conflitos internos e externos concorram com a ideia de avaliação como significativa, pontual e ou / quase necessária.

Alguns obstáculos interferem no processo de avaliação e dificultam as contribuições. Conforme Hadji (2001, p.22) três obstáculos podem ser destacados: a

existência de representações inibidoras, como movimento repressor às mudanças nas práticas avaliativas, não permite avanços; a pobreza atual dos saberes, trabalhar com avaliação tem como exigência as interpretações das situações didáticas, o que só será possível ao professor, se ele desenvolver a capacidade de acompanhamento dos aspectos cognitivo, afetivo e social dos alunos; o medo dos professores, que o condiciona a ficar preso a práticas (consideradas seguras), a não ousar mudanças.

Entre os obstáculos destacados por Hadji é possível identificar, no discurso dos professores, a presença da repressão inibidora, que segundo P.3 dificulta a avaliação da aprendizagem do aluno durante o processo de conhecimento. Embora P.2 demonstre esforço e intenção de avaliar de forma qualitativa, existe o abismo entre as práticas desenvolvidas e as condições da formação para a sua realização, gerando a pobreza atual dos saberes, obstáculo que aparece com maior nitidez no discurso de P.6 ao ficar em dúvida sobre a necessidade da avaliação.

É importante que no exercício da reflexão e na dialogicidade sobre suas práticas, os professores possam contemplar o ato de avaliar e refletir sobre ações realizadas por eles e por seus alunos. A articulação teoria-prática será, nesse sentido, uma das possibilidades de compreensão à superação dos obstáculos. Para Hoffmann (2006), o diálogo permite, interpretações diferenciadas à aprendizagem, de modo que a discussão entre os pares seja motivo de “planos” direcionados à intervenção e à melhoria da prática docente.

O desejo de avaliar e ter a avaliação como contributo à aprendizagem requer condições de mudanças, e para alcançá-las, entretanto, se faz necessário desenvolver movimentos que priorizem essas condições. A aproximação das instituições formadoras à realidade das escolas é uma delas, visto que, o exercício teórico desenvolvido por elas parece não contribuir para as práticas dos professores. Cursos de formação continuada surgem como alternativa buscada para preencher as lacunas na formação do professor. No que concerne à avaliação da aprendizagem é possível que ela venha sendo tratada de maneira superficial.

As mudanças na postura do professor frente ao processo ensino-aprendizagem, não é somente questão intencional, visa reconstrução do sentido do ato de avaliar. Para Esteban (2000, p.26), isso requer articulação e redefinição de práticas individuais, escolares e sociais.

Acreditamos no poder da avaliação como elemento favorecedor de aprendizagem, mas inferimos que a intencionalidade precisa fazer parte do processo. O ato avaliativo corresponderá, assim, a um acompanhamento desenvolvido por ações mediatizadas que priorizem o conhecimento das situações de aprendizagem, intercalando-se às proximidades

da busca do conhecimento, e sendo envolvido pelo diálogo que favorecerá a descoberta da ação e pretensão. Conhecer as situações de aprendizagem significa estar atento à zona de desenvolvimento proximal dos alunos.

Em determinada situação de sala de aula, durante o período de nossa observação, percebemos que P.8 não observou algumas situações de aprendizagem, as quais consideramos relevantes a intervenção do professor. Ele coloca no quadro três questões de sua disciplina para serem resolvidas. À medida que respondem, os alunos levam para o prof.º ver. Observamos que duas crianças copiam, mas não conseguem responder. Não houve nenhuma intervenção do professor durante o conflito com a não aprendizagem, ou seja, com os conhecimentos em formação.

Desta maneira, como contribuição ao desenvolvimento de aprendizagens as funções da avaliação diagnóstica, formativa e somativa, precisam não apenas ser conhecidas teoricamente, mas viabilizadas de maneira que, entre elas, possa ocorrer entrelaçamento positivo em favor da aprendizagem dos alunos.

No que se refere à função diagnóstica é preciso que ela se desenvolva continuada e concomitantemente às demais funções, de maneira não estanque ou em momentos pré-determinados. As condições dos alunos, identificadas em diagnóstico, se permeadas pela função formativa, possibilita o acompanhamento dos percursos individuais dos alunos na sua trajetória escolar. O ideal de avaliação formativa foi proposto por Scriven (1967), inicialmente como aplicações que qualificariam os currículos escolares, só depois se estendendo à aprendizagem. A sua grande contribuição visou:

estabelecer que a avaliação desempenha muitos papéis (*roles*), mas possui um único objetivo, determinar o valor ou o mérito do que está sendo avaliado. A diferença entre *roles* (papéis) e *goals* (objetivos) (...) O objetivo consistiria em oferecer uma resposta satisfatória aos problemas propostos pelas questões a serem avaliadas, os papéis referir-se-iam às maneiras como essas respostas são usadas. (VIANNA, 2000, p.85).

Partindo desse pressuposto, as significações ao processo de aprendizagem serão desencadeadas com um “pensar” e “vivenciar”, que se interpõem aos processos de ensinar e aprender. O planejamento das intenções de formação, no possível, visa atender à condição humana de “ser”, sujeito capaz de lidar com a produção do conhecimento elaborado e de relacioná-lo de forma significativa a outras instâncias do social, exercendo atitudes reflexivas, éticas, políticas, voltadas à práxis.

A avaliação formativa pensada por Scriven (1967) só será expressa se atendido o pressuposto básico da continuidade do processo de aprendizagem. Caracteriza-se por ser um

tipo de pesquisa, geralmente chamada de processo, corresponde a “avaliação do produto de um estágio intermediário no desenvolvimento de instrumentos de ensino” (SCRIVEN, 1967, p.51), seu principal papel é descobrir as deficiências e sucessos no desenvolvimento curricular.

Estratégias de ensino-aprendizagem se bem planejadas e executadas como elementos auxiliares à investigação da aprendizagem em construção, são elementos que favorecem a avaliação formativa. Percebemos conduções diferenciadas a essa função.

Extrato de aula 13

P.2 coloca as respostas no quadro. Em uma determinada questão há discordância quanto às respostas. P.2 diz qual é a resposta. Em outra questão, P.2, simplesmente diz:

“Quem botou essa resposta está correta”.

Conforme Pozo (2002), essa situação requer conhecimentos anteriores trabalhados pelo professor, mas se o aluno mostra interpretação diferente, é necessário considerar o seu esforço de assimilação e os conhecimentos demonstrados. Entretanto, não houve preocupação quanto à função formativa da avaliação, caracterizada pela continuidade. O professor avança na correção, dá respostas prontas, sem fazer a mediação com o conhecimento que o aluno manifestou. Suas hipóteses, nesse sentido, foram desconsideradas, não permitindo identificar as zonas de desenvolvimento proximal.

Extrato de aula 14

A medida que faz a chamada o aluno vai até a mesa e apresenta o para casa. O professor adota uma posição orientadora, mas tranqüila em relação as crianças que não fizeram a atividade. Conversa com os alunos sobre as questões, pergunta como foi que responderam, por que não responderam, trabalha com os alunos suas hipóteses, embora de maneira breve e pede para os que têm aula de reforço não deixarem a professora responder o para casa por eles. (P.8)

Nesse caso, há o cuidado do professor em fazer uso das proposições enviadas para casa, atitude de compreensão quanto aos caminhos do conhecimento que os alunos estão a construir. A ação pedagógica deve ser percebida sempre com intenção avaliativa, como atividade disciplinar e disciplinada, portanto ética, que acontece paralela ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos quando estabelecida a ação mediadora, conceito usado por Hoffmann, que classifica a intervenção pedagógica, decorrente da interpretação das tarefas, como “uma ação pedagógica desafiadora e favorecedora à superação intelectual dos alunos” (HOFFMANN, 2006, p.14).

O ato de acompanhar vai estar imbricado nas relações históricas e sociais, em que o estudar possibilita contrastar conhecimentos que despertam sentidos reais. Dessa maneira,

trabalhar-se-á com o conhecimento, dialeticamente, havendo a percepção das transformações construídas.

A função somativa da avaliação tem sido teoricamente criticada; não obstante, quando se chega à análise do cotidiano escolar, percebe-se fortemente sua presença. Considerada por Scriven (1967) como fundamental aos projetos educacionais, especialmente aos projetos curriculares, tem o seu complemento na formativa. Entretanto, os profissionais da educação “[...] devem fazer o melhor uso da avaliação em seus dois papéis.” (SCRIVEN, 1967, p.42).

Avaliar, com a intenção de realmente avaliar e ser avaliado, é desafio para quem encontra-se no contexto educacional, ou inserido nele. Se assim pensarmos, a avaliação somativa não precisa ser vista como mal necessário. Torna-se um mal quando praticada com a intenção de classificar, vista pela perspectiva de uma nota que não oferece caracteres a serem observados, analisados e passíveis de discussão.

Com base nos estudos de Hadji (2001), apresentamos a “intenção do avaliador” como determinante do uso da avaliação. Seria este o responsável por tomar cada uma das funções da avaliação como favorecedora de utilidade às situações pedagógicas, já que é formativa “toda avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo” (2001, p.20).

Como exemplo de função somativa em sala de aula observamos a devolução de uma prova pelo professor. É um momento esperado por todos os alunos, a ansiedade é visível, o desejo é saber qual foi a nota. Percebemos, também, que há excesso de preocupação com o resultado do outro, caracterizada disputa pela melhor nota, atitude que pode ser até classificada como antiética.

Extrato de aula 15

A medida que faz a chamada P.9 dá a nota da última prova realizada. Os alunos que tiram 10 vibram, outros sorriem das notas baixas dos colegas. Uma aluna questiona ao professor:

“Prof.º, porque eu tirei 6,5? Cadê as nossas provas?”

O prof.º justifica:

“As provas servem como justificativa do investimento no projeto”.

Um comentário de um aluno para outro:

“Tu sorriu de fulano que tirou 4,0 e tu tirou 2,0”.

A aluna que tirou 2,0 comenta:

“Eu não vou me preocupar com esta nota, o professor á disse que eu não vou passar mesmo”.

Extrato de aula 16

P.8 entrega as provas para os alunos, obedecendo a seqüência da maior nota para a menor. Faz comentário sobre um aluno que tirou 7,5:

“Ou você estudou ou você pescou”.

A partir da nota 7,5 não diz mais a nota, faz o seguinte comentário:

“A partir daqui é o pessoal da recuperação”.

A nota, nos dois casos, está sendo considerada como finalidade da avaliação, não permitindo aos alunos e professores contemplarem as contribuições que podem ser fornecidas pelo instrumento prova. A prova, utilizada adequadamente, deve ser instrumento de contribuição ao conhecimento da realidade dos percursos de aprendizagem dos alunos. Seu uso diferenciado, bem como de outros instrumentos, permite a integração de alunos e professores em prol do desenvolvimento da aprendizagem de todos.

4.2.7. Percepções/ reações dos alunos sobre avaliação da aprendizagem na visão dos professores

A avaliação conforme disposto pelos teóricos, deve estar a serviço do processo ensino-aprendizagem. No entanto, de acordo com os professores pesquisados, a maioria dos alunos não percebe a avaliação como algo significativo, que para P.1, P.2, P.3 e P.4, advém da falta de intervenção dos pais e empenho do aluno.

Para P.1, durante o processo de ensino-aprendizagem, alguns alunos despertam para a avaliação, o professor acredita que isso acontece quando eles descobrem que *“O sucesso depende da avaliação”*.

Essa expressão demonstra o sentido transmitido aos alunos sobre a avaliação, condicionada ao “sucesso” e / ou ao “fracasso”, e não às condições de aprendizagem. É possível estabelecer que a “cultura da avaliação” vivida pelos professores quando alunos, exerça influências ao sentido que ele empresta à avaliação. No discurso de P.5 há resquícios dessa influência.

Olha desde cedo a gente é instruído assim... ah, é uma prova... você já fica assim com um certo temor, eita, o que será que vai acontecer, será que eu vou conseguir, se eu sou capaz realmente de responder aquela avaliação. Então assim, ela é essencial, mas também, ela faz assim aquele... certo temor. Eu acho que a palavra em si, prova, já é uma palavra muito forte. (P.5)

Essa análise implica considerar distanciamento dos professores quanto ao ato de avaliar, que requer buscar sentido às práticas desenvolvidas.

Quanto ao significado da avaliação da aprendizagem, os alunos compreendem a prova como reveladora daquilo que o aluno aprendeu, e que lhe possibilita passar de uma

série para outra. Todos concordam que a avaliação é importante. Quando questionamos se avaliação seria só prova, a maioria respondeu que sim, no entanto, alguns pensam de forma diferenciada, embora não totalmente convictos.

Pode ser outras coisas... não sei se acho que é outras coisas. (A.1)

As atividades e perguntas na classe já dá para saber. Só se o aluno tiver vergonha de falar, aí é preciso a prova. (A.6)

Questionamos também como se sentiam quando estavam sendo avaliados, e percebemos que todos expressaram aspectos negativos, como: medo, incerteza, expectativa e principalmente o nervosismo.

Começo a tremer, fico nervosa. Tenho medo de tirar nota baixa. Tem gente que não sente nada, mas é outra pessoa que dá as respostas. (P.4)

Nervoso, as vezes eu estudo e não sei as questões. Medo de alguma coisa acontecer, tirar nota baixa. (P.5)

Os aspectos negativos, derivados da própria prática avaliativa a que são submetidos contribuem negativamente com a formação dos sujeitos e na sua autoestima, visto que as angústias interferem no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Alguns resultados podem até não corresponder às reais condições do aluno quanto ao nível de aprendizagem em que se encontra.

A distinção entre verificar e avaliar é necessária, pois “A verificação é uma ação que “congela” o objeto, a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação” (LUCKESI, 2006, p.93). Não há problema algum em aplicar determinado instrumento para saber da condição de aprendizagem dos alunos, entretanto, a continuidade no processo é que garantirá ou não a intenção da sua utilização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise e interpretação dos dados realizadas nesta dissertação vislumbraram a discussão dos resultados da pesquisa no percorrer dos capítulos apresentados, entretanto, consideramos ser importante sintetizar os aspectos e as representações expressivas dessa discussão. Para tanto, retomaremos os objetivos da nossa investigação.

A investigação teve como objetivo geral investigar as concepções e práticas de professores (as) em avaliação da aprendizagem, em uma escola de Ensino Fundamental (séries iniciais) do ensino público municipal de Teresina. Os objetivos específicos foram investigar as concepções de aprendizagem e de avaliação da aprendizagem dos professores, observar a prática de avaliação da aprendizagem utilizada pelos professores no cotidiano escolar, analisar quais e de que forma os critérios avaliativos estão sendo empregados pelos professores, relacionar as concepções e práticas desenvolvidas pelos professores.

Trabalhamos com um estudo de caso descritivo, com abordagem qualitativa, a partir das turmas de 4^{as} série de uma escola pública municipal de Teresina. Como instrumentos de coleta de dados das concepções e práticas dos professores em avaliação da aprendizagem utilizamos a observação nas turmas de 4^{as} série, com registros em diário de campo, aplicação de questionário e entrevista semiestruturada e análise dos documentos oficiais.

Para alcance dos objetivos, estudamos as teorias de aprendizagem, diferenciando suas caracterizações quanto ao primado do objeto, primado do sujeito e primado da relação, para podermos nos posicionar na perspectiva da aprendizagem como processo de interação, a partir do qual ocorrem transformações nas formas superiores do comportamento humano, pois ao modificar ativamente a situação estimuladora, o indivíduo passa a ser compreendido como parte do processo de resposta a ela, Vigotsky (2007).

Nesse sentido, estudamos a avaliação na perspectiva de medida, gestão e problemática do sentido. As evoluções históricas são nitidamente reconhecidas pelas caracterizações de avaliação voltada aos testes psicométricos, ao alcance de objetivos e como compreensão da aprendizagem, que é entendida como ação-reflexão-ação e como tomada de decisão, sem a qual o ciclo avaliativo não se complementa.

As funções da avaliação diagnóstica, formativa e somativa precisam ser entendidas para viabilizar a compreensão das situações de aprendizagem. A intenção de uma prática diferenciada caracteriza-se principalmente pela relevância da função formativa. Como “reguladora de aprendizagens” compreende o acompanhamento no processo, condição que

requer diversificar instrumentos com o objetivo de coleta de dados e análise, a utilização de critérios de avaliação que contribuam com a identificação das situações não alcançadas; intervenção pedagógica interativa, como um exercício democrático. A função diagnóstica e somativa têm suas devidas contribuições, se bem utilizadas favorecem o desenvolvimento da função formativa. A diagnóstica permite identificar características na aprendizagem em desenvolvimento, enquanto a somativa, realizada após cumprimento de unidades e programas gera dados que podem ser objeto de análise.

Acreditamos que a compreensão das funções da avaliação está inter-relacionada com as teorias de aprendizagem. A concepção de sujeito se mostrará diferenciada em cada uma delas, detendo-se no professor, enquanto primado do objeto, no aluno, enquanto primado do sujeito e, na relação, quando sujeito e objetos participam da construção do conhecimento pelas interações.

A fundamentação teórica dos documentos oficiais da Rede Municipal de Ensino de Teresina tem como diretriz o desenvolvimento de práticas pedagógicas construtivistas. Nesse sentido, o foco deveria estar concentrado nas interações, entretanto, o modelo pedagógico observado por nós ainda não pode ser caracterizado como construtivista. Práticas autoritárias, preocupação com o produto e a utilização de reforços são características que evidenciam o distanciamento.

Entretanto, há esforço dos professores em trabalhar com uma gama de atividades diversificadas, que embora não possam ser consideradas atividades construtivas, permitem visualizar a diferenciação na rotina da sala de aula. Alunos e professores têm maior envolvimento nessas situações, o que pode ser visto como critério de aproximação às condições de aprendizagem dos alunos pelo professor e fator motivador para os alunos. Assim, a pesquisa revela que a prática pedagógica dos professores ainda se encontra fundamentada, do ponto de vista epistemológico, no mecanismo e espontaneísmo.

Nossas observações nos permitiram acompanhar o desenvolvimento de inúmeras ações, entre elas ressaltamos, os projetos internos da escola, a participação em concursos, olimpíadas e feira do conhecimento. Percebemos o envolvimento dos professores quanto à concretização dessas ações. Nesse sentido a interdisciplinaridade surge como superação dessas percepções tradicionais e fragmentadas, uma vez que é uma estratégia científica da sistemática de aquisição dessas distorções.

A avaliação da aprendizagem como prática social desenvolvida no processo ensino-aprendizagem necessita ser entendida como elemento de discussão, visto que, algumas

concepções apontam para mudança, entretanto, suas práticas, com raras exceções, ainda são desenvolvidas de forma conservadora.

Algumas práticas, entre estas a de diagnóstico e a de avaliação contínuas são desenvolvidas durante o bimestre, mas o ato, ou seria efeito, da realização de provas ao final de cada bimestre, parece invalidar os percursos desenvolvidos, prevalecendo a nota sobre a continuidade e gerando a descontinuidade processual. A prática avaliativa docente é construída distante dos alunos, das teorias de aprendizagem e teorias de avaliação, sendo reservado poucos momentos ao seu estudo e reflexão, práticas já repensadas pela escola, quando vislumbram a necessidade de discussão sobre “avaliação da aprendizagem” nos seus momentos de encontro, seja nos planejamentos, conselhos de classe e horários pedagógicos.

Nesse sentido, a avaliação começa a ser pensada pela escola como instrumento de reflexão, principalmente quanto à necessidade do professor repensar suas metodologias e avaliar em que medida tem contribuído para a aprendizagem dos alunos. Nos planejamentos as discordâncias são inúmeras (conforme opinião da pedagoga), pois as próprias intenções avaliativas individuais ainda concorrem para a questão da nota. Sem a nota, na opinião dos professores é impossível avaliar.

O acompanhamento da avaliação da aprendizagem dos alunos resume-se a atos burocráticos de preenchimentos de fichas que visam o lançamento de notas, registros de conteúdos, tarefas realizadas e não realizadas e quantidade de livros lidos.

Os documentos oficiais apresentam como proposta o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem tendo por base as teorias construtivistas e sócio-construtivistas, mas limita a ação dos seus docentes ao não propiciar as devidas condições de avaliar construtivamente. Ao pré-estabelecer tempo (bimestre) e número (quatro) de avaliações a serem realizadas (não especifica a prova como instrumento), o sistema, embora apresente suas prescrições, não limita o trabalho docente, ao contrário, incentiva trabalho diferenciado, o que pode ser visto em muitas práticas pedagógicas, mas que não chega a ser visualizado nas práticas avaliativas. A ênfase na sistemática de avaliação à qualidade acompanha à disposição da preponderância dos critérios qualitativos sobre os quantitativos (LDB n.º 9394/96, destaca, porém, que os critérios quantitativos não devem ser desconsiderados.

As teorias de aprendizagem e avaliação, o conhecimento dos níveis do currículo estudados e as suas interrelações com os dados da pesquisa realizada sobre as concepções e práticas dos professores em avaliação da aprendizagem nos levam a perceber que estes já concebem a avaliação de forma diferenciada, embora suas práticas ainda não acompanhem a idéia da concepção avaliativa. O currículo é desenvolvido tendo como base prescrições

normativas, entretanto, há uma preocupação da gestão e do corpo docente com o desenvolvimento das ações, no sentido de que visem, não apenas o cognitivo, mas que ajudem também na formação do educando.

Há professores comprometidos com as práticas pedagógicas e avaliativas que têm a intenção de utilizá-la de forma diferenciada, para contemplar as funções avaliativas, mas sentem dificuldade de desenvolver os mecanismos de mudança. Por exemplo, no domínio de suas salas de aula “o erro”, na maioria das vezes, assumia uma formatação diferenciada, distanciando a relação deste como sinônimo de culpa e punição, aproximando-se da visão de erro como “construção de hipótese” em Piaget, bem como, identificação da “zona de desenvolvimento proximal”, em Vigotsky.

Nesse sentido, percebemos aproximações com concepções de avaliação que visam mudanças, permeando atos de reflexão contínua e integrada dos professores para com os saberes e fazeres de seus alunos, características da função formativa de avaliação que permite o exercício de pensar a construção do conhecimento. Para tanto, é latente a proximidade de mudança em torno do paradigma “fechado” da avaliação para construções abertas, dialógicas e construtivas.

O fato dos professores da escola pesquisada participarem de atividades extraescolar relacionadas à formação continuada favorece o confronto entre teoria e prática, e permite aos professores a análise do próprio fazer pedagógico, suas implicações, consistências e inconsistências das ações, contribui assim, com o nível de conscientização quanto ao contexto de suas práticas pedagógicas.

O desejo de mudança, permeado pelas condições de transição percebidas pela dualidade entre manutenção e transformação está presente no contexto social, e como processo social, requer, amadurecimento da partilha e vivência do cotidiano das práticas pedagógicas e avaliativas, pressupõe análise e reflexão entre o fazer e os pressupostos teóricos (políticos, filosóficos, psicológicos).

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Palmira Carlos. **Currículo e Avaliação**: uma perspectiva integrada. Portugal: Porto Editora, 2004.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 1989.

BOAKARI, Francis Musa. **Elaborando projetos de pesquisa social**: desenvolvendo uma prática científica. Teresina: UFPI/CCHL/DCS: Ed. do autor, julho de 2000.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sara. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria dos métodos. Tradução de Maria João Alvarez. Porto: Ed. Porto, 1994.

BONNIOL, Jean Jacques. **Modelos de avaliação**: textos fundamentais com comentários. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BRASIL. Lei n.º 9394/96, de 29 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Fundamental – 3ª ed. – Brasília, 2001.

CAMPOS, Dinah M. de S. **Psicologia da Aprendizagem**. 24ª. Petrópolis: Vozes, 1996.

COOL, César. **Psicologia e Currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. 2ª ed. Tradução de Cláudia Schilling. São Paulo: Editora Ática, 1987.

COLL, César, Álvaro Marchesi e Jesús Palácios. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Tradução de Fátima Murad. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CONDEMARÍN, Mabel & MEDINA, Alejandra. **Avaliação Autêntica**: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicações. Tradução de Fátima Murad – Porto Alegre: Artmed, 2005.

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida. **Psicologia Aplicada à Educação**. 2ª ed. São Paulo: EPU, 1986.

DAVIS, Cláudia e OLIVEIRA, Zilma. **Psicologia da Educação**. 2ª ed. Editora Cortez, 1994.

DEPRESBITÉRIS, Lea. Avaliação da aprendizagem: revendo conceitos e posições. In: SOUSA, Clarilza Prado de (org.). **Avaliação do Rendimento Escolar**. 5ª ed. Campinas - São Paulo: Papyrus, 1999.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FOSNOT, Catherine T. **Construtivismo: teoria, perspectivas e práticas pedagógicas**. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. IN: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: artmed Editora, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos e Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. 9ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

_____. **O jogo do contrário em avaliação**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho. **Alfabetização:** uma visão construtivista e psicanalítica. Rio Grande do Sul: Ed. Unijuí, 1998.

_____. **Currículo de formação de professores do litoral ao pé da serra:** um perfil desconhecido. 2002. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2002.

KELLER, Fred S. **A definição da psicologia:** uma introdução aos sistemas psicológicos. tradução de Rodolpho Azzi. São Paulo: EPU, 1974.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Setineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Piaget para principiantes.** São Paulo: Summus, 1980.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar:** estudos e proposições. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação:** Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

MACHADO, Virgínia. **Definições da prática pedagógica e a didática sistêmica:** considerações em espiral. Revista Didática Sistêmica. Vol.1. Trimestre: out.- dez. 2005. – Acesso em 09/10/08 – <http://www.redisis.furg.br/edicoes/vol1/art010.PDF>

MATUI, Jiron. **Construtivismo:** teoria construtivista sóciohistórica aplicada ao ensino. São Paulo: Moderna, 1995.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender...sim, mas como?** Tradução de Vanise Pereira Dresch. 7ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 25ª ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2007.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoleti. **ENSINO**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Antonio Flávio Moreira. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 1990.

OLIVEIRA & CHADWICK, **Aprender e Ensinar**. 5ª ed. São Paulo: Global Editora e Distribuidora Ltda, 2002.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky**: a relevância do social. São Paulo: Summus, 2001.

PIAGET, Jean e INHEIDER, Barbel. **A Psicologia da criança**. Tradução de Octávio Mendes Cajado. 2ª ed. – Rio de Janeiro: Difel, 2006.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 8ª ed. Tradução de Maria Alice Magalhães D' Amorim. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1976.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2002.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação**: novos tempos, novas práticas. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da Educação Brasileira**. 18ª ed. Campinas – São Paulo: Autores Associados, 2006.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação Dialógica**: desafios e perspectivas. 6ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da F. Rosa - 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SCRIVEN, Michael. The Methodology of Evaluation. In: STAKE, Robert E. (Org.). AERA Monograph Series on **Curriculum Evaluation**. Chicago: Rand McNally, 1967.

SILVA, Janssen Felipe da. **Avaliação na perspectiva formativa - reguladora**: pressupostos teóricos e práticos. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma trajetória às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUSA, Sandra Zákia Lian. A prática avaliativa na escola de 1.º grau. In SOUSA, Clarilza Prado de (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 5ª Ed. – Campinas, SP: Papyrus, 1995.

STENHOUSE, L. **La investigación como base enseñanza**. Tradução de Guilherme Solana. 4ª ed. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1990.

VARGAS, Ana Isabel Mora. **La Evaluación Educativa: concepto, períodos y modelos**. Universidade de Costa Rica – Faculdade de Educación – Instituto de Investigación de Educación. Actualidades Investigativas em Educación. Artículo aprobado en: 13 de diciembre de 2004.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança – por uma práxis transformadora. 4ª ed. São Paulo: Libertad, 1998.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção possível. 17ª ed. Campinas-SP: Papyrus Editora, 2004.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação educacional**: Teoria – Planejamento – Modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

Vigotsky, L.S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luis Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto et al. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Tradução de José Augusto Pacheco. Portugal: Porto Editora, s /ano.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

BIBLIOGRAFIA

BARROS, Célia Silva Guimarães. **Psicologia e Construtivismo**. São Paulo: Ática, 1996.

BARLOW, Michel. **Avaliação Escolar**: mitos e realidades. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARDIM, Paulo Antonio Gomes. Gestão universitária em tempos de mudança. In: COLOMBO, Sonia Simões (Org.). **Gestão educacional**: uma nova visão. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CARRAHER, Terezinha Nunes (org.). **Aprender pensando**: Contribuições da Psicologia Cognitiva para a Educação. 17ª ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2003.

CHARLES, C.M. **Piaget ao alcance dos professores**. Tradução: prof.ª Ingeborg Strake. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1975.

DEMO, Pedro et al. **Grandes pensadores em educação**: o desafio da aprendizagem moral e da avaliação. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. IN: MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 25ª ed. Petrópolis –RJ: Editora Vozes, 2007.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mito e Desafio**. 37ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem**. 6ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21ª ed. São Paulo: Loyola, 2006.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Alternativas emancipatórias em currículo**. São Paulo: Cortez, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que Avaliar? Como Avaliar**. 10ª ed. Petrópolis – Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória**: Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUSA, Clarilza Prado de. **Avaliação do rendimento escolar**. 5ª ed. Campinas: São Paulo, 1995.

TERESINA (PI), Prefeitura Municipal de Teresina /SEMEC. **Diretrizes Curriculares do Ensino de Teresina**, 2008.

VASCONCELOS, C. S. **Avaliação**: concepção dialética – libertadora do processo de avaliação escolar. 10ª ed. São Paulo: Libertad, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento de Participação na Pesquisa;

APÊNDICE B – Questionário

APÊNDICE C – Entrevista